UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

ELAINE LOURENÇO

*Professores de História em cena: trajetórias de
docentes na escola pública paulista – 1970-1990*

SÃO PAULO
2011

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

***Professores de História em cena: trajetórias de
docentes na escola pública paulista – 1970-1990***

ELAINE LOURENÇO

TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM HISTÓRIA.

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCOS A. SILVA

SÃO PAULO

2011

O que fui essencialmente na vida? Um professor!

Não havendo amor, quase carnal, com a sua especialidade, o professor é um carregador de palavras imóveis e não um pilo de memórias vivas. Aula não é filme, reproduzindo indefinidamente atos de verismo impecável, mas representação em palco aberto, onde cada exibição é uma atitude responsável, insusceptível de revisão retificadora. As fisionomias dos ouvintes são o mais sensível radar, devolvendo a onda impressiva.

O segredo não está no tema, mas no processo comunicante. O vocabulário justo, a imagem legítima, o gesto oportuno e sóbrio. Nenhuma desatenção do professor.

Câmara Cascudo

Ao Fábio, com quem eu compartilho minha vida

*À Maria Clara e ao Luiz Felipe, que crescem em graça,
sabedoria e beleza*

AGRADECIMENTOS

Uma tese é um trabalho que demanda muito tempo e paciência, especialmente dos que estão a nosso redor. É importante, pois, agradecer a todos que estiveram comigo nesta trajetória.

Este trabalho não teria existência sem a generosidade do professor Marcos Silva, que apostou em minhas ideias antes mesmo delas chegarem a seu termo final. Ao longo do tempo, pude contar com seu acompanhamento cuidadoso e atento: nas exigências da burocracia, na produção de artigos e, sobretudo, na elaboração da tese. Sua leitura cuidadosa e suas observações precisas foram fundamentais para a construção do texto. A despeito disso, eximo-o de qualquer responsabilidade pelos meus erros.

Minha carreira acadêmica iniciou-se no mestrado, ocasião em que tive a felicidade de ser orientada pela professora Regina Sáder, mestra e amiga querida, que me introduziu ao árduo e gratificante campo da pesquisa acadêmica.

Durante a graduação, fui aluna da professora Helenice Ciampi, professora séria e marcante, cujas aulas me serviram de inspiração no início da carreira docente. Pude agora reencontrá-la nas inúmeras discussões que participei sobre o ensino de História e no meu exame de qualificação, e suas sugestões continuam sempre bem vindas.

É preciso agradecer, sem sombra de dúvida, aos meus entrevistados: professora Yara, professor Severiano, professora Júlia, professor Rodolpho, professor José Carlos, professora Arlete e professor Guilherme. Foram eles que abriram uma janela no passado e me contaram sobre suas carreiras, foram eles que generosamente compartilharam comigo manhãs ou tardes falando sobre suas vidas. Sou extremamente grata por essas conversas, tão emocionantes. Certamente minha visão da docência já não é mais a mesma depois de desfrutar de experiências tão ricas.

Meus amigos são todos muito queridos e especiais, cada um a seu modo. Trata-se agora de agradecer pela paciência e pedir desculpas pelas ausências nos últimos tempos: Sueli, cuja história me inspirou neste tema, Meire, Paulo, Luiz Ricardo, Cláudio Luiz, Maíra, Andréa, João, Danilo e Larissa. Há os amigos de trabalho, com quem eu construo minha carreira docente: Geraldo, Lúcio, Kátia e Airton, Éber, Savério, Cristina, Roberto, Juliano, Eni e Álvaro. Minha vida é povoada de amigos professores e a todos eles agradeço a convivência e a troca de experiências: Odair,

Paulo Eduardo, Enio, Edu, Stella, Tico, Wilma, Marcão, Luigi, Edilene, Maria Rita, Jaime, Gláucia, Glaydson, Alexandre e Toninho. Ainda é preciso lembrar da Priscila, que não é mais aluna, mas é amiga querida e aqui aparece para lembrar de todos os meus alunos, atuais e passados, com quem eu construí e construo minha carreira, com quem eu me *torno* uma professora. Há os amigos primos, que me acompanham há muitos e muitos anos e que também participaram, direta ou indiretamente, da elaboração deste trabalho: Silvia, Vadão, Bia, Aruã, Eliana e Bete.

Minha família é seguramente meu porto de salvação, é com eles que eu divido as inúmeras responsabilidades de minha vida, é com eles que divido minhas alegrias: minha mãe, Lourdes, meu pai, Nelson, de quem tenho muitas saudades, minhas irmãs, Edna e Teresa, os cunhados Adailton e Luciano e os mais novos, João Pedro, meu afilhado, e Maria Gabriela. Com o casamento, eu ganhei mais uma família, que também me apoia e está presente em meus projetos: meu sogro, vovó Zé, minha sogra, vovó Olga, os cunhados Fabrício e Fabiano, que muito cedo partiram da vida, a cunhada Rogéria e mais dois sobrinhos, o Higor e a Victória.

Com o casamento, construí eu também minha própria família, com quem divido as alegrias e tristezas de todos dias, um cotidiano cheio de acontecimentos pequenos e grandes que vão tecendo nossa existência. Fábio é meu companheiro, com ele aprendi a amar e compartilhar todos os momentos, é ele ainda minha grande inspiração e exemplo na vida acadêmica, coisa que ele tanto preza. Maria Clara foi quem primeiro me ensinou o que é ser mãe, e desde então eu tenho o privilégio e a alegria de acompanhar sua vida. Luiz Felipe também me ensina a ser mãe e eu também me sinto muito feliz por estar a seu lado. Os três juntos me ensinam, ainda, como é possível viver e conviver com diferentes, como é bom e reconfortante construir um caminho comum.

Agradeço, então, a todas as pessoas mencionadas – e às que esqueci em um lapso de memória –, que estiveram comigo nestes anos e acompanharam a construção e redação de minha tese. Sem os *outros*, o mundo não teria nenhuma graça, nenhum brilho!

RESUMO

O sistema escolar brasileiro sofreu profundas modificações com o advento da ditadura civil-militar implantada com o golpe de 1964: reformaram-se todos os níveis de ensino, sobretudo os anos iniciais, que tiveram o curso *primário* unificado com o *ginásio*, em uma nova sequência que passou a se denominar *1º Grau*. Na escola pública paulista tais mudanças ensejaram a junção dos dois cursos nos mesmos prédios escolares e uma reforma curricular que adequasse os conteúdos e métodos às novas exigências. Uma destas foi a extinção das disciplinas de História e Geografia, entre a 1ª e a 8ª séries e sua substituição por *Estudos Sociais*. Este trabalho parte da apresentação deste novo panorama na educação nacional, discute a implantação destas medidas em São Paulo e as consequências disto. Analisa-se, ainda, os novos currículos implantados, que ficaram conhecidos como “Verdão”, e os subsídios a estes, publicados posteriormente. Este percurso tem como finalidade chegar ao ponto central do texto que é a análise de sete docentes de História da rede pública estadual paulista, cuja atuação se deu entre os anos de 1970 e 1990. As reflexões se dão em torno da graduação, da carreira e da atuação dos professores em sala de aula. Privilegia-se a construção e os desafios da carreira, a vivência da docência sob a ditadura e as diferentes estratégias usadas em sala de aula, que incluem as formas de discussão dos conteúdos, a relação com os livros didáticos e as formas de atuação. Busca-se, com isto, contribuir para um maior entendimento do que é a cultura escolar do período analisado.

Palavras-chave: escola pública paulista; professores de História; ditadura militar; carreira docente.

ABSTRACT

The Brazilian school system passed by deep changes after the advent of civil-military dictatorship established in 1964: all education levels was reformed, especially primary school, since then called *1st Degree*. In São Paulo these changes gave rise to a new organization of the public school and a preparation of a new curriculum according to new demands. One of this was the extinction of History and Geography at 1st Degree, replaced by a new discipline called *Social Studies*. This work presents that new scene of national educational system and discusses the implementation of its guidelines in São Paulo and the curriculum then established, known as “Verdão”, as well its subsidies later published. This perspective aims to reach the text’s central point: an analysis of the memories of seven History teachers who worked in São Paulo public schools between 1970 and 1990. So, the discussion revolves around these teachers’ formation, their career and classroom actuation, focusing career development and its challenges, the experience of teaching under dictatorship and their several professional practices, that includes discussion of the matters, relationship with textbooks and evaluation strategies. The intent is contribute to a better comprehension of what is the scholar culture during the analyzed period.

Keywords: São Paulo public school; History teachers; military dictatorship; teaching career; memories of teachers.

Índice

RESUMO	6
ABSTRACT	7
 ABREM-SE AS CORTINAS.....	 9
 CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS SURGIDOS COM O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964	 07
O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 E AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE.....	17
OS MILITARES E A EDUCAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INTEGRADO.....	20
A REFORMA EDUCACIONAL EM SÃO PAULO	35
A EXPANSÃO DA ESCOLA DE 1º GRAU EM SÃO PAULO.....	38
A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SÃO PAULO.....	40
 CAPÍTULO II - OS CURRÍCULOS PROPOSTOS PARA HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS	 49
O CURRÍCULO COMO OBJETO DE ANÁLISE.....	49
O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SÃO PAULO NOS ANOS 1960.....	51
O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SÃO PAULO NOS ANOS 1970 – O SURGIMENTO DO “VERDÃO” E DE SEUS “SUBSÍDIOS”	57
“VERDÃO” E “AZULÃO” - A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO PONTO DE VISTA DE SUA MATERIALIDADE	58
“VERDÃO” E “AZULÃO” – INTRODUÇÕES, APRESENTAÇÕES E CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS.....	61
 CAPÍTULO III - OS PROFESSORES E SUAS CARREIRAS.....	 70
A MEMÓRIA E A HISTÓRIA	71
REFLEXÕES EM TORNO DA HISTÓRIA ORAL.....	76
A CHEGADA À CARREIRA: COMO ME TORNEI UM PROFESSOR, COMO ME TORNEI UMA PROFESSORA.....	91
A ESCOLHA DA CARREIRA: UMA SÍNTESE.....	110
A CARREIRA DOCENTE: INÍCIO, DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÃO.....	112
AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO PAULISTA ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 1990.....	113
A CARREIRA E SUAS ETAPAS	126
A CARREIRA DOCENTE: REFLEXÕES	179
 CAPÍTULO IV - OS PROFESSORES EM SALA DE AULA	 182
A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO GOLPE DE 1964.....	182
UMA DISCIPLINA PARA EDUCAR O POVO BRASILEIRO	187
SER PROFESSOR DE HISTÓRIA – E DE ESTUDOS SOCIAIS, E DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR	191
SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: UMA SÍNTESE.....	217
A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: O PAPEL DA CULTURA ESCOLAR	219
A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: OS CURRÍCULOS E SUAS PRESCRIÇÕES	232
A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: UMA SÍNTESE.....	286
 FECHAM-SE AS CORTINAS.....	 290
FONTES.....	295
BIBLIOGRAFIA	299

ABREM-SE AS CORTINAS

Este trabalho pode ter como marco o começo dos anos 1980, quando, ao ter de decidir o que “seria na vida”, resolvi ser professora. Aconselhada por um professor de História, fui fazer o curso na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a famosa PUC. A graduação foi uma experiência única, impar. Estudar na instituição que era um dos marcos da resistência ao regime político que então vigorava no Brasil¹ fazia o curso ter características muito peculiares: ausência de controle de faltas, presença de professores em início de carreira com um olhar menos tradicional e de docentes perseguidos pela ditadura, inúmeras manifestações estudantis, de professores, de movimentos sociais e por aí afora. Em relação à minha opção pessoal, tive também uma grande surpresa, ao descobrir que o curso *não* me formava “professora” e que, para que isso acontecesse, eu teria que fazer a licenciatura! Eu, que mal sabia o que era “bacharelado” e “licenciatura”, aprendi na prática o famoso esquema 3+1, tão debatido nas reformas das licenciaturas no fim dos anos 1990.

Iniciei minha atuação docente ainda na graduação, em 1985, na rede pública estadual paulista. Na ocasião, pude lecionar História e, “em caráter excepcional”, Educação Moral e Cívica, já que minha licenciatura plena na primeira não me habilitava a esta última como primeira opção. Fiquei cerca de cinco anos no magistério público e, além de lecionar, participei de inúmeras greves: dos professores, conjunta com o funcionalismo, e dos bancários, ocupação que eu também exercia.

O declínio do salário me levou a ficar apenas no sistema bancário, pois percebi na prática que meu pagamento diminuía muito ao longo da minha breve carreira e que era preciso fazer algo. Só voltei ao magistério em fins da década de 1990, novamente na rede pública e no Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), instituição que acabara de se transformar em centro universitário e vivia um período de expansão. Lá, fui convidada a atuar como coordenadora dos cursos de História e de Geografia, depois de fazer um curso de especialização em Ciências Sociais na Escola de Sociologia e

¹ A PUC/SP notabilizou-se durante a ditadura por várias ações: abrigou, em 1977, a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e no mesmo ano sofreu a invasão do campus pela Polícia Militar de São Paulo, comandada por Erasmo Dias, em represália a uma reunião de estudantes ligados à União Nacional de Estudantes (UNE). Além disso, lá foram acolhidos professores afastados de instituições públicas pela ditadura, como Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Paulo Freire.

Política, que marcara minha volta aos estudos, e ter recém concluído o mestrado em Geografia Humana, na USP.

A coordenação me trouxe dois desafios grandes: o primeiro foi a indagação sobre o porquê de uma procura tão baixa pela área, que fez com que o curso de Geografia acabasse fechado por falta de alunos e o de História só conseguisse se reerguer quando passou a ser oferecido em um novo *campus*. De alguma forma, ali estava presente a desvalorização do magistério e de sua carreira – pelo menos esta era a leitura que eu e meus colegas fazíamos do fenômeno. É preciso lembrar que esse foi o momento em que a instituição deixou de oferecer a licenciatura curta de Estudos Sociais, com complementação em História e/ou Geografia, para oferecer as duas últimas como carreiras distintas. O outro desafio foi estar à frente do curso de História no momento mesmo da reformulação das licenciaturas, exigência das novas diretrizes curriculares elaboradas pelo governo federal em fins dos anos 1990, ocasião em que eu me deparei com a questão: “o que, afinal, forma um professor?”. Certamente, ali começava a questão que me levaria ao doutorado, embora ainda não soubesse disso.

A reflexão inicial sobre a formação de professores me fez pensar se haveria uma diferença grande entre os egressos de Estudos Sociais e os que tinham cursado História. A vivência na área e, sobretudo, as leituras realizadas, assim como a participação em inúmeros encontros de pesquisadores da área, me mostraram que era preciso lapidar mais a ideia de que a atuação do docente não é uma consequência direta de sua formação, mas que inúmeros fatores intervêm na carreira. Foi quando ingressei no doutorado em História Social na FFLCH/USP, sob a orientação do professor Marcos Silva, com quem já conversava informalmente, e com ele pude aprofundar minhas reflexões. Reformulei minha pergunta inicial até chegar a esta indagação: qual seria a atuação do professor de História durante a ditadura militar? Para mim, esse era um momento especial, afinal, tratava-se de uma “ditadura”! Outra questão que me chamava a atenção é que havia uma certa “acusação” de que nesse período o ensino de História sofrera violento golpe, que “não formava mais” cidadãos críticos e pensantes. Isso não combinava com minha realidade: eu e meus colegas de militância nos formáramos na escola do regime militar, aprendêramos a cantar todos os hinos possíveis e imagináveis, fizéramos cadernos de datas cívicas, desfiláramos nas festividades pátrias, e nem por isto nos tornáramos adeptos ou defensores da ditadura; pelo contrário, estávamos nas ruas, gastando sola de sapato para denunciar a repressão. Estava claro, então, que era preciso olhar mais atentamente para a questão.

Desde o início havia a opção por trabalhar com entrevistas de História Oral juntamente com as outras fontes produzidas no período. A aposta era que esta modalidade me levaria diretamente às salas de aula, ao cotidiano escolar, e para tal eu fui procurar pessoas que tivessem atuado naquele momento como professores de História na rede pública paulista. O início é fácil: por meio de um, que fala de outro, que conhece outro, segue-se o rastro para achar pessoas que se encaixem neste perfil. Difícil foi chegar a pessoas que tivessem cursado Estudos Sociais: o que era tão comum, de acordo com a memória construída sobre a época – professores formados nas licenciaturas curtas –, foi o maior desafio.

A realização das entrevistas foi o ponto mais importante nessa fase. Os professores e professoras me receberam em suas casas, ou em seus locais de trabalho, e eu pude ouvir e gravar inúmeras narrativas relativas às suas trajetórias. São reflexões construídas a partir das lembranças e dos esquecimentos do vivido, daquilo que um dia foi o próprio cotidiano de suas vidas. As conversas seguiam quase que um ritual: eu me apresentava, introduzia o assunto, mostrava a folha na qual eu tinha elencado os temas sobre os quais gostaria de dialogar. Invariavelmente, este roteiro era apropriado pelos docentes, que, ao discorrerem sobre os assuntos, volta e meia paravam para conferir e verificar se não “faltava” algo. De alguma forma, seja pelo tema tratado, seja pelo fato de eu *também* ser professora, seja até pelo fato de eu ter sido aluna no período, as cenas começavam, abriam-se as cortinas e os docentes reiniciavam sua atuação! Impossível aqui desconsiderar o papel que eu e minhas perguntas tivéramos nesta construção coletiva das fontes com as quais iria trabalhar. Ao mesmo tempo, essas perguntas se desdobravam em respostas que derivavam das experiências daqueles narradores. As entrevistas foram gravadas e transcritas e aqui apresento os trechos significativos para as discussões que realizo. Optei por deixar apenas o primeiro nome de cada entrevistado, a despeito da autorização que me deram para divulgar as conversas, pois penso que o nome completo cria uma forma de exposição desnecessária. O primeiro nome, contudo, é capaz de situar exatamente cada um como um sujeito único, ainda mais em uma cultura tão pessoalizada como a brasileira.

Já a documentação, no sentido mais tradicional (especialmente, documentação governamental), do período se encontra dispersa e não foi fácil acessá-la: parte está na Secretaria da Educação, na qual consegui entrar por um acaso da sorte, depois de “passar” pela atendente que faz a triagem inicial. Consegui, assim, acesso a um armário com informações estatísticas e uma conversa com a professora que foi responsável pela

coleta de dados do período. Segundo ela, um dos problemas da estatística no Brasil era justamente a descontinuidade dos dados, o que dificultava a construção de análises e sequências. A advertência foi muito importante, levando-me a trabalhar com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para confeccionar a maior parte das tabelas que constam neste trabalho.

Outra parte da documentação se encontra no Centro de Referência em Educação Mario Covas, instituição criada para abrigar a “memória da escola paulista”. O acervo do período é uma estante com algumas cópias dos currículos, o “Verdão”, algumas publicações esparsas do período. Há ainda papéis soltos e não catalogados ou classificados, provenientes de diversos e, em alguns casos, incertos lugares, já que o Centro recebeu acervos de diferentes repartições do governo estadual. É desnecessário dizer que tal dispersão dificulta o entendimento do que seria a produção do período, bem como a análise dos documentos encontrados.

A análise das entrevistas revelou uma dificuldade adicional: é impossível separar nos relatos o que era memória do período do regime militar do que era posterior, ou até mesmo anterior, porque as lembranças não se conformam a balizas arbitrariamente colocadas – 1971-1986. A própria carreira dos professores é mais ampla do que isto. Como é da própria natureza do trabalho do historiador, a construção do fato histórico obedece a marcos colocados *a posteriori*; assim, o que foi “a vida das pessoas” tem apenas uma parte recortada, arbitrariamente, pelos pesquisadores. Percebi ainda que nos depoimentos havia um começo, meio e fim, uma reflexão sobre “toda” carreira. Pareceu-me mais razoável ampliar o trabalho: procurei mais uma vez meu orientador e ele concordou com isso.

O trabalho que ora se apresenta é constituído, em virtude do traçado construído durante a própria pesquisa, de duas partes. A primeira delas é mais panorâmica, vinculada aos desafios que a educação brasileira encontrou com as reformulações trazidas pela ditadura civil-militar que se instalou no poder a partir de 1964. A fim de aproximar esta análise de meu tema específico, apresentei uma visão da educação paulista, especialmente no que se refere à formação de professores e à própria escola pública. Esta seção ainda contempla uma análise dos documentos curriculares oriundos destas reformas, tanto os novos currículos da recém criada área de Estudos Sociais, que

eram parte do “Verdão”,² como seu desdobramento, os “Subsídios”,³ que também poderiam ser chamados de “Azulão”, e foi preciso recuar um pouco mais no tempo para mostrar como estas propostas diferiam do modelo anterior, baseado na clássica divisão quadripartite da História,⁴ modelo criticado por Jean Chesneaux. De maneira geral, as análises aqui usam como referência a bibliografia sobre o tema, dados estatísticos e os próprios impressos dos currículos.

A segunda parte contempla a análise das entrevistas, em dois capítulos. O primeiro deles é dedicado à carreira e é subdividido em dois momentos: o início, que discute a formação e os primeiros desafios da docência; e a carreira propriamente dita, que contempla uma análise ampla e os respectivos balanços que os docentes fizeram ao longo das entrevistas. O quarto e último capítulo discute a atuação dos professores, novamente em duas etapas: começa pela discussão da atuação durante a ditadura e seus possíveis reflexos nas salas de aula para concluir com a apresentação e análise mais ampla das práticas dos professores e como estas se relacionavam à cultura escolar do momento.

Não se pode esquecer também que o período recortado contempla algumas iniciativas importantes relativas ao ensino de História, sobretudo a partir da década de 1980. Ainda em 1977, a Associação dos Professores *Universitários* de História abriu as portas, não sem grandes resistências, para a participação dos professores de 1º e 2º graus em seus próximos encontros nacionais. De alguma forma, já nascia ali um diálogo entre as duas instâncias: a pesquisa universitária e os professores da escola básica. Outro marco importante dessa trajetória é a publicação, com recursos da entidade, em 1984, de *Repensando a História*, coletânea organizada pelo professor Marcos Silva composta de textos relativos ao ensino de História no 1º, 2º e 3º grau, escritos por docentes destes níveis. Em 1988, ocorre na Universidade de São Paulo o *I Encontro Perspectivas do Ensino da História*, congregando professores e pesquisadores sob o mesmo teto, melhor dizendo, embaixo da mesma lona – de circo – montada para abrigar o evento. O próximo encontro só seria realizado, na mesma universidade, em 1996 e originaria outra importante obra de referência na área, *O saber histórico na sala de aula*, organizado

² Na consolidação da reforma proposta pela lei federal 5692/71 a Secretaria da Educação de São Paulo construiu e implementou os *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*, impresso que ficou conhecido como “Verdão”.

³ Refiro-me aos *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*.

⁴ A este respeito vide: As armadilhas do quadripartismo histórico. In: CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?*

pela professora Circe Bittencourt. A partir de 1993, o “Perspectivas”, como ficou conhecido, passou a ser intercalado, a cada ano, com o *Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – Enpeh*, cuja primeira edição é de 1993.

Ainda em meados da década de 1980, aparece outra publicação importante e significativa para a área. Assinado pelas professoras Helenice Ciampi, Maria do Pilar Vieira, Maria do Rosário Peixoto e Vavy Pacheco Borges, todas vinculadas à PUC/SP, e complementado pelas narrativas de uma experiência de trabalho realizado pela professora Conceição Cabrini junto à rede pública estadual, o livro de título sugestivo marcaria época: *Ensino de História – revisão urgente*. Faz-se mister lembrar que a ideia inicial das autoras era produzir um livro didático da área, a partir de um financiamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC); os levantamentos preliminares junto aos professores da rede pública evidenciaram, contudo, a precária condição de trabalho dos docentes e, mais que isto, que eles não questionavam os pressupostos curriculares do período. Tais reflexões levaram o grupo a propor a redação de um texto que não fosse “mais um” livro didático – ou “material instrucional”, como era chamado pelo MEC –, e sim um elemento de reflexão sobre os princípios que *deveriam* nortear o ensino de História. A proposta final parte da reflexão sobre as quintas séries, já que era lá que se iniciava o trabalho do licenciado na área.

Os Estudos Sociais, como disciplina escolar e como licenciatura, sempre enfrentaram forte resistência, desde sua criação. Na Universidade de São Paulo, ainda em 1976, surgiu uma “Comissão de luta contra os Estudos Sociais”, e mesmo antes já houvera questionamentos junto ao MEC e tentativas de barrar a implantação da nova proposta. A Anpuh também se envolve nessa batalha na década de 1980, somando com outras entidades (como a Associação dos Geógrafos do Brasil - AGB) em torno do mesmo ideal. A professora Déa Fenelon, que esteve na direção da entidade, publicou então dois textos que se tornaram referência, ambos no *Cadernos Cedes*, números 8 e 10. O primeiro, de 1982, intitula-se “A formação do profissional de História e a realidade do ensino”, e chama a atenção para as dificuldades encontradas na carreira; o segundo tem o nome de “A questão de Estudos Sociais”, e é o primeiro texto de uma edição com reflexões oriundas de um encontro realizado em agosto de 1983, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com professores de 1º e 2º graus de História e Estudos Sociais e pesquisadores da área.

A década de 1980 se encerra com a publicação do número 19 da *Revista Brasileira de História*, novamente organizado por Marcos Silva e todo dedicado ao

ensino, com mais um título sugestivo: *História em quadro-negro – escola, ensino e aprendizagem*. Na coletânea, há um levantamento efetuado por Cláudia Sapag Ricci, intitulado “A academia vai ao ensino de 1º e 2 graus”, que iniciava lamentando a ausência de publicações relativas ao ensino de História nas publicações universitárias. O que se percebe é que o esforço despendido até então ainda não encontrara eco na universidade. Será preciso esperar a década de 1990 para que este assunto alcançasse uma maior amplitude - seja nos estudos acadêmicos, seja nas publicações surgidas a partir de então.

As greves dos anos 1980 são outro ponto marcante e congregarão diversos profissionais da educação, denunciando as péssimas condições de trabalho e o aviltamento do salário. Estes movimentos fazem parte, ainda, de uma perspectiva mais ampla que se dava em torno da redemocratização.

Não se pode deixar de mencionar outro acontecimento importante que se dá justamente em meados dos anos 1980, em São Paulo: a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) propõe a criação de novos currículos para todas as áreas. No caso da História, os textos são escritos por professores da rede, comissionados no órgão, assessorados por professores universitários, Déa Fenelon e Marcos Silva, da PUC/SP e da USP, respectivamente. Forma-se então uma grande polêmica em torno do assunto: há a imprensa denunciando o caráter “esquerdista” do currículo de História, há os professores que são convidados a participar de plenárias e lá aproveitam para discutir suas questões de trabalho, há as disputas institucionais que levam a discussão para longe do conteúdo e da reformulação pretendida. O fato é que, se a proposta não foi implantada, nunca o ensino de História teve tanta visibilidade na sociedade. Até então nunca houvera um processo tão amplo de discussão entre os profissionais da área - seja os professores da escola básica, seja os professores universitários.

É nesse ambiente que se situa meu trabalho: na confluência de questões pessoais, advindas de minha prática como docente e coordenadora de curso, com questões mais amplas, discutidas no período selecionado. Eu, que fui “vítima” da 5692/71, que me impediu de ter o tão famoso “diploma do primário” (o título maior que a memória familiar tanto valorizava), resolvi entender os caminhos da implantação da lei, o quanto isso afetou a área de História e, mais particularmente, como isso chegou às salas de aula.

Este trabalho, enfim, busca se situar no campo de outros, citados ao longo do texto, que, de uma forma ou de outra, respondem a um antigo chamado de Miriam Moreira Leite, referindo-se aos professores do “secundário”:

Sobre o professor, é ainda pouco o que se sabe. Há um certo consenso quanto ao que devam ser os requisitos do bom mestre, mas seria preciso conhecer melhor os indivíduos que procuram tal profissão; verificar o que os leva a isso, difundir os problemas que tal carreira propõe, suas vantagens e inconvenientes. Também nesse particular o ensino primário apresenta maior material, e já se fizeram, nesse nível, algumas pesquisas a respeito; no curso secundário, porém, quase só se conhecem as suas condições exteriores: os tipos de formação de professor, as diferenças de salário, e a sua posição no mercado de trabalho. As condições internas estão ainda por estudar.⁵

O texto de Moreira Leite é de 1969, mas penso que ainda é atual: é preciso que cheguemos aos professores, às suas salas de aula e possamos ouvir o que eles têm a nos dizer. Neste caso, o fato destas vozes se referirem a um período anterior da História não as torna menos importantes para o presente, visto que a escola surgida na ditadura militar guarda muitas semelhanças com o modelo atual e parte dos dilemas enfrentados hoje pode ser mais bem equacionada se levarmos em consideração suas origens. Como nos diria Carr, em um estudo clássico que li quando era estudante e utilizei como professora:

[a história] se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado.⁶

⁵ LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no primário e no ginásio*. p. 10.

⁶ CARR, Edward Hallet. *Que é História?* p. 29.

ATO I – O CENÁRIO

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, E PAULISTA, SOB A DITADURA

Acervo da Escola Caetano de Campos – CRE Mario Covas/CENP/SEE

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS SURGIDOS COM O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964

Acervo da Escola Caetano de Campos – CRE Mario Covas/CENP/SEE

A EDUCAÇÃO E OS TEMPOS SURGIDOS COM O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964

O golpe civil-militar de 1964 teve um profundo impacto na sociedade brasileira: movimentos sociais foram calados, instituições foram fechadas, o Congresso ficou à mercê dos atos arbitrários impetrados pelo novo regime. Uma nova dinâmica política, enfim, inaugura-se, a qual não deixará também de afetar a área da educação, seja nas novas demandas colocadas para as escolas, seja na própria reestruturação do sistema, em todos os níveis, a começar pela unificação do antigo “primário” com o “ginásio” chegando ao ensino superior, que também sofreu profundas reformulações e configurou-se num novo modelo. O objetivo deste capítulo é discutir brevemente estas transformações, sobretudo as relativas à educação, na primeira parte e, a partir daí, enveredar pela apresentação e análise da escola pública paulista notadamente na década de 1970, quando tais mudanças são propostas.

O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 E AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE

Uniram-se então a espada, a cruz e o vil metal – as botas e as batinas e as moedas, numa poderosa coalizão: homens de alta qualidade e delinquentes de toda laia, cidadãos acima de qualquer suspeita e personagens objetos de todas as suspeitas; os incapazes e os capazes de tudo; democratas genealógicos e candidatos a ditadores; liberais e fascistas, militares, políticos, homens de negócio, profissionais liberais. E em nome da Lei, do Cristo, da Ordem, da Família, da Democracia e da Honestidade essa multidão heteróclita, numa frente ampla, diversa e contraditória, deu o golpe.⁷

A denominação aqui adotada, de golpe civil-militar de 1964, busca ressaltar a participação dos civis na ditadura que se seguiu ao movimento. Para o historiador, uma das questões recorrentes é buscar diferenciar seu trabalho da memória. Neste sentido, as expressões consagradas “golpe militar” e “ditadura militar” mascaram o fato de que os militares não teriam ascendido ao poder e lá ficado por tanto tempo não fosse a defesa

⁷ REIS FILHO, Daniel Aarão. Vozes silenciadas em tempo de ditadura: Brasil, anos de 1960. p. 437.

dos interesses dos grandes grupos econômicos nacionais e multinacionais. Como nos diz Lucília Delgado, em texto publicado justamente na parte intitulada “História e Memória” do livro *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)*, após analisar as diferentes versões interpretativas sobre o movimento de 1964:

[...] cabe registrar que a deposição de João Goulart foi empreendida pela ação de grupos políticos civis e militares, que assumiram o poder e definiram novas diretrizes políticas para o país. Foram eles os principais responsáveis pela interrupção da experiência democrática que caracterizou a conjuntura de 1945 a 1964, foram eles também os principais sujeitos históricos que reproduziram por vinte anos a prática autoritária e excludente, que caracterizou o tempo da ditadura do pós-1964 no Brasil.⁸

A memória construída em torno do evento, que salienta a participação dos militares e que “esquece” a participação dos civis, precisa ser revista e debatida. O historiador Marcos A. Silva, na apresentação de livro que contesta os marcos que delineiam 1968 como o grande divisor de águas no período da ditadura, coloca questão semelhante ao se referir à coletânea:

Os textos aqui reunidos fazem refletir sobre esses problemas de conhecimento histórico [debates em torno dos marcos da memória e do esquecimento], que são igualmente políticos, sociais e culturais. Através de múltiplos enfoques, os escritos apresentam perspectivas de entendimento sobre aquelas experiências, convidando o leitor a redesenhar a compreensão do que foi a ditadura e de sua pesada herança, ainda não superada, por ser útil para setores da mesma sociedade que a gerou e abrigou durante duas décadas.⁹

Os desdobramentos deste período na sociedade atual são muito presentes, notadamente no campo da educação, nosso objeto de análise. O modelo desenhado a partir de então foi o que prevaleceu em relação ao ensino e isto marcou a experiência de todos que passaram pela escola, especialmente a partir dos anos 1970.

Fernando Novais e João Manuel Cardoso de Mello, ao se referirem a 1964, mostram que o “capitalismo dos vencedores”, que predominou a partir daí, representa a imposição de um modelo frente às duas possibilidades existentes na sociedade

⁸ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. 1964: temporalidade e interpretações. p. 26.

⁹ SILVA, Marcos A.. 1964/1968: de pior a pior. Apresentação. In: _____, 1964/1968: *A ditadura já era ditadura*, p. 7.

brasileira: um deles seria um capitalismo humanizado, marcado pelos valores modernos da sociedade¹⁰; o outro, o vencedor, acentuaria as desigualdades:

A “Revolução de 64”, ao banir, pela violência, as forças do igualitarismo e da democracia, produziu, ao longo de seus 21 anos de vigência, uma sociedade deformada e plutocrática, isto é, regida pelos detentores da riqueza.

No final do período de crescimento econômico rápido, em 1980, as relações concretas entre as classes sociais guardavam uma semelhança apenas formal com aquelas observadas nos países desenvolvidos. As desigualdades relativas em termos de renda e de riqueza eram muitíssimo maiores no Brasil.¹¹

Na continuação do texto, os autores apontam como isto se traduziu em termos sociais:

O Brasil, que já chocara as nações civilizadas ao manter a escravidão até finais do século XIX, volta a assombrar a consciência moderna ao exibir *a sociedade mais desigual do mundo*. Não é por acaso que o termo *brazilianization* vai se tornando sinônimo de capitalismo selvagem.¹²

Esta deformação da renda na sociedade irá se manifestar na educação. Há, segundo os autores, uma chegada à escola dos filhos dos trabalhadores, e de forma massiva. No entanto, à ampliação da rede de escolas públicas não correspondeu a manutenção de um padrão de ensino, e ela passa a oferecer uma educação de péssima qualidade, que acaba por gerar evasão e repetência; de outro lado, as classes médias levam seus filhos para os colégios particulares, que irão crescer no período. Em outras palavras, universaliza-se um ensino esvaziado, que não rompe com a nossa histórica desigualdade social e dualidade de ensino. Os valores que são passados nesta escolarização também são marcados por esta nova cultura de massas: como as vozes

¹⁰ Para os autores, os valores modernos emergem: “de um lado, da Reforma protestante e da Igreja católica, e, de outro, do racionalismo ilustrado especialmente nas suas vertentes radicais. Pensamos, sobretudo, de um lado, no valor do trabalho como um fim em si mesmo, do respeito pelo próprio corpo, da família fundada no companheirismo e na educação dos filhos, da moral sexual rigorista; e, de outro, no valor da autonomia, dos direitos do cidadão, da igualdade real, da educação republicana, do desenvolvimento espiritual, da criatividade e da autenticidade. (...) são os valores modernos não mercantis, não capitalistas que, corporificados em instituições (a democracia de massas, a escola republicana, as igrejas, a família cristã etc.), põem freios ao funcionamento desregulado e socialmente destrutivo do capitalismo.” NOVAIS, Fernando A. e MELLO, João Manuel Cardoso de. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. p. 607.

¹¹ Idem. p. 618.

¹² Idem. p. 633

discordantes foram caladas pela ditadura, o modelo de ensino perpetua a dominação dos ricos sobre os pobres por meio da indústria cultural, baseada no modelo americano:

No colégio, na universidade, nos grêmios estudantis, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas associações culturais, nas manifestações artísticas, calaram-se, pela força, as vozes que insistiam em falar dos direitos dos cidadãos, da igualdade e da ampliação dos direitos sociais, da escola republicana, da disciplina pública do poder econômico privado, do controle social dos meios de comunicação, do valor da autonomia, que requer mulheres e homens educados democraticamente, conhecedores do mundo social em que vivem, capazes de formular com independência juízos morais, estéticos e políticos, numa situação de diálogo entre livres e iguais.¹³

Esta falta de diálogo, esta falta de confronto de ideias, este declínio do espaço público, enfim, teve também se fez presente na educação. Da mesma forma, esta deixou de se pautar pelos conteúdos humanistas, por uma postura mais aberta e franca, para se atrelar aos modelos profissionalizantes e privilegiar os saberes técnicos em detrimento de uma cultura mais universalista. Esta mudança de perspectiva na educação transparece no período e foi a forma na qual se educaram diversas crianças e jovens. Assim, de alguma forma, as gerações atuais são tributárias desde modelo escolar.

Esta primeira caracterização do período mostra, em linhas gerais, como se deu a expansão capitalista no momento e como a educação se insere neste processo. Cabe agora examinar mais de perto como isto aconteceu.

OS MILITARES E A EDUCAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INTEGRADO

Art. 1.º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (...)

Art. 2.º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. (...)

Art. 3º - O direito à educação é assegurado:

I – pela obrigação do Poder Público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor.¹⁴

Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola.

¹³ Idem. p. 637.

¹⁴ Lei 4.024, de 20.12.1961 – artigos que não foram revogados pela Lei 5692/71.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º – Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo.

§ 3º – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:(...)

II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, gratuito nos estabelecimentos oficiais (...)¹⁵

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

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.¹⁶

Os trechos acima selecionados evidenciam alguns aspectos importantes a serem considerados na legislação relativa à educação a partir dos anos 1960. O primeiro deles, retirado da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, em 1961, ressalta já nos primeiros itens a importância da liberdade e da solidariedade humana como princípios, o que é repetido na emenda à Constituição, de 1969. O fato é que em 1961, no governo de João Goulart, falar em liberdade era uma utopia passível de realização, já que a democracia era o regime vigente e o presidente de então havia sido empossado com a renúncia do eleito. É certo que isto não ocorrera sem grandes contestações, que impuseram, inclusive, a solução parlamentarista como condição para a nomeação do vice. Ainda assim, a situação era muito diferente da vigente em 1969, que foi o primeiro ano no qual vigorou o Ato Institucional número 5, de dezembro de 1968, que acabava com todas as liberdades individuais. Neste momento os movimentos sociais haviam sido silenciados, ou estavam em vias de. O que se percebe é que a liberdade, agora, é mera retórica para constar na legislação. Da mesma forma pode ser lida a referência, no terceiro trecho, ao “exercício consciente da cidadania”, uma vez que sequer a cidadania política era exercida, com as eleições indiretas para presidentes, governadores e prefeitos das capitais e cidades “estratégicas”. É preciso considerar, ainda, que os militares, diferentemente dos líderes do Estado Novo, não nomearam seu governo de ditadura; ao contrário, como diz Evaldo Vieira: “no Brasil, o golpe desferido em 31 de

¹⁵ Constituição de 1969 – Título IV – Da Família, da Educação e da Cultura - Emenda

¹⁶ BRASIL, Lei 5692, de 11 de agosto de 1971.

março de 1964 contra o governo constitucionalmente instituído realizou-se em nome da democracia”.¹⁷

O tema da democracia no período é ainda analisado por Dermeval Saviani. Tal denominação, no seu dizer, só pode ser aceitável se o considerarmos como uma “democracia excludente”. Ao comparar os debates em torno da LDB aprovada em 1961, nos primeiros debates ainda na década de 1950, afirma que Capanema, ex-ministro da Educação de Vargas no referido período, assumira a classificação de ditadura para o mesmo. Já o regime instaurado em 1964, “constituiu uma ditadura envergonhada de si mesma, sentindo, em consequência, a necessidade de se autoproclamar democracia. Democracia excludente, podemos conceder.”¹⁸

É preciso entender estas classificações para que possamos perceber como foi possível, em um regime ditatorial, a presença de referências constantes na legislação a termos como democracia, cidadania.

A legislação educacional nos permite entrever outros aspectos importantes relativos ao contexto de sua produção. Neste sentido, cabem as advertências de Faria Filho:

Como (...) não entender a legislação como “espaço”, objeto e objetivo de lutas políticas se, nos últimos anos, boa parte dos grupos sociais organizados, ligados ao campo da educação escolar, estiveram (e ainda estão) se digladiando pela e por causa da legislação escolar brasileira?¹⁹

As três citações que abrem este título nos permitem ver alguns destes embates. A primeira e a segunda evidenciam o interesse dos grupos privados na educação. A terceira fala sobre a racionalização do sistema educacional, assunto fundamental e que será explorado adiante.

Os interesses dos grupos privados na educação se evidenciaram ao longo das disputas que marcaram a aprovação da LDB de 1961. A referida lei começou a ser debatida em 1948, na Câmara Federal, a partir de um anteprojeto encaminhado pelo ministro da Educação, Clemente Mariani, que buscava legitimar na educação os princípios da Constituição de 1946. A comissão encarregada de escrever as propostas

¹⁷ VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. p. 190.

¹⁸ SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. p. 88.

¹⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. p. 92.

iniciais foi presidida por Lourenço Filho. Ao chegar à Câmara iniciaram-se as polêmicas, especialmente em torno das objeções colocadas por Gustavo Capanema. O primeiro embate que o projeto sofreu se deu em torno das ideias de centralização e descentralização do ensino. Com isto os trabalhos foram se arrastando até que este foi arquivado.

A segunda fase de disputas se inicia com os substitutivos do deputado Carlos Lacerda, especialmente o terceiro, proposto em 1959, e então o conflito se torna mais claro: de um lado posicionam-se a Igreja Católica, aliada aos proprietários de escolas privadas, de outro se alinham os defensores da escola pública e do liberalismo, evidenciando mais uma vez o debate público/privado que é tão presente na trajetória da sociedade brasileira. No segundo grupo há desde a imprensa liberal, representada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, até socialistas como Florestan Fernandes. As posições colocadas no terceiro substitutivo de Lacerda, que previam recursos públicos para a iniciativa privada destinados a concessões de bolsas, reforma e construção de prédios, entre outras benesses, levantou um grande coro de descontentes em torno da “Campanha em defesa da Escola Pública”. Nas palavras de Otaíza Romanelli:

Foi justamente contra eles [defensores do substitutivo] que se insurgiu um movimento logo constituído como Campanha em Defesa da Escola Pública, liderado pelos educadores da velha geração dos “pioneiros” agora coadjuvados por profissionais de outros ramos, intelectuais, estudantes e líderes sindicais. Seu centro de atuação e irradiação foi a Universidade de São Paulo. Neste grupo sobressaíam os professores Florestan Fernandes, talvez o mais veemente de todos, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José G. Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros.²⁰

Ao final, como se vê pelas epígrafes citadas no início deste texto, o movimento em defesa da escola pública viu sua proposta derrotada e os interesses privados foram contemplados em 1961 e reafirmados na reforma constitucional de 1969.

A nova lei consagra esta ajuda financeira ao setor particular não só na forma de bolsas, mas também para financiamentos a serem utilizados para compra, reforma e construção de prédios escolares (Cf. Art. 95). Para Romanelli, isto é inaceitável, uma

²⁰ ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. p. 176.

vez que os recursos existentes já eram insuficientes para manter e ampliar a rede de ensino. Ainda assim, só se pode entender esta situação à luz das disputas políticas que se travavam no legislativo.²¹

A legislação de 1961 ainda previa a obrigatoriedade do ensino primário no seu artigo 27, mas este acabava anulado pelo parágrafo 30, que previa que a obrigatoriedade não se aplicava aos casos de “comprovado estado de pobreza dos pais ou responsáveis, insuficiência de escolas, matrículas encerradas ou doenças e anomalias grave da criança”. Aqui se vê que o avanço representado pela obrigatoriedade do ensino é anulado pelas próprias exceções previstas na lei. Mais do que isto, a insuficiência de escolas justifica a não matrícula das crianças! O que nos remete de novo ao tema levantado: se faltam escolas, por que investir dinheiro público na iniciativa privada?

Bárbara Freitag apresenta um quadro ainda mais trágico para o período. Segundo ela, “o direito e o dever” da educação não se concretizavam porque a seletividade operava antes, na falta de escolas, tanto que no período estudado apenas 4/5 das crianças conseguiam matrícula. Depois disto, as poucas que conseguiam entrar, eram excluídas ao longo do processo:

De 1000 crianças que em 1960 ingressaram no primeiro ano primário, somente 466 atingiram a segunda série primária. Na quarta série ainda restavam 239. Dessas, somente 152 ingressaram em 1964 no ensino ginásial, 91 alcançaram a quarta série e 84 o último ano do colégio. Dos 1000 alunos iniciais de 1960, somente 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973. (...) Esta alta seletividade do sistema não é produzida pela severidade dos critérios de avaliação dos alunos. Muitas crianças abandonam a escola antes de prestar os exames de fim de ano. As dificuldades que as crianças encontram na escola se deviam, por um lado, a currículos inadequados, professores mal qualificados, equipamento deficiente, etc., por outro lado, como apontou detalhadamente o censo escolar de 64, à distância de casa à escola, falta de transporte, necessidade de trabalho das crianças para o sustento da família, falta de roupas, material de trabalho, má alimentação, etc.²²

É certo considerar, então, que se a legislação não é capaz de alterar a realidade, ela tem o poder de suscitar questões que não se resolverão frente às condições existentes na sociedade. No caso da obrigatoriedade/direito/dever da educação, a emenda de 1969 foi ainda mais longe e estendeu a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos. Se considerarmos que a lei 5692/71 acabou com a diferença entre primário e ginásio, com um exame de

²¹ *Op. cit.*, p. 182-183.

²² FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. p. 58-59.

admissão no meio, e unificou tudo como 1º grau, a escolaridade vai se estender por toda esta sequência. O que as estatísticas vão mostrar é que gradativamente a população escolar cresce, ainda que em menor ritmo do que o previsto. O problema da exclusão e seletividade, contudo, não será resolvido nesta década e isto estava presente nas reflexões que eram feitas nas considerações dos grupos de trabalho que elaboram as reformas de ensino e nas próprias leis aprovadas.

O terceiro trecho citado como epígrafe é o que interessa mais de perto a este trabalho, já que se refere à lei que criou o ensino de 1º e 2º graus e reformulou toda o sistema escolar no começo dos anos 1970, completando a sequência que fora iniciada com a Reforma Universitária em 1968.

O artigo 1º já traz em seus elementos pontos importantes para a reflexão e reveladores das intenções e disputas colocadas no período. É assim que podemos perceber nos objetivos que, entre o “desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização” e o “preparo para o exercício consciente da cidadania”, colocou-se a “qualificação para o trabalho”. Os dois primeiros podem ser lidos ainda como herdeiros das tradições humanistas da educação, que vêem nesta uma forma de realização da pessoa humana e de garantir uma intervenção mais crítica na sociedade. Há que se lembrar o que já foi dito a respeito do “exercício da cidadania” em plena ditadura. Contudo, a qualificação para o trabalho revela um dos problemas enfrentados pela educação no período e que já fora tratado na reforma do ensino superior que antecedeu a reforma do ensino básico.

Há dois problemas que parecem interligados e que seriam solucionados pela questão da profissionalização na escola. Um deles, que apareceu primeiro por meio das manifestações estudantis, é a questão dos “excedentes”, aqueles que, embora fossem aprovados nos exames vestibulares, não conseguiam se matricular pela ausência de vagas. Neste caso, se não houvesse tantos a pleitear o ensino superior porque já teriam uma profissão, isso seria mais fácil de resolver. O outro seria representado pela ausência de funcionários especializados para garantir a expansão da economia nos moldes em que se apresentava, coisa que seria resolvida com a formação de técnicos no processo de escolarização. Estas duas questões não são tão simples e na própria década de 1970 foram debatidas.

Em um estudo que se tornou um clássico, chamado “Política educacional: contenção e liberação”, Luiz Antonio Cunha discute estes temas. Para ele, a questão da contenção refere-se ao ensino superior e médio. O que se procura é, por meio da

profissionalização, criar alternativas que façam com que os jovens não busquem o ensino superior. Isto seria uma recomendação tanto do Grupo de Trabalho que discutiu a reforma universitária, em 1968, como também da agência norte-americana USAID²³, que avaliara este tema. A reforma do ensino superior busca, então, uma racionalização do sistema, como forma de garantir que esta expansão, vista como necessária, não comprometa o investimento em outras áreas. No ensino médio, a tentativa de profissionalização levará a duas situações: nas escolas de elite ela não se efetivará, e nas escolas para os filhos dos trabalhadores se buscará quase fantasmagoricamente a adequação ao modelo profissionalizante, o que dificultará o acesso destes ao ensino superior, uma vez que o vestibular cobra os conteúdos presentes no Núcleo Comum²⁴, que tem menor ênfase nestes cursos. Outro problema aqui subjacente é que esta profissionalização não se efetiva, uma vez que não há equipamentos adequados nas escolas, nem profissionais preparados para ministrarem estas aulas. Desta forma, o que houve foi a perda de um modelo que tinha ênfase nos conteúdos e a sua substituição por outro que nem efetivava mais esta opção, nem era capaz de prover a efetiva profissionalização do egresso.

Em relação à carência de profissionais, o que se dá é que ela não é necessariamente uma realidade do mercado de trabalho, mas é utilizada como justificativa para a profissionalização. Nas palavras de Cunha:

A reforma do ensino superior e a do ensino médio se completam e têm o mesmo objetivo: o de possibilitar ao Estado o desempenho de suas funções (não educacionais) na atual fase de desenvolvimento da

²³ Os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (Brasil) e a *Agency for International Development* (AID), conhecidos como MEC-USAID, acontecem entre 1964 e 1968 e se caracterizam pela prestação de assessoria e auxílio a quadros intermediários da burocracia educacional. De acordo com Otaíza Romanelli, os objetivos práticos da AID seriam: “1. estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar; 2. atuar sobre o processo escolar em nível de microssistema, no sentido de se ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino; 3. atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma ‘função mais eficaz para o desenvolvimento’; 4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da ‘informação nos domínios da educação extraescolar’; reforçar o ensino superior, ‘com vistas ao desenvolvimento nacional’” (*Op. cit.* p. 210). Estas ideias aparecerão em vários momentos nas reformas do ensino superior e da escola básica, especialmente a de racionalização e eficiência, tal como demonstra a terceira epígrafe deste título e a própria noção da educação como um compartimento da sociedade, que pode se desenvolver a despeito de não haver mudanças nesta.

²⁴ O Núcleo Comum foi uma criação da lei 5692/71 que previa este, obrigatório em âmbito nacional, complementado pela parte diversificada. O Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 853/71 e da Resolução 8/71 fixou que o primeiro seria composto dos Núcleos de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, tratados sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas. As primeiras são predominantes no começo do 1º grau e vão diminuindo ao longo do ciclo de escolarização, em detrimento das últimas. A área de Estudos Sociais prevê, como atividades, as séries de 1ª a 5ª, como área de estudo, de 6ª a 8ª. As disciplinas de História e Geografia reaparecem como autônomas no 2º grau.

sociedade brasileira. No entanto, simultânea, contrária e necessariamente, são elaboradas certas concepções que se destinam a explicar e/ou justificar essas medidas, fazendo-as desejáveis: é o caso tanto da justificativa “pedagógica” do curso básico quanto das “evidências” de uma suposta carência de técnicos de nível médio de grandes proporções no país.²⁵

A criação do mencionado ciclo básico no ensino superior ocorrera como uma forma de suposta racionalização desse nível de ensino, em um pacote de medidas que tinham como finalidade garantir uma maior eficiência formal do sistema, a fim de economizar recursos. O ciclo básico, então, congregaria alunos de diversos cursos no começo de seus estudos e serviria para garantir turmas maiores e economia de salas, professores, equipamentos. Estas reformas, no entender de Cunha, serviam para legitimar o modelo de acumulação capitalista vigente no período. Elas também beneficiariam a expansão desenfreada da universidade privada.

Em relação à política de contenção, o autor ainda cita o caso das empresas que preferem, ao invés de contratar técnicos formados pelo sistema educacional de 2º grau, formar sua própria mão de obra a partir dos egressos do 1º grau. Isto porque os primeiros teriam em mente a ideia de ascensão social e a buscariam nas empresas, por meio do acesso a cargos mais qualificados. Isto não é possível, ao menos não para todos. Além disto, muitos destes técnicos almejam e chegam a cursar o ensino superior, e com isto a situação de permanência em cargo “inferior” é indesejável. Assim, eles acabam por deixar as empresas. O custo do treinamento do funcionário, então, é muito alto. A alternativa, treinar os funcionários a partir de mão de obra com escolarização inferior, é mais atraente porque, ao possibilitar uma ascensão a jovens que não a teriam por meios próprios, pode fazer destes funcionários dedicados, que não têm interesse em maior ascensão.

Então, a contenção se realiza pelas políticas oficiais e pelas próprias empresas, o que gera duas contradições: uma é que o Estado e as empresas fazem a profissionalização, de forma simultânea; a outra é que a ascensão social por meio da escolarização acaba por não ocorrer pela forma como o processo se deu.

No sentido contrário, ao menos aparentemente, a política de liberação fornece oportunidade de escolarização na escola básica, sendo que esta se tornou obrigatória dos 7 aos 14 anos. Estas medidas se dão não só no sentido de ampliar o ensino regular, como também de garantir que os que não estudaram na infância possam ter uma nova

²⁵ CUNHA, Luiz Antonio. Política Educacional: contenção e liberação. p. 247.

chance, seja por meio do programa do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), seja por meio dos projetos supletivos transmitidos pelo rádio (Projeto Minerva) e pelas Tvs educativas.

Esta expansão já vinha acontecendo na década de 1960. Segundo Cunha, em relação às matrículas, é possível verificar que: “as do primário aumentaram de 72% (de 1960 a 1970), as do ginásio cresceram de 238%.”²⁶ Este aumento de matrículas apresenta um paradoxo: se a ideia da população ao se escolarizar é ascender socialmente, a universalização do ensino acaba por limitar esta expectativa. Assim se, em um primeiro momento, esta expansão significa um aumento de salários, a situação rapidamente se recompõe e estes voltam aos patamares mínimos. Este é o processo nos seus termos econômicos dentro dos parâmetros capitalistas vigentes no Brasil..

Em relação à função ideológica, o autor ressalta que há um ideário de grandeza, de desenvolvimento econômico e que o baixo desempenho da educação seria um entrave a este futuro transmissor. A escolarização, então, seria uma forma de resolver este problema e de inserir essas pessoas no esforço de crescimento do país. Este discurso tem como seu complemento a função de controle social, que é exercida por meio da educação. Para Cunha:

Tanto os textos do MOBRAL, como as emissões do Projeto Minerva e das televisões educativas são enfáticos e insistentes na atribuição à educação do papel de variável estratégica para o desenvolvimento do país e para a melhoria das condições de vida dos alunos.²⁷

Esta função se cumpre, inclusive, à medida que estes processos educativos alcançam uma grande massa de trabalhadores oriundos da zona rural que, por esta forma de escolarização, serão inseridos na sociedade e nos valores capitalistas.

A conclusão final do autor é que esta política de contenção e liberação serve, em última instância, para manter as relações de dominação:

As aparências das medidas de política educacional, em todos os níveis, sugerem a existência de uma tentativa de redistribuir os “benefícios educacionais” em proveito dos trabalhadores, já que contêm as demandas (e logo, a oferta) ao ensino de 2º e 3º graus, disputados pelas camadas médias e pela classe dominante, e os libera no 1º grau, justamente o que interessa, de imediato, à classe trabalhadora. Entretanto os pontos comentados acima permitem que

²⁶ *Op. cit.*, p. 263.

²⁷ *Op. cit.*, p. 281.

possamos verificar a convergência das políticas educacionais contendora e liberadora no sentido do alcance de uma mesma e única meta: a reprodução das classes sociais e das relações de dominação que as definem, sustentam e dão vida.²⁸

Ao analisar o relatório da comissão presidida pelo Coronel Carlos Meira Matos, que foi criada em 1967 para discutir a crise nas universidades e propor alternativas, bem como o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado posteriormente com a mesma finalidade, Otaíza Romanelli chega a conclusões semelhantes às de Cunha. Depois, avança no sentido de mostrar que esta adequação da política educacional à política econômica se faz, inclusive, no sentido de melhorar a eficiência do setor educacional em função do modelo capitalista vigente:

Delineia-se, assim, uma política educacional bem definida. Através da reestruturação do sistema educativo, segundo os princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico, para atingir os objetivos deste último. (...) Todo o texto do relatório [da Reforma Universitária] é bem claro neste sentido, sobretudo se se levam em conta suas preocupações capitais: aumentar a produtividade e a eficiência das escolas; aumentar suas capacidades físicas, pelo melhor aproveitamento do espaço ocioso e dos demais recursos nele empregados; criar a racionalidade administrativa e a da aplicação de recursos pela implantação da superintendência de planejamento junto às reitorias; criar as carreiras de curta duração para servir à indústria e incentivar a implantação da pós-graduação, para a criação do nosso *know-how*; reorganizar o ensino médio, a fim de que ele profissionalize nesse nível e qualifique a mão-de-obra reivindicada pela expansão econômica, ao mesmo tempo que desvie do ensino superior boa parte de sua demanda etc.²⁹

Neste momento é que o quadro se torna completo: se examinarmos a citação acima e a forma como se dá o processo de reforma do ensino superior frente à terceira epígrafe deste texto, relativa à reforma e criação do ensino de 1º e 2º graus, que já no seu artigo 2º coloca a preocupação com a “plena utilização de seus recursos materiais e humanos”, perceberemos que todas as reformas do período são presididas por esta racionalização, por esta preocupação de adequação ao modelo econômico vigente.

Dermeval Saviani é outro autor que analisa a legislação do período e compara a lei 4024, de 1961, com as leis da Reforma Universitária, de 1968, e a que institui o

²⁸ *Op. cit.*, p. 288.

²⁹ ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. p. 223.

ensino de 1º e 2º graus, em 1971. Para ele, a primeira tem uma inspiração liberal, enquanto as outras duas caracterizam-se pelo tecnicismo:

Enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (...) Assim, os princípios de não-duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários, tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade-terminalidade, o aproveitamento de estudos etc., do mesmo modo que medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o “sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios.³⁰

A grande novidade colocada pela nova legislação de 1971 é a profissionalização. Esta é prevista para o 1º grau, embora de forma mais restrita, e obrigatória para o 2º grau. O relatório do grupo de trabalho³¹ que ficou encarregado de escrever a nova lei de reformulação do ensino discutira este assunto e preconizara para o 1º grau a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, pois, segundo seus autores, “seria prematuro cogitar de especialização profissional onde, em rigor, ainda não existem aptidões plenamente caracterizadas a cultivar.”³²No entanto, os legisladores reconhecem que a terminalidade real acontece antes do segundo grau e que, nestes casos seria importante garantir na lei a possibilidade de antecipação da profissionalização.

Em relação ao 2º grau, o diagnóstico é que a falta de profissionalização acarreta a frustração do estudante que não consegue ingressar no ensino superior, bem como não teve estudos realmente aprofundados. Segundo o relatório, as justificativas econômicas não são as únicas a serem consideradas em relação à profissionalização, deve-se ter em conta os interesses dos estudantes:

³⁰ SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil*. p. 122.

³¹ O grupo de Trabalho foi instituído pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, e instalado em 15 de junho do mesmo ano. O projeto foi entregue ao ministro da Educação, Jarbas Passarinho, em 14 de agosto de 1970. O grupo era formado pelo P. José de Vasconcellos – presidente, por Valnir Chagas – relator, e por Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

³² Relatório do GT da reforma da educação básica. In: VASCONCELOS, P. José de. *Legislação fundamental – ensino de 1º e 2º graus*. p. 19.

Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos dos cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é função do número de vagas oferecidas à disputa. Houvesse ele seguido concomitantemente algo de “prático”, e não se deteria nos umbrais da Universidade em busca de uma matrícula como saída de desespero. No mínimo, quando não pretendesse engajar-se de uma vez no trabalho, encontraria neste o apoio financeiro e a estabilidade psicológica para novas tentativas.³³

Assim, a profissionalização não era apenas em função da necessidade do mercado, mas resolvia também o problema dos jovens que não ingressassem no ensino superior. Além disso, o próprio argumento sugere que os jovens poderiam não ter “interesse” em ingressar no ensino superior.

A redação final da lei traz estas discussões incorporadas. No artigo 5º, do Capítulo I, o primeiro parágrafo estabelece que no primeiro grau a educação geral seja “exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais”. Já para o segundo grau, o que se propõe é o predomínio da formação especial. Na sequência esclarece-se que:

§ 2º – A parte de formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.³⁴

§ 3º – Excepcionalmente a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Este artigo tem que ser lido em conjunto com o artigo 76, da mesma lei:

Art. 76 – A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipados:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.³⁵

³³ Idem, p. 20.

³⁴ Lei 5692/71.

³⁵ Idem.

Esta divisão do currículo em parte que é comum e outra que é diversificada é justificada, pelo grupo de trabalho, como uma forma de “integração horizontal”, que garante a intervenção não só na parte didática do currículo, como também intervém na própria estrutura administrativa dos estabelecimentos de ensino: “É a racionalização”.³⁶ Aqui temos uma justificativa que, conforme já analisado, se aproxima do tecnicismo.

Os artigos citados também permitem ver mais uma vez os embates da legislação: de um lado, há a avaliação de que o ensino de 1º grau não é profissionalizante, que não deve sê-lo diante até mesmo da idade e amadurecimento dos alunos. Ainda assim, reconhece-se que esta é a realidade da escola no Brasil e a própria lei já abre uma brecha para que a terminalidade antes do 2º grau possibilite uma antecipação da profissionalização, como se assumisse planejar a evasão. O outro embate é o que vai na direção contrária, que permite que alguns alunos, e por que não algumas escolas, justifiquem a não profissionalização em função das condições especiais e interesses de seus alunos.

A propósito deste tema, Otaíza Romanelli levanta um questionamento bastante pertinente. Segundo ela, os técnicos da USAID recomendavam a profissionalização já no primeiro grau, até porque o desenvolvimento do Brasil, nos termos dependentes como acontecia, exigiria uma mão de obra com uma escolarização básica que permitisse apenas o domínio de técnicas simples, sem levar a uma reflexão crítica maior. De outro lado, as comissões que propuseram as reformas do sistema universitário eram contra esta profissionalização antecipada e apenas a sugeriam para o ensino médio, posição esta que prevaleceu nas reformas do ensino de 1º e 2º graus. Nas palavras da autora:

O que reforça nossa tese de que havia uma divergência fundamental entre essa posição e a sustentada pelos técnicos da USAID é o fato de o GT [Reforma Universitária] ter condenado a profissionalização precoce, que era desejada por aqueles, por motivos já expostos.³⁷

A avaliação de Luiz Antonio Cunha em relação a este processo de profissionalização é bastante contundente e aponta que esta não interessava a ninguém: aos empresários do ensino, porque teriam maiores custos; aos estudantes, porque não teriam preparação adequada para o vestibular; aos administradores escolares, porque

³⁶ VASCONCELOS, P. José de. *Op. cit.*, p. 21.

³⁷ *Op. cit.*, p. 235.

representava uma dispersão de tempo e de recursos, já tão escassos. Os próprios educadores já haviam definido em 1969 que o ensino médio deveria ser geral porque era impossível especializar-se nas áreas, que sempre estavam em mutação, e as próprias empresas já treinavam sua mão-de-obra, o que levava também estas a não se interessarem pelo projeto.³⁸ É preciso considerar que não é possível que um projeto implantado em plena ditadura não tivesse qualquer “finalidade”: não se pode perder de vista que se a profissionalização não ocorreu, em termos educacionais há grandes perdas, sobretudo na escola pública, que não consegue fazer a profissionalização de fato, mas tem o seu currículo completamente esvaziado de conteúdos mais críticos.

As consequências, ainda de acordo com Cunha, são desastrosas e a solução encontrada foi reformar a lei:

Pela lei 7.044/82, a *qualificação para o trabalho*, antes visada pela lei 5692/71, foi substituída pela *preparação para o trabalho* um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa. A lei da reforma retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora o ensino de 2º grau *poderá ensinar* habilitação profissional.³⁹

Este período de vigência desta legislação conseguiu, segundo o autor, desarticular tanto as escolas públicas, que tiveram seus currículos desorganizados, como as escolas técnicas, que tiveram uma procura grande em função do preparo que efetivamente forneciam, sem que este público tivesse necessariamente algum interesse na profissionalização, mas apenas na qualidade do ensino oferecido. Já nas escolas privadas a profissionalização nunca aconteceu de fato, porque a grande preocupação destas era em aprovar seus alunos nos vestibulares, o que não ocorreria com um currículo no qual a parte especial sobrepujasse a parte comum. A conclusão do autor, em relação a este ponto, é desalentadora: “Voltamos ao ponto de partida piores do que estávamos”⁴⁰. Certamente a ideologia dos militares não visava à melhoria!

É significativo registrar, ainda, que o ex-ministro Jarbas Passarinho credita a profissionalização obrigatória à bancada de São Paulo no Congresso. Em depoimento à pesquisadora Suzeley Kalil Mathias, gravada em 1998, assim se expressou o então senador:

³⁸ Cf. CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. p. 47.

³⁹ *Op. cit.*, p. 69.

⁴⁰ *Op. cit.*, p. 70.

A bancada de São Paulo me deteriorou a Lei. Como? Nós não queríamos obrigatoriedade de profissionalização. Nós sabíamos que 75% do alunado já se encaminhava para a profissionalização. Como? Escolas normais, fazer professores; escolas técnicas federais; colégio agrícola, começava o colégio industrial, tudo isso já existia. Então, nós queríamos que a profissionalização se fizesse, isso realmente era o ideal para nós... – talvez aí entre o cacoete militar, não é? – porque quando você é aluno da Escola de Cadetes, eu termino pronto pra ser sargento, quer dizer, eu aprendo que o soldado fez o cabo e o sargento. (...) Nós tínhamos a ideia de que a partir do momento que nós fazíamos completar os 8 anos, começou a 1ª, 2ª, 3ª, até a 8ª, que aqui na 8ª série da 5.692, quando acabasse, houvesse, de preferência, uma profissionalização, que já seriam as escolas técnicas, as escolas normais... pra preparar o aluno contra o infortúnio que na vida pode acontecer... ele já tinha função. Mas, quando tornaram isso obrigatório, quebrou a cara, porque nossa lei previa dois períodos, 8 anos no 1º grau e 3 anos, e já aplicamos esses 3 anos ou 5 para fazer o 2º grau, dentro daquele princípio de departamentalização que até hoje eu defendo. Eu acho realmente que para uma economia de meios é uma coisa correta. Bom, aí eles botaram a obrigação e não aumentaram o número de horas... Infelizmente, foi a bancada de São Paulo.

Ao fazer tal afirmação, o ex-ministro não leva em consideração o próprio texto a ele apresentado pelo GT da reforma do ensino, que afirma, após discutir a necessidade de profissionalização como forma de garantir um emprego aos jovens, conforme já citado, que “o caminho a trilhar não é outro senão o de converter a exceção em regra, fazendo que o 2º grau *sempre* se conclua por uma formação específica.”⁴¹ Não leva em conta, também, o esvaziamento do Legislativo frente à ditadura civil-militar. Ainda por cima, isenta a ditadura de responsabilidades nesse retumbante fracasso.

Dermeval Saviani também analisa o processo de discussão da lei 5692/71 no Congresso Nacional e ressalta que naquele momento a oposição já se encontrava calada e que não há mudanças significativas em relação ao texto final. Ao contrário, ele ressalta justamente o tema da profissionalização para mostrar como houve uma preocupação por parte do relator, o deputado Aderbal Jurema, que fora membro da comissão que redigira o projeto inicial, em não só garantir o espírito do projeto apresentado, como também de aperfeiçoá-lo. Em relação a este assunto, segundo Saviani, há várias propostas, e a que prevalece é a do deputado Bezerra de Mello, que se justificou conforme segue:

⁴¹ VASCONCELOS, P. José. *Op. cit.* p. 20. Grifo meu.

Toda a filosofia do projeto está voltada para as necessidades do desenvolvimento, que dia a dia exige mais técnicos de nível médio para a empresa privada e para a empresa pública.

É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante, que não forma nem para o trabalho, nem para a vida. A alternativa “ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” seria, sem dúvida, a grande brecha por onde resvalariam as escolas e os sistemas avessos à formação profissional do jovem.⁴²

Saviani ainda ressalta que o referido deputado conclui sua justificativa apoiando-se na Exposição de Motivos do ministro Passarinho que corrobora a ideia de que é preciso acabar com o ensino “verbalístico e academizante” e criar um sistema que atenda ao desenvolvimento do país. É preciso notar aqui a desvalorização que ambos, relator e ministro, atribuem ao ensino que tem como referência “o verbo” e a “academia”, como se isto fosse algo a ser evitado pelo império do instrumental. Assim, a exceção fica redigida no artigo 5º, parágrafo 3º, conforme já foi citado. Conclui o referido autor:

E o relator, que tendo sido membro do Grupo de Trabalho conhecia muito bem o espírito que o orientou, obviamente teve o bom senso de acolher a emenda que traduzia esse espírito de forma ainda mais perfeita e acabada do que a letra do texto do anteprojeto. E não deixa de ser admirável a fidelidade com que o Congresso buscou atender a essa orientação. Aperfeiçoando o texto (a letra), os congressistas preservaram o espírito do projeto original do Poder Executivo.

O autor já havia observado, ainda, que a lei foi aprovada sem nenhum veto por parte do Executivo, o que é um fato raro na história da legislação educacional.

Assim, pode-se imaginar que ou a memória do ex-ministro o traiu e ele não se lembra mais dos textos que submeteu ao Congresso, ou a memória que ele quer guardar do evento o exclui da responsabilidade pela profissionalização obrigatória no 2º grau. A segunda hipótese é mais coerente com o mundo da ideologia.

A REFORMA EDUCACIONAL EM SÃO PAULO

O estado de São Paulo já vivenciava algumas mudanças na escola dos anos 1960 e foi a partir destas que se implantaram as inovações previstas na lei 5692/71.

⁴² DCN 13-7-71, p. 3.047, *apud* Saviani, p. 127.

Uma experiência paulista no campo educacional foi a dos Ginásios Vocacionais, que se instalaram a partir de 1962. Tais ginásios eram formados tanto por grupos de militantes dos movimentos sociais, como traziam inovações no campo pedagógico. De acordo com Palma Filho⁴³, a repressão que se seguiu ao Ato Institucional número 5 alcançou esta experiência, que foi desativada, com a responsável pela área, professora Maria Nilde Mascelani, presa e processada.

Outra inovação que o estado já vivenciava era a ampliação do ensino primário. Desde 1959 havia um projeto, implementado a partir de 1966, que previa a integração de mais dois anos àquele grau, ou seja, a 5ª e 6ª séries fariam parte deste primeiro ciclo. Ao fim destas, o aluno poderia concluir seus estudos ou ingressar no 2º ano dos cursos ginasiais.

Em relação às unidades escolares, ainda havia uma inovação com a implantação dos Grupos Escolares Ginásios (GEGs), uma reformulação dos antigos Grupos Escolares, que pretendiam unificar todo o ensino público estadual. Nestes, desde 1970, não havia exame de admissão e as séries eram numeradas de 1ª a 8ª. Isto ocorreu por meio do Decreto 52.353, de 06 de janeiro de 1970, que pretendia ampliar a população escolar no estado. Para tal, todos os grupos escolares que passassem a adotar a nova seriação seriam chamados de “Grupo Escolar-Ginásio”, seu diretor deveria ser licenciado em Pedagogia e os professores deveriam ser licenciados ou professores primários. Estas modificações estão em consonância com o Plano Estadual de Educação, aprovado pelo governador Abreu Sodré por meio do Decreto 52.312, de 7 de outubro de 1969, que já previa uma ampliação da rede escolar.

Assim, no início dos anos 1970 encontrávamos diferentes unidades escolares em São Paulo. De acordo com levantamento feito pela Secretaria dos Negócios da Educação, na Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica, em 1971, com o título de *A rede de Ensino Pluricurricular e de Grupo Escolar-Ginásio no estado de São Paulo*, esta era a situação:

Em 1971, as escolas mantidas pelo Estado totalizam cerca de 17.309, das quais 14.667 (84%) são escolas isoladas, 2.189 são Grupos Escolares (GES), 183 são Escolas Agrupadas, 179 são Cursos Primários Anexos e apenas 91 constituem GEGs.⁴⁴

⁴³PALMA FILHO, João Cardoso. *A reforma curricular da secretaria da Educação no estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. p. 12.

⁴⁴SÃO PAULO, *A rede de Ensino Pluricurricular e de Grupo Escolar-Ginásio no estado de São Paulo*, p. 11.

Assim, a expansão dos Ginásios, projeto do governo estadual, não ocorrera rapidamente e será alcançada pela nova legislação a partir da promulgação da lei 5692/71, pelo governo federal.

A implantação desta lei mobilizou os estados da federação. Em São Paulo, a secretária da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, constituiu um grupo de trabalho para fazer um levantamento da situação. De acordo com Palma Filho⁴⁵, o grupo-tarefa era composto por cinco pessoas da Secretaria da Educação e dois da Secretaria de Economia e Planejamento. O resultado foi um levantamento exaustivo da situação da educação no estado, que ia desde as instalações físicas até aos recursos humanos. De acordo com o autor, o Planejamento Prévio que foi elaborado definia, nas palavras dos legisladores, “o processo educativo ‘como um dos fatores condicionantes do desenvolvimento econômico e visa, além disso, a consolidar uma sociedade democrática’”⁴⁶. A referência à democracia aparece como um novo paradoxo dos legisladores, que, não bastasse o regime militar, a citam num estado em que o próprio governador fora indicado pelo presidente da República (como nos demais estados, à época), e não eleito pelo povo.

A preocupação com a difusão das novas ideias era tamanha que foi elaborado um volume, com o título de *Ensino de 1º e 2º graus – Síntese do Plano Estadual de Implantação e Planejamento Prévio*, assinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Na Introdução afirmava-se que:

A implantação da reforma do ensino é um processo do qual todo o magistério deverá participar de maneira esclarecida. Assim, para que as grandes linhas do Plano Estadual de Implantação pudessem ser mais rapidamente acessíveis a todo o magistério, elaborou-se a presente síntese do documento.⁴⁷

No mesmo documento consta o Parecer 990/72 do Conselho Estadual de Educação, que, logo no início, reafirma mais uma vez a importância de divulgação da reforma e das novas diretrizes para a educação.

Neste documento, prevê-se que no ano de 1973 as escolas deveriam adotar os novos currículos que seriam propostos. Esta elaboração ficou a cargo da Divisão de

⁴⁵ PALMA FILHO, João Cardoso. *As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*. p. 136 ss.

⁴⁶ Idem, p. 137.

⁴⁷ SÃO PAULO, *Ensino de 1º e 2º graus – Síntese do Plano Estadual de Implantação e Planejamento Prévio*, p. 9.

Assistência Pedagógica, dirigida por Therezinha Fram. Com a extinção desta e a criação do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho” (Cerhupe) em agosto de 1973, as tarefas e os funcionários da antiga Divisão migram para a nova, que irá concentrar a administração dos recursos humanos e “terá nada menos do que 14 atribuições, destacando-se entre elas as de estudos e pesquisas, bem como as de capacitação e treinamento de recursos humanos”⁴⁸. É deste órgão a redação final e a publicação, a cargo da Imprensa Oficial, do volume final dos *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*, no qual se encontram os novos currículos a serem implantados no 1º grau. Este documento ficará conhecido como “Verdão”, alusão à sua capa verde, nem tão escura assim, ou, pode-se especular, devido à sua criação em pleno regime militar, quando as cores verde e amarelo simbolizam o ufanismo do período. O verde remete, ainda, às fardas dos militares do Exército, tão comprometido com o regime...

Para a elaboração dos Guias foram chamados “vários professores, na sua maioria universitários”⁴⁹, a fim de que estes escrevessem as normas para as seguintes áreas: Comunicação e Expressão, subdividida em Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física; Estudos Sociais e Ciências, subdividida em Ciências, Programas de Saúde; e, finalmente, Matemática.

A EXPANSÃO DA ESCOLA DE 1º GRAU EM SÃO PAULO

O número de matriculados na escola, no período de 1971 a 1985, cresce em números absolutos e mostra, ainda, uma possível volta de alunos. Em relação à expansão do número de matrículas no 1º grau tem-se os dados a seguir:

⁴⁸ PALMA FILHO, op. cit., p. 139.

⁴⁹ Idem, p. 146.

MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO – POR SÉRIES – SÃO PAULO

ANOS	Total	Segundo a série								
		Alfabetização	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.	6a.	7a.	8a.
1971	3 426 960	—	724 393	705 277	464 792	442 348	411 804	294 490	220 301	163 555
1972	3 877 412	—	750 521	749 415	498 082	433 814	584 457	364 918	297 300	198 905
1973	3 528 277	—	733 986	717 443	521 430	441 942	320 873	336 562	254 983	201 058
1974	3 900 504	1 455	761 725	677 278	533 671	451 265	470 520	405 131	347 179	252 280
1975	3 881 035	—	763 128	657 969	517 955	463 332	478 998	389 755	331 447	278 451
1976	3 971 935	56	799 745	641 594	533 680	460 933	488 102	419 002	344 719	284 104
1977	4 062 836	118	836 361	625 218	549 404	458 534	497 205	448 249	357 991	289 756
1978	4 190 471	—	894 887	649 181	544 060	473 894	526 125	431 060	375 104	296 160
1979	4 296 395	—	939 350	679 277	575 011	468 676	551 554	428 640	359 467	294 420
1980	4 343 567	—	873 211	661 119	566 310	477 563	595 866	463 077	388 347	318 074
1981	4 443 211	—	970 233	697 599	610 763	515 441	582 550	434 554	353 286	278 785
1982	4 554 504	—	980 324	723 460	619 156	526 779	618 074	456 478	350 938	279 295
1983	4 686 426	—	1 016 955	740 455	637 354	543 625	623 295	463 956	370 228	290 558
1984	4 850 411	—	1 026 767	782 731	664 708	560 975	659 381	492 606	378 527	284 716
1985	4 987 739	—	824 392	1 017 433	692 595	580 756	702 276	486 947	388 358	294 982

Fonte: Estatísticas do século XX. Org. Elaine Lourenço

O que se observa aqui, na comparação entre os alunos da quarta série de um ano com os que ingressam na quinta série no ano seguinte é que, salvo para os anos de 1972/1973, todas as matrículas nas quintas séries são superiores aos que ingressaram na quarta série no ano anterior. O que se tem, então, é a provável volta de alunos às escolas, mormente para a quinta série que inicia o antigo curso ginásial, ou um aumento do número de alunos repetentes nesta série. Ainda assim, nestes 15 anos acima mostrados, há um crescimento de 75% do número de matriculados nas quintas séries. Assim, há uma maior demanda de professores para as quintas séries e as subsequentes, especialmente a partir de 1977 quando aumenta ainda mais a desproporção entre os que ingressam na quarta e os que chegarão à quinta série no ano seguinte.

No exaustivo levantamento feito pelo governo do estado de São Paulo para a implantação da reforma, logo no início da década de 1970, já se constatava um problema relacionado à falta de professores com formação no ensino superior. Os dados analisados correspondem ao fim da década anterior:

Pode-se verificar portanto que, no ensino médio [que correspondia ao ginásio e colegial], onde há exigência legal de formação superior, ainda persiste um elevado contingente de docentes com instrução

média, especialmente no interior do Estado, os quais podem interferir significativamente na qualidade do ensino desse nível.⁵⁰

A formação dos professores, em São Paulo, tende a se fazer no ensino superior privado, que foi o que mais se expandiu no período, mormente nas áreas das licenciaturas, curtas e plenas, que exigiam um investimento pequeno e ofereciam a possibilidade de um lucro rápido e certo.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO EM SÃO PAULO

No fim dos anos 60, mais precisamente em 1969/70, o Instituto de Pesquisas Econômicas produziu um relatório com o título de *O ensino superior em São Paulo – Aspectos quantitativos e qualitativos de sua expansão*. O responsável pela elaboração foi José Pastore e o primeiro capítulo apresenta um estudo detalhado sobre o ensino superior no estado, com diversos dados estatísticos que evidenciam as características das instituições, dos cursos, dos docentes, chegando a citar até mesmo a quantidade de exemplares nas bibliotecas e as publicações institucionais. Ao final, a conclusão do autor é a seguinte:

[...] os dados desta pesquisa deixam claro que a expansão do ensino superior em São Paulo vem sendo feita em grande parte como consequências da pressão social por educação universitária. Essa conclusão é inferida a partir dos característicos específicos das taxas de expansão. Como vimos, a universidade vem se expandindo exageradamente nos ramos livrescos sendo que as engenharias estão também começando com o problema de excedentes de alunos. Vimos também que, de modo geral, a expansão se dá com maior velocidade no setor que tem piores condições materiais e humanas que é o setor privado. Conforme evidenciamos, este setor tem apenas 5% dos professores em tempo integral; poucas são as escolas que possuem bibliotecas adequadas; na maioria dos casos a carreira acadêmica e o incentivo à pesquisa são fenômenos desconhecidos. As análises que apresentaremos no próximo capítulo desagregando os dados por ramos de ensino, deixarão ainda mais claro o fato de que, na maioria dos casos, a expansão de matrículas e diplomações no ensino superior paulista é inversamente proporcional à qualidade de ensino e de profissionais formados. Por que expandir então? (Grifo meu)⁵¹

⁵⁰ SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Ensino de 1º e 2º graus – Plano Estadual de Implantação*. v. I, p. 223.

⁵¹ Pastore, José. *O ensino superior em São Paulo – Aspectos quantitativos e qualitativos de sua expansão*. 1969-70. p.39.

Uma resposta possível ao questionamento de Pastore é a de que as diversas políticas que propiciaram a expansão do ensino superior no Brasil, e em São Paulo especificamente, não tinham como preocupação central a qualidade de ensino e sim o crescente número de pessoas que demandavam este nível e que não conseguiam acessá-lo nas universidades públicas e nem mesmo em algumas privadas frente à pequena oferta, ou seja, tratava-se de uma questão de mercado. O tema da expansão do ensino superior, aqui mencionado, é o mesmo que está no centro das discussões sobre a reforma universitária. No entanto, a reforma em si não prevê explicitamente que esta deveria se dar no setor privado, embora houvesse a defesa do ensino superior pago por inúmeras vozes da ditadura.

O governo do estado de São Paulo, em levantamento realizado pela Secretaria do Planejamento com dados compilados entre 1967 e 1970, apontava a seguinte situação no que se refere às matrículas do ensino superior: “A rede de ensino particular mantinha, em 1970, sensível predominância no Estado de São Paulo, no que se refere ao número de alunos matriculados, sendo responsável por 69% do total estadual.”⁵² Nas considerações finais relativas à educação, apontava-se a concentração destes cursos nas instituições particulares:

No Ensino Superior verifica-se excessiva concentração na área de Ciências Humanas (Filosofia, Direito e Economia). A rede particular, ao contrário do verificado para os ensinos primário e médio, registrava taxas de crescimento maiores do que a rede estadual, aumentando sua participação no ensino superior.⁵³

A política de crescimento emanava das diretrizes do Ministério da Educação, não só na forma da legislação, como do próprio convencimento aos empresários do ramo da educação no sentido de que expandissem sua área de atuação. Ao menos isto é o que se pode depreender da fala de Antonio Veronezi,⁵⁴ chanceler da Universidade Guarulhos (UnG) e um dos fundadores da instituição:

Tínhamos arrendado um colégio [1970] (...) Ao mesmo tempo, o ministro Jarbas Passarinho [ministro da Educação de 1971 a 1974] conclamava as escolas para que se transformassem em instituições de ensino superior, devido à falta de vagas e às constantes greves dos estudantes. Hoje discutimos muito com o governo federal: “Vocês nos

⁵² SÃO PAULO. Secretaria de Economia e Planejamento. *Estado de São Paulo – Diagnóstico*. p. 5.1/36

⁵³ *Op. cit.*, p. 5.1/51.

⁵⁴ Esta “fala” é fruto da entrevista feita pelas pesquisadoras. É importante notar que aqui há mais uma criação de memória, tal como discutido no início do capítulo, a memória que seleciona o que deve ser lembrado e busca apagar as contradições.

chamaram para cumprir uma missão, para suprir uma deficiência de vocês e hoje nos colocam como marginais do processo. Vocês não tiveram competência para assumir a tarefa.” Hoje, nós respondemos por 75% do alunado. Não fosse esse chamamento, talvez tivéssemos ficado nos nossos colégios e deixado o ensino superior para o governo.⁵⁵

Há que se ressaltar aqui que a fala do ex-reitor da UnG dá à expansão do ensino superior privado no Brasil o caráter de cumprimento de um dever cívico, de uma missão que não podia ser negada. No entanto, o próprio caráter privado destas instituições já mostra que, para além dos motivos apresentados, trata-se da expansão de negócios no ramo da educação, quase que um desdobramento “natural” do crescimento dos colégios voltados para a escola básica.

As entrevistas realizadas pelos pesquisadores do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV) nos anos de 2000, 2001 e 2002 com reitores e ex-reitores de algumas grandes universidades privadas no Brasil, que foram reunidas em dois volumes intitulados *Trajetórias da universidade privada no Brasil*, mostram que outras instituições no estado de São Paulo têm histórias semelhantes. A Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban) nasce dos colégios ligados à família de Heitor Pinto Filho⁵⁶ e da incorporação de faculdades menores a partir de 1982. A Universidade Anhembí-Morumbi, outra das que constam na pesquisa, iniciou-se nos anos de 1970 como faculdade isolada e se unificou em 1976, embora não tenha vindo de colégios. Já a Universidade de Franca tem um desenvolvimento peculiar, nasce em 1970, com apenas um curso superior, e posteriormente incorpora colégios de todas as séries. A única das instituições paulistas estudadas no livro que é fundada na década de 60 é a Universidade de Mogi das Cruzes, fundada em 1964 como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e que se transformou em universidade em 1973.

A entrevista do já citado Veronezi menciona também a trajetória de outras instituições privadas de ensino superior que foram formadas nos anos 70, a partir da expansão dos colégios:

Como já contei, eu estudei no Colégio São Judas Tadeu. O prof. Mesquita e a d. Alzira, que ainda é viva, não queriam criar uma faculdade – aliás, criaram o colégio no porão começando com um

⁵⁵ ALBERTI, Verena e HEYMANN, Luciana (orgs.). *Trajetórias da universidade privada no Brasil*. p. 519/20

⁵⁶ Heitor Pinto Filho é um dos fundadores da instituição, reitor e mantenedor da mesma desde que se tornou universidade em 1994.

curso de admissão ao ginásio. Fui à casa deles, na Avenida Paes de Barros, convencê-los a criar a faculdade e montei todo o processo, junto com o saudoso prof. Aloísio Neves, consultor na época. O prof. Naddeo, que era o dono do Liceu Santo Afonso, também era uma pessoa de vocação. Quando eu o procurei para criar as Faculdades Integradas da Zona Leste, ele argumentou: “Mas o colégio está redondinho, por que vou mexer nisso?” Respondi: “Porque, se o senhor não fizer, vem um aventureiro e faz. E o senhor, que é uma pessoa competente, tem que ocupar esse espaço.” Foi o que eu tinha dito ao prof. Mesquita e foi o que eu disse ao Edson Franco, que era revisor de livros da Editora Abril, e que eu convenci a montar o Cesep, atual Universidade da Amazônia.⁵⁷

O chanceler da UnG aqui acrescenta a ideia de vocação, ou seja, mais uma vez, torna-se “natural” que as pessoas que já atuavam na educação fossem as responsáveis pela expansão do ensino superior. Ainda assim, ele admite que o ensino nestas instituições não atinge bons índices de aproveitamento e que o governo deveria se preocupar com estas questões:

Graças a Deus, houve uma ameaça de mudança no critério de aposentadoria dos professores das universidades públicas, que são competentes, e muitos fugiram; aposentaram-se e vieram para as universidades particulares. Com isso, nosso nível melhorou bastante, porque eles estavam acomodados; isso ajudou muito a escola particular. Houve uma migração boa, muito positiva. Mas foi por acaso, não foi com esse propósito; o governo não pressionou para isso, mas deveria pressionar.⁵⁸

Várias questões aparecem aqui: há a “intervenção divina”, ou do acaso, que acaba por elevar o nível da escola privada, ou seja, esta não é uma preocupação de seus dirigentes; há a afirmação de que a possibilidade de mudança só existiria por pressões governamentais, que, segundo a fala de Veronezi, não aconteceram até aquele momento e, por fim, há a constatação de que a universidade pública é quem preparava os quadros para as instituições privadas, fato que se repete até hoje.

Outro momento da entrevista revelador das instituições que surgiram em torno dos anos de 1970 mostra o perfil de cursos destas instituições:

Quando criamos os primeiros cursos, já pensávamos em universidade, por isso pedimos autorização para abrir cursos em todas as áreas; não nos restringimos aos cursos de ciências humanas, o que seria muito

⁵⁷ ALBERTI, Verena e HEYMANN, Luciana (orgs.). *Trajetórias da universidade privada no Brasil*. p. 523.

⁵⁸ Idem, p. 522.

mais cômodo. É como todo mundo começa: administração, direito, geografia, história, letras, pedagogia. Nós não; pensamos assim: “Se queremos chegar lá, temos que começar da maneira certa.”⁵⁹

A primeira observação que se deve fazer é que, embora o chanceler tente se distanciar das demais em relação às carreiras oferecidas, a verdade é que os primeiros cursos, de 1970, são letras, ciências sociais, matemática, pedagogia e química, a partir de 1971 acrescidos de biologia, física, psicologia, estudos sociais e geografia. Assim, metade dos cursos faz parte da área de humanas e, à exceção de psicologia, os demais provavelmente eram de licenciatura.

A fala de Pastore aqui se complementa. Ambos identificam que os cursos “livrescos”, conforme o termo usado por este, estão na origem da expansão do ensino superior privado, ao menos no estado de São Paulo, objeto de ambas as falas.

Os levantamentos estatísticos que se efetuaram no período também apontam para as mesmas características. Em levantamento realizado pela Secretaria de Economia e Planejamento do governo do estado de São Paulo, intitulado *Ensino superior em São Paulo – 1970*, são apresentados os seguintes números em relação aos estabelecimentos de ensino e à entidade mantenedora:

Ensino Superior em São Paulo

Anos	Estabelecimentos			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1966	2	36	11	74
1967	2	38	14	82
1968	2	40	20	104
1969	2	42	26	117
1970	3	47	27	153

Fonte: Secretaria de Economia e Planejamento – Estado de São Paulo.

O que se pode verificar é que, em um prazo de cinco anos, os estabelecimentos privados crescem 100%, muito acima do crescimento das instituições federais, estaduais e municipais. Este levantamento não leva em conta ainda a divisão entre universidades e faculdades isoladas. As estatísticas a seguir, extraídas de levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contemplam este item:

⁵⁹ Idem, p. 530.

Universidades e estabelecimentos isolados, segundo a dependência administrativa, em São Paulo

	UNIVERSIDADES					ESTABELECIMENTOS				
	TOTAL	Segundo a dependência administrativa				Total	Segundo a dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Particular		Federal	Estadual	Municipal	Particular
1 971	7	1	2	1	3	233	2	17	20	194
1 972	6	1	2	—	3	289	3	18	24	244
1 973	7	1	2	—	4	347	3	17	27	300
1 974	7	1	2	—	4	336	2	17	27	290
1 975	7	1	2	—	4	342	2	16	31	293
1 976	10	1	3	1	5	369	5	18	30	316
1 977	10	1	3	1	5	374	4	24	27	319
1 978	10	1	3	1	5	334	3	—	27	304
1 979	10	1	3	1	5	335	5	16	27	287
1 980	10	1	3	1	5	337	4	4	28	301
1 981	10	1	3	1	5	311	3	2	30	276
1 982	10	1	3	1	5	308	3	2	32	271
1 983	10	1	3	1	5	305	3	2	30	270
1 984	10	1	3	1	5	300	2	2	31	265
1 985	10	1	3	1	5	308	2	2	32	272

Fonte: Estatísticas do século XX. Org.: Elaine Lourenço

A tabela acima mostra o crescimento das instituições privadas, especialmente os estabelecimentos isolados. A expansão que ocorrera nos cinco anos anteriores se mantém e entre os anos de 1971 e 1972, bem como entre 1972 e 1973, temos uma expansão de cerca de 25% para cada intervalo. A partir de então, a tendência é para o equilíbrio do sistema. Há uma pequena oscilação a cada ano e o que cresce é o número de cursos das instituições, como veremos a seguir. De qualquer forma, os números são impressionantes: há uma proporção que se mantém de cerca de 30 vezes mais instituições isoladas do que de universidades.

Há que se ressaltar o pequeno crescimento das universidades, tanto públicas quanto privadas. Considerando-se que estas, e em particular as públicas, são as responsáveis pela pesquisa acadêmica e pela pós-graduação que está em expansão no período, tem-se aqui um retrato do pequeno investimento na questão. A única federal no estado de São Paulo que existe no período é a Federal de São Carlos. As estaduais são a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (Unicamp), acrescidas da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em 1976, que, paulatinamente, passa a incorporar os estabelecimentos isolados estaduais. No campo das privadas, até 1972 elas são compostas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), pela

Universidade Católica de Campinas (Puccamp) e pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Em 1973 há o acréscimo da Universidade de Mogi das Cruzes.

Em relação ao número de cursos, a relação acima se inverte, os estabelecimentos isolados, notadamente os particulares, têm um pequeno número de cursos, enquanto as universidades possuem uma maior diversidade, conforme se pode ver na tabela abaixo, tomando-se a anterior como referência:

Cursos das universidades e estabelecimentos isolados em São Paulo

ANOS	<u>CURSOS</u>										
	Total	Universidades					Estabelecimentos isolados				
		Total	Dependência administrativa				Total	Dependência administrativa			
			Federal	Estadual	Municipal	Particular		Federal	Estadual	Municipal	Particular
1973	832	150	6	66	—	78	682	3	57	62	560
1974	972	170	7	61	—	102	802	6	63	69	664
1975	1138	199	10	77	—	112	939	7	66	89	777
1976	1247	248	13	96	3	136	999	17	86	93	803
1977	1289	320	14	148	16	142	969	9	42	86	832
1978	1279	311	14	126	25	146	968	15	67	80	806
1979	1363	339	17	137	31	154	1024	19	66	88	851
1980	1328	350	15	145	33	157	978	13	14	77	874
1981	1302	294	27	137	34	96	1008	13	10	95	890
1982	1088	323	12	123	33	155	765	8	10	51	696
1983	1127	296	16	129	24	127	831	10	5	82	734
1984	1116	274	12	125	23	114	842	7	9	88	738
1985	1134	276	12	127	24	113	858	7	9	88	754

Fonte: Estatísticas do século XX. Org. Elaine Lourenço

No ano de 1973 tem-se que as 7 universidades oferecem um total de 150 cursos, o que daria uma média hipotética de mais de 20 cursos por instituição. Já no caso dos estabelecimentos isolados, para 347 instituições, há um total de 682, o que, novamente em uma média hipotética, chega a cerca de dois cursos por instituição. Como estas médias se mantêm no período em questão, tem-se que as instituições isoladas, nas quais as instituições particulares são a maioria esmagadora, oferecem pouquíssimos cursos aos seus alunos, não há aqui a diversidade que caracteriza o espírito das universidades desde seus primórdios.

Outro levantamento possível para as estatísticas produzidas no IBGE para o período permite ver as áreas nas quais se concentram estes cursos, como demonstro a seguir:

Cursos de graduação existentes em São Paulo

Anos	Total	Em universidades							Em estabelecimentos isolados (1)						
		Total	Áreas de ensino						Total	Áreas de ensino					
			Ciências biológicas e profissões da saúde	Ciências exatas e tecnológicas	Ciências agrárias	Ciências humanas	Letras	Artes		Ciências biológicas e profissões da saúde	Ciências exatas e tecnológicas	Ciências agrárias	Ciências humanas	Letras	Artes
1973	832	150	24	53	2	58	6	7	682	71	160	8	332	71	40
1974	972	170	29	64	2	62	7	6	802	79	184	8	395	84	52
1975	1 138	199	33	78	3	67	7	11	939	93	209	10	465	94	68
1976	1 247	248	46	92	1	84	8	17	999	93	230	10	491	96	79
1977	1 289	320	62	119	4	103	17	15	969	89	216	8	483	87	86
1978	1 279	311	65	121	4	94	15	12	968	81	229	8	473	86	91
1979	1 363	339	69	123	8	111	17	11	1 024	88	258	7	495	83	93
1980	1 328	350	70	127	7	114	17	15	978	87	237	4	478	80	91
1981	1 302	294	60	110	7	89	12	16	1 008	88	255	4	488	82	91
1982	1 088	323	65	111	4	104	17	21	765	65	171	4	378	69	75
1983	1 127	296	59	102	13	97	13	11	831	77	149	4	468	81	50
1984	1 116	274	63	74	13	100	12	12	842	78	138	2	479	84	60
1985	1 134	276	65	77	14	97	11	12	858	88	137	2	484	85	60

Fonte: Estatísticas do século XX. Org. Elaine Lourenço

Aqui o que se tem é o predomínio da área de Ciências Humanas, mas de forma desigual em relação às instituições: nas universidades, estas tendem a ocupar um terço dos cursos, com um certo equilíbrio nos campos de Exatas, Humanas e Biológicas. Já para os estabelecimentos isolados isto não se mantém: enquanto as áreas de Humanas ocupam cerca da metade dos cursos, as outras áreas, que exigem um investimento maior em termos de equipamentos e laboratórios, dividem a outra metade.

Há que se lembrar aqui a fala do chanceler da UnG, que afirma que os cursos da área de Humanas são os primeiros nas instituições privadas. Aqui o que se verifica é que, mesmo após o crescimento das instituições, o perfil dos cursos se mantém. Além disso, é nesta área que se concentra grande parte das licenciaturas, notadamente as de Ciências Sociais, Estudos Sociais, História, Geografia, bem como as diferentes habilitações da Pedagogia. Se somarmos estes cursos das Ciências Humanas com os de Letras e Artes, temos então o predomínio destas licenciaturas nas instituições isoladas, constituídas em sua maior parte pelas particulares.

A relação de matriculados nos cursos, por área, aumenta ainda mais o predomínio das Ciências Humanas nas instituições isoladas, como veremos a seguir:

Matrículas na graduação, por áreas e instituições, em São Paulo

Anos	Total	Em universidades							Em estabelecimentos isolados (1)						
		Total	Áreas de ensino						Total	Áreas de ensino					
			Ciências biológicas e profissões da saúde	Ciências exatas e tecnológicas	Ciências agrárias	Ciências humanas	Letras	Artes		Ciências biológicas e profissões da saúde	Ciências exatas e tecnológicas	Ciências agrárias	Ciências humanas	Letras	Artes
1976	348392	77621	12699	30443	537	26858	5259	1825	270771	19390	55970	3765	166223	13738	11685
1977	372967	93748	14914	35116	1624	34411	6226	1457	279219	19892	56758	2934	177337	12096	10202
1978	399356	105000	17223	40453	987	38811	6072	1454	294356	19583	61118	3504	187147	12878	10126
1979	430683	114600	17688	43648	1196	44206	6538	1324	316083	22321	65223	3570	200671	15150	9148
1980	449556	126877	21637	44801	2713	49661	6650	1415	322679	23362	69305	1846	201121	16063	10402
1981	425269	92951	16435	35303	3032	30513	5567	2101	332318	27983	78758	1929	196803	17766	9079
1982	362518	114727	20842	36939	1906	44914	8287	1755	247791	20963	51762	1946	148185	15820	7873
1983	452471	131271	23125	43838	3561	49172	8005	1475	321200	29839	74519	1547	188012	18642	6892
1984	440487	130603	28693	38900	3607	49701	8028	1674	309884	28904	72543	1548	179911	18349	8529
1985	409502	127902	23422	39941	3603	50836	8362	1738	281600	28517	61318	1522	163303	17178	6683

Fonte: Estatísticas do século XX. Org. Elaine Lourenço

O número de matrículas na área de Ciências Humanas para os estabelecimentos isolados passa a ser de 60%, ou seja, se em termos de cursos eles são a metade dos mesmos, aqui a proporção aumenta ainda mais, evidenciando novamente o predomínio da área.

Em síntese, o que se percebe é que as tendências que se apresentavam no início da década de 1970, que apontavam para o crescimento das instituições privadas no ensino superior e a concentração de matrículas nas áreas de Humanas, sobretudo nas “Filosofias”, se mantêm e se acentuam nos anos seguintes. A análise destas estatísticas educacionais dos anos 1970 a 1985, combinada com as falas dos reitores e mantenedores das instituições privadas de ensino superior, nos permite vislumbrar um cenário pouco promissor: a expansão do ensino superior se dá majoritariamente na rede particular, que conforme foi apresentado, não se pauta pela excelência no ensino. Os egressos destas instituições que cursaram as licenciaturas, que formavam grande parte dos cursos destas, terão como destino certo a rede pública estadual, responsável pelo maior número de matrículas de 5^a a 8^a séries e também do 2^o grau. Assim, no estado de São Paulo, forma-se um círculo vicioso, que se perpetua até hoje: o aluno da escola pública estuda no ensino superior privado e volta como professor para a escola pública. Como não há uma preocupação com a qualidade dos cursos privados superiores, nem por parte do Estado, nem por parte de seus dirigentes, o sistema todo se compromete.

CAPÍTULO II

OS CURRÍCULOS PROPOSTOS PARA HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

Acervo da Escola Caetano de Campos – CRE Mario Covas/CENP/SEE

OS CURRÍCULOS PROPOSTOS PARA HISTÓRIA E ESTUDOS SOCIAIS

As transformações em todo sistema educativo, fruto das novas diretrizes da ditadura civil-militar instalada a partir de 1964, tiveram repercussão direta na área dos currículos. A lei 5692/71, que modificou toda a educação básica, previu a implantação de Estudos Sociais no 1º grau, em substituição à História e Geografia. Em São Paulo os novos currículos são propostos a partir de 1973, com o “Verdão”, e reformulados pela própria Secretaria da Educação, por meio da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), em 1977, que publica os *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*, um impresso que não é mais verde, e sim azul. A mudança, entretanto, não é só das cores.

Os currículos anteriores são escritos no âmbito da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. Em São Paulo, o novo currículo é proposto pelo Conselho Estadual de Educação em 1963 e a área de História tem seu currículo final em 1966, data em que é publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Os dois documentos - o currículo de História de 1966 e o de Estudos Sociais de 1973 - representam as diretrizes oficiais do que deveria ser seguido pelos professores da área. Considerando-se que os professores entrevistados começam sua carreira em fins da década de 1960 e início dos anos 1970 e que este período inicial é decisivo para a formação das práticas que acompanharão o docente em sua trajetória, torna-se fundamental compreender o que eles dizem sobre essa época e essas mudanças.

O CURRÍCULO COMO OBJETO DE ANÁLISE

A análise dos documentos curriculares propostos leva em conta as advertências feitas por teóricos da área de currículo. De acordo com Moreira & Silva, os novos estudos feitos em torno dos objetivos não expressos no currículo, bem como das práticas escolares, que se articulam no chamado “currículo oculto”, tendem a desprestigiar os estudos feitos em torno do próprio texto escrito. Ainda assim, é preciso considerar esta como uma dimensão fundamental do currículo: é no estudo das intencionalidades

previstas e explicitadas pelos legisladores que se pode reconstruir e entender uma parte importante do papel atribuído à escolarização e das disputas que se dão em torno deste tema. Nas palavras dos autores:

Esse conceito [de “currículo oculto”], criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade. Entretanto, ao atribuir a força e o centro desse processo àquelas experiências e àqueles ‘objetivos’ não-explicitos, o conceito também contribuiu para, de certa forma, ‘absolver’ o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação de sujeitos sociais.⁶⁰).

A construção social do currículo é estudada por Ivor Goodson e este atribui um papel fundamental à mesma, que caracteriza como a “invenção de uma tradição”:

[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e os sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução do currículo tradicional, tanto na forma, como no conteúdo.⁶¹

O currículo escolar nos fornece, então, pistas para entendermos qual é o modelo de sociedade pretendido pelos legisladores e também como este modelo, ao se firmar, busca se naturalizar e apagar seu caráter de construção, as disputas que envolveram sua confecção.

Ao considerar o papel importante do currículo na sua fase “pré-ativa”, Goodson também ressalta que é fundamental que se possa perceber como este se efetiva e que a falsa convicção de que “o que importa é a prática” levou a equívocos. Em seu projeto de estudos, o ideal seria estudar a integração das duas perspectivas:

⁶⁰ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. p. 31.

⁶¹ GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. p. 27.

Uma fase culminante no desenvolvimento de uma perspectiva social construcionista seria desenvolver estudos que integrassem, neles próprios, estudos sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como no nível interativo.⁶²

O que procuro neste capítulo é discutir o que são os documentos representados pelos currículos de 1966, 1973 e 1977. No capítulo seguinte, dedicado às práticas dos professores através da memória de alguns deles, será possível verificar as relações que eles estabeleceram com estas prescrições.

O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SÃO PAULO NOS ANOS 1960

Todos os professores têm a liberdade e, mesmo, o dever de interpretar os programas sugeridos, de acordo com sua formação e atendendo as circunstâncias que cercam seu trabalho (classe, tipo de escola, região, recursos materiais, número de salas, etc.)

Estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores da reforma como refletem a filosofia que os informa. Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução mas como pontos de referência para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor. Da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática escolar.

As duas epígrafes acima parecem extraídas de modelos escolares praticados em épocas democráticas, nas quais os professores são chamados a participar, opinar, interpretar os currículos propostos. No entanto, ambas pertencem a documentos legais propostos em plena vigência da Ditadura Militar que se seguiu ao golpe de 1964. O primeiro texto foi extraído do *Roteiro definitivo para a Cadeira de História*, elaborado por equipe designada pela Chefia do Ensino Secundário e Normal, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, publicado no Diário Oficial em 22 de março de 1966. O segundo, da Introdução aos *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*. A ironia aqui presente é que o currículo de 1966, que se nomeia “definitivo”, foi substituído em 1973 por outro, bastante diferenciado.

A nova LDB de 1961 havia descentralizado os currículos. Assinala Otaíza Romanelli, ao se referir a esta lei “a sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter

⁶² *Op. cit.*, p. 79.

prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo”⁶³. A autora, entretanto, frisa que esta diversificação, do ponto de vista da legislação, não significa que tenha se efetivado na prática, já que os sistemas escolares continuaram mantendo seus currículos anteriores.

Estas novas atribuições curriculares, propostas no período democrático, no governo de João Goulart, são discutidas no Conselho Estadual de Educação de São Paulo ao longo dos anos 1960 e se consubstanciam na Resolução CEE número 7/63, que estabelece normas para os currículos dos cursos do ciclo ginásial e do ciclo colegial. Na referida resolução encontramos as disciplinas obrigatórias e sua distribuição pelas séries:

Artigo 1º – O ensino das disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação observará, no ciclo ginásial nos cursos de grau médio, a seguinte distribuição mínima: Português, quatro séries; Matemática, quatro séries; História, três séries (História do Brasil, 1ª e 2ª séries e História Geral, 4ª série); Geografia, três séries (Geografia do Brasil, 1ª e 2ª séries, e Geografia Geral, 3ª série); Ciências Físicas e Biológicas (Iniciação) duas séries (1ª e 2ª séries).

§ 1º – O ensino de História do Brasil, na 2ª série, abrangerá o estudo da organização social e política brasileira.

§ 2º – O estudo das condições sócio-econômicas e culturais do Estado de São Paulo fará parte do programa de ensino de Geografia do Brasil, na 1ª ou 2ª série, ou em ambas as séries.

O texto prossegue indicando quais são as disciplinas complementares, admitidas tanto como estudo das Línguas quanto como estudo de técnicas e conteúdos voltados para o ensino industrial, comercial e agrícola. Assim, já há uma indicação da possibilidade de especialização e profissionalização no curso ginásial.

Em relação à História, importa ressaltar que, tal como propôs a legislação federal, esta foi alijada da terceira série e ainda deveria contemplar as questões de “organização social e política brasileira”, que aqui é um embrião da área nova que, posteriormente, será incorporada ao currículo. Importa ainda ressaltar a preocupação com estudos regionais, só que realizados na disciplina de Geografia.

Outro elemento a ser destacado da Resolução é o comentário feito no item “Justificativa”, no tópico “IV – Currículo do Curso Ginásial”, na parte relativa às “Disciplinas Fundamentais”. Lá se encontra o seguinte:

⁶³ *Op. cit.*, p. 181.

Com as suas implicações espaciais e temporais a História e a Geografia revestem-se de caráter eminentemente social e universal. Nas duas primeiras séries deverão ser revistos e ampliados os conhecimentos de História e Geografia do Brasil, adquiridos no curso primário. No curso ginásial, há que enriquecê-los, também, com o estudo da Organização Social e Política Brasileira, e o das condições sócio-econômicas e culturais do Estado de São Paulo. O critério adotado para a distribuição das disciplinas permite reservar para séries posteriores o ensino da História e Geografia Geral.

Não há menção, nem crítica alguma, ao fato de que as disciplinas de História e de Geografia “sumiram” de uma das séries, nem ao fato de que o estudo do Brasil se dá nas séries iniciais, desvinculado da história mundial. Tal fato não escapou ao comentário da equipe responsável pela elaboração do currículo de História. O currículo proposto para História,⁶⁴ mencionado na epígrafe, já em seus preâmbulos afirma em relação à seriação:

Tal seriação apresenta, a nosso ver, alguns aspectos muito discutíveis:

- a) retirando a História, da 3ª série ginásial, corta em dois a programação do ensino de uma disciplina que tem, como marcante característica de sua natureza, a continuidade e o encadeamento;
- b) reservando para a História do Brasil as duas séries iniciais, impede um programa que aborde os problemas brasileiros no contexto da História Geral do Ocidente, e que seria, em nossa opinião, o único tipo de colocação a permitir um real e tão necessária visão da formação histórica nacional.
- c) Colocando numa só série, a 4ª, o estudo da História Geral, criar um sério problema de seleção de informações e conceitos básicos. Por melhor que se selecionem (porque a História não se resume) os temas vitais da evolução das civilizações – indispensáveis à formação integral do homem e do cidadão, torna-se difícil organizá-los para um curso de um ano.⁶⁵

O que se percebe, então, é que os legisladores não vêem problema algum na falta de continuidade da disciplina, nem no tempo exíguo destinado ao estudo da História Geral. Os professores que elaboram a proposta curricular, oriundos das unidades escolares da rede pública oficial, não têm a mesma opinião. Para eles, a ausência da História em uma das séries causa um hiato na disciplina, que busca, exatamente, estabelecer relações de continuidade na história humana. A proposta de História Integrada, que contemple na sua seriação o estudo de História Geral e do Brasil é mais

⁶⁴ A informação de que este currículo de 1966 seria o oficial, anterior ao “Verdão”, foi obtida graças a uma nota do capítulo 2 do livro da professora Miriam Moreira Leite: *O Ensino de História no Primário e no Ginásio*, p. 116. Nesta obra, a autora faz uma discussão sobre o ensino no período, da década de 1960, já que a edição é de 1969.

⁶⁵ SÃO PAULO (Estado). *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. 22 de março de 1966, p. 27.

uma das propostas que os professores tinham e que não poderá se efetivar. Por fim, o estudo da História Geral em apenas uma série é um problema de difícil solução, a ser contornado.

O currículo de 1966 foi proposto por uma equipe nomeada em 1964, composta pelos seguintes professores: Sylvia Magaldi – professora secundária de História, efetiva no Grupo Escolar “Professor Marques da Cruz”, Capital; Vivaldo Wenceslau Flor Daglione, professor secundário de História, efetivo no Instituto de Educação “Otávio Mendes”, Capital; Neli Pereira Pinheiro Curti, professora secundária de Sociologia Educacional, efetiva no Instituto de Educação “Alberto Conte”; e Walter de Andrade, professor secundário de História, efetivo no Grupo Escolar “Prof. Gualter da Silva” e Instituto de Educação “Dr. Otávio Mendes”, Capital. Em linhas gerais, não há grandes inovações em relação aos modelos anteriores, presentes no estudo de Guy de Hollanda.⁶⁶ Propõe-se a História do Brasil para a 5ª e 6ª séries e a História Geral para a 8ª, conforme previa a legislação federal. A sequência proposta é a seguinte:

Primeira série ginásial – Programa de História do Brasil

- I - A civilização atual como resultante de muitos séculos de vida e de experiência humanos.
- II – O Brasil na História: início dos Tempos Modernos
- III – Os primeiros contatos entre os colonizadores portugueses e o Brasil
- IV – As formas de ocupação efetiva da terra brasileira
- V – A formação e evolução do povo brasileiro
- VI – A organização política brasileira e sua evolução
- VII – A independência do Brasil

Segunda série ginásial – Programa de História do Brasil

- I – As principais características da Época Contemporânea
- II – As bases econômicas e sociais do Império Brasileiro
- III – O desenvolvimento político do Império Brasileiro
- IV – O movimento cultural no Império: as escolas, as letras, as artes plásticas, a música e as ciências.
- V A República Brasileira até 1930
- VI – A República brasileira depois de 1930

⁶⁶ Em 1957, Guy de Hollanda realizou um grande estudo sobre a área de História, junto ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do qual resultou a publicação *Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro 1931-1956*. Nesta obra, o autor analisa os programas da área, bem como as principais obras didáticas utilizadas no período pelos professores.

VII – O movimento cultural brasileiro no século XX: as escolas, as letras, as artes plásticas, a música e as ciências.

Quarta Série Ginásial – Programa de História Geral

I – Introdução à História

II – As grandes civilizações antigas do Oriente Próximo: seus traços mais marcantes

III – As civilizações da Antiguidade Clássica

IV – A Europa Medieval

V – O mundo Ocidental nos Tempos Modernos

VI – A fase revolucionária que preparou a Época Contemporânea

VII – O século XIX

VIII – O século XX

A divisão segue o modelo tradicional, e reafirma algumas das ideias consagradas na história escolar. A primeira delas já aparece no primeiro item da primeira série ginásial, que propõe: “A civilização atual como resultante de muitos séculos de vida e de experiência humanos”, sugerindo que a história acontece de forma cumulativa e sem conflitos ou contradições. A segunda, subjacente a esta e que é reafirmada pela palavra “evolução” nos enunciados, é que este acúmulo de experiências leva à evolução linear, excluindo completamente a possibilidade de rupturas, mudanças - conflitos.

A segunda série ginásial segue a mesma perspectiva da anterior, mas há uma inovação, já que sugere a discussão da cultura em relação ao Império e à República, acrescentando algo à habitual sequência baseada na economia e na política. A quarta série acaba sendo a mais difícil, porque ela deve contemplar toda a “História Geral” e é precedida de uma “Introdução à História”. Há oito itens propostos, sendo que a metade deles contempla a Idade Antiga e Média e a outra metade o mundo a partir da Idade Moderna.

A divisão toda contempla o modelo quadripartite consagrado pela historiografia francesa, e que foi criticado em 1976 por Jean Chesneaux. Logo na apresentação do texto, este autor afirma que “o passado é ao mesmo tempo um jogo de lutas e um elemento constitutivo da relação das forças políticas.”⁶⁷ O que ele considera é que este jogo em relação ao passado está no presente e que é controlado pelos grupos dominantes que difundem falsas visões sobre o saber histórico:

⁶⁷ CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. p. 12.

Canta-se “devemos fazer tábula rasa do passado”, mas aceitam-se muito facilmente as falsas evidências do saber histórico, o recorte cronológico por fatias, o gosto pela narrativa do passado, a autoridade do texto impresso, a dissociação entre os documentos e os problemas ou a utilização acrítica dos trabalhos dos especialistas.⁶⁸

A proposta do autor, então, é que os diferentes grupos sociais possam se apropriar do passado, rompendo com o monopólio dos historiadores e cientistas sociais em relação a este.

A divisão quadripartite, tal como proposta pelo currículo escolar de 1966, cai nas armadilhas apontadas por Chesneaux: privilegiam o Ocidente e o eurocentrismo e a civilização suposta única, dão destaque à superestrutura política, legitimam os valores burgueses.⁶⁹ Para o autor, esta divisão é uma versão “do velho sonho de um ‘discurso sobre a história universal’; encontra-se tão deteriorado quanto esse próprio sonho.”⁷⁰ O que importa, então, é que a prática social seja capaz de acabar com esta lógica e impor uma outra que satisfaça as necessidades de cada grupo ou movimento.

Os autores da proposta curricular de 1966 lamentam, conforme já mencionei, que a disciplina seja interrompida na 3ª série do curso ginásial, bem como que a História do Brasil tenha ficado destinada às quintas e sextas séries, quando as crianças têm menos maturidade. Para amenizar estes problemas, sugeriram unidades introdutórias no início da História da Brasil e no início da História Geral. Ainda como forma de melhorar o entendimento das crianças, e baseados em “Didática fundamentada na Psicologia da Inteligência”, conforme citam no texto, os autores propõem que os professores partam da ocupação da terra para depois discutir a evolução política. Além disso, segundo eles, é necessário construir “linhas ou frisas do Tempo” a fim de facilitar a visualização do processo para os discentes.

Em relação aos temas elencados não há grandes inovações, conforme atesta a comparação com os anteriores. O próprio movimento de 1964 é prudentemente omitido: o último item tratado no item VI, da proposta para a sexta série ginásial, é a análise da experiência parlamentarista de 1961 a 1963. No mais, resta o silêncio. O presente pode ser meta a ser legitimada (isento de conflitos) mas se mantém como assunto ausente na explicitação de conteúdos.

⁶⁸ Idem, p. 12.

⁶⁹ Conforme capítulo “As armadilhas do quadripartismo histórico”. p. 92 ss.

⁷⁰ Idem, p. 98.

O papel do homem na construção da História, no documento de 1966, deixa transparecer um pouco da visão que se tinha no período. No terceiro tópico das “Recomendações aos Professores”, cujo primeiro item serviu de epígrafe ao presente texto, sugere-se que:

3 – Permitam-nos os professores lembrar, ainda, que o Homem, ou melhor, os homens, como agentes da História, devem aparecer, bem vivos e atuantes em seus cursos. Ainda que os programas se componham em termos de caracterizações, esquemas, situações e fatos, é preciso que os jovens sintam tanto o homem-social como o homem individual na base de todas as realizações da civilização.⁷¹

A proposta curricular de 1966 ao se preocupar com o papel ativo dos homens na construção da História ainda ecoa os movimentos sociais do começo da década, o otimismo de quem ainda vê a educação como forma de humanização e a possibilidade de construção de uma sociedade mais igualitária.

O CURRÍCULO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SÃO PAULO NOS ANOS 1970 – O SURGIMENTO DO “VERDÃO” E DE SEUS “SUBSÍDIOS”

Uma inovação dos Guias Curriculares apresentados em 1973, elaborados no Cerhupe, é que a área de Estudos Sociais substitui as de História e Geografia. A equipe que redigiu este item para o documento é formada por Elza Nadai, apresentada em destaque, e pelas colaboradoras Suria Abucarma, Joana Neves e Delma Conceição Carchedi. As professoras Elza Nadai e Joana Neves, responsáveis pela parte de História, haviam sido professoras de colégios vocacionais do estado de São Paulo, que tinham um sistema diferenciado de ensino, no qual o professor tinha jornada integral e havia uma perspectiva de integração de conteúdos. Segundo Joana Neves, em depoimento a Décio Gatti Junior, lá já se fazia a denominação de Estudos Sociais para a área de História e Geografia:

Eu vou dar os números da área de Estudos Sociais: o ensino era por área, trabalhávamos com o professor de Geografia. Os professores de Geografia e de História davam a mesma aula, com saídas para propostas holísticas, pois acontecia uma integração em um número

⁷¹ SÃO PAULO, 1966, p. 28.

menor de aulas no Vocacional. Frequentemente, participavam das aulas de História e Geografia, os professores de Educação Musical, de Artes Plásticas, de Teatro e vice-versa. O professor de Estudos Sociais participava das outras aulas, quando a discussão do tema exigia essa multiplicidade de olhar.⁷²

É este envolvimento em um projeto inovador que ambas levarão para a redação do documento. Sobre Suria Abucarma, sabe-se que a sua formação era na área de Geografia, e Delma Carchedi, coordenadora geral do documento, era responsável pela área de currículos.

No fim dos anos 1970, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), criada em 1976 para substituir a Cerhupe, tendo em vista as dificuldades para a implantação dos Guias, pede às suas equipes técnicas que elaborem Subsídios para auxiliar os docentes nesta tarefa. A partir de 1977, estes Subsídios são publicados sob a rubrica do órgão, que tem como coordenadora Maria de Lourdes Mariotto Haidar.

“VERDÃO” E “AZULÃO” - A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO PONTO DE VISTA DE SUA MATERIALIDADE

A análise a ser realizada dos Guias e de seus Subsídios levará em conta apenas o que se refere à área de Estudos Sociais. A primeira análise é do ponto de vista de sua materialidade, ou seja, os volumes publicados pelos órgãos da Secretaria da Educação. O pressuposto teórico que norteia tal análise vem do pensador francês Roger Chartier, com suas advertências em relação às diferenças entre a produção de textos e a produção de livros. Para ele, um autor busca, ao escrever seu texto, produzir um efeito no leitor por meio de:

[...] uma dupla estratégia de escrita: inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão; empregar toda uma panóplia de técnicas, narrativas ou poéticas, que, como uma maquinaria, deverão produzir efeitos obrigatórios, garantindo a boa leitura. Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, seja

72GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História. Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. p. 53-54.

fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja.⁷³

Se estes mecanismos intervêm no processo de intencionalidades do autor ao escrever seu texto, é preciso considerar ainda que a produção de um impresso traz consigo as marcas do editor, ou do tipógrafo, conforme o período que se esteja estudando. Neste caso, nos adverte o autor que:

[...] essas primeiras instruções são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros, não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva em sua própria letra o protocolo de leitura desejada pelo autor.⁷⁴

Desta forma, a paginação e os caracteres dos volumes trarão intencionalidades vinculadas aos órgãos de onde emanam - neste caso, o poder executivo do estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação.

Os critérios eleitos para a análise dos documentos são as suas dimensões, as capas, o texto relativo à área de Estudos Sociais, bem como sua organização gráfica e a presença ou ausência de bibliografia.

Os tamanhos dos documentos analisados são bastante diferentes: os Guias têm o tamanho de 22 cm x 32 cm, enquanto os Subsídios têm o tamanho de 15,5 cm x 22,5 cm. Assim, o segundo tem praticamente a metade do tamanho do outro, o que o torna mais “portátil”, facilitando tanto o manuseio quanto o “leva e traz” constante de quem o usasse como consulta para planejamento e aulas. Além disso, o volume dos Guias tem uma capa mais mole, assemelhada a uma cartolina, na cor verde, enquanto a capa de todos os volumes dos Subsídios, que foram separados por áreas, é mais grossa, em um tom azul escuro, plastificada. Mais uma vez, tem-se uma maior facilidade para os usuários dos Subsídios em detrimento dos Guias, além de uma perspectiva de maior durabilidade. Há que se lembrar aqui, como já foi dito, que muitos professores que lecionaram no período referem-se aos Guias como “o Verdão”, o que tanto pode ser uma alusão à cor da sua capa como também pode significar sua identificação ao regime

⁷³CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. p. 96-97.

⁷⁴*Op. cit.*, p. 97.

militar, que atribuía às cores verde e amarela uma grande importância, símbolo do patriotismo tão difundido naqueles anos.

A diferença entre as capas não é só da cor ou do tamanho. O que se percebe é que enquanto os Guias se apresentam como um documento oficial, que traz como primeira imagem/informação o brasão do estado de São Paulo, os Subsídios não dão nenhuma pista sobre isto na capa, apenas mencionam a secretaria da Educação, sem o caráter oficial do primeiro. No caso dos Guias, esta busca de legitimidade como um documento oficial permanece ao analisarmos as primeiras páginas: na página 3 há o nome da diretora e da coordenadora geral da Cerhupe, e na página 5 todos os nomes da equipe técnica, por área do conhecimento. Assim, o documento, ao mesmo tempo em que é representativo do Estado, a assinatura dos “técnicos” sugere um caráter neutro para o mesmo. Já os Subsídios têm uma segunda página que repete a capa, mas a grande novidade está na terceira. Nesta, abaixo do brasão e das inscrições da capa dos Guias, “Governo do estado de São Paulo” e “Secretaria de Estado da Educação”, há o nome do governador, Paulo Salim Maluf, e do secretário, Luiz Ferreira Martins; o nome da equipe responsável por sua elaboração, por sua vez, foi para a página 7, logo após a ficha técnica da publicação, à página 6.

Portanto, aqui não há apenas a referência a um genérico “governo do estado de São Paulo”, mas a um governo específico. Mais importante, é preciso lembrar que o governo mencionado não foi o responsável nem pelos Guias, que são de 1973, governo de Laudo Natel, nem dos Subsídios, publicados inicialmente em 1977, no governo de Paulo Egydio Martins. Os próprios secretários da Educação não são os mesmos, pois, de acordo com Palma Filho (1996, p. 124 ss), Paulo Egydio teve um único secretário na área da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, que tinha total confiança do governador; já Paulo Maluf teve dois: o mencionado Luiz Ferreira Martins, que permaneceu no cargo de 1979 a 1982, quando se elegeu deputado estadual, e Jessen Vidal, seu sucessor, um engenheiro que pertencia ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Assim, o leitor desavisado, que tenha em mãos apenas o volume dos Subsídios (cuja ficha catalográfica indica apenas tratar-se de uma segunda reimpressão, sem mencionar a data de sua primeira edição), pode tomá-los como uma “realização” do governo de Paulo Maluf, quando eles na verdade vêm do mandato de seu antecessor.

Em relação às equipes técnicas, é preciso fazer algumas considerações, notadamente sobre a área de Estudos Sociais, objeto deste estudo. A equipe que redigiu os Guias, composta de quatro professoras, já foi apresentada neste texto. A equipe dos

Subsídios é bem maior: Maria de Lourdes Mônaco Janotti é a coordenadora, seguida dos nomes de Eduardo Paulo Berardi Jr., Elza Nadai, José Bueno Conti, Laima Mesgravis, Pasquale Petrone, Suely Robles Reis de Queiroz, Zilda Márcia Grícoli Iokoi, além de Enezila de Lima e Sueli de Moraes, apresentadas como “Colaboradores”. Como se vê, da equipe anterior só consta a professora Elza Nadai, que, no ano da publicação do “Verdão” (pelo qual foi responsável, como foi dito), defendia o seu mestrado no curso de História da Universidade de São Paulo (USP) orientada pela professora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, agora a coordenadora da elaboração dos Subsídios. Disto decorre que temos aqui dois documentos oficiais, escritos no regime militar, por professores vinculados à Universidade. Se considerarmos que setores da USP se notabilizaram no regime militar pela resistência à ditadura, sendo que muitos de seus professores foram cassados e vários alunos foram alvo da perseguição política, encontramos aqui mais um paradoxo da legislação: um documento de um estado autoritário, que é redigido por pessoas vinculadas a uma instituição que abrigava pessoas que se pautavam pela defesa dos valores democráticos! Há que se lembrar, ainda, que a USP não foi apenas palco de resistência, mas também abrigava muitos professores e egressos que apoiavam o regime, como o poderoso ministro Delfim Neto, professor da universidade.

“VERDÃO” E “AZULÃO” – INTRODUÇÕES, APRESENTAÇÕES E CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS

A presença ou ausência de elementos paratextuais é um ponto de análise importante para quem reflete sobre livros como objeto de pesquisa. Como nos adverte Gérard Genette⁷⁵, estes elementos têm um aspecto funcional: eles nos revelam, de forma auxiliar, o que o texto, que é o elemento principal, quer nos mostrar. Os prefácios, introduções e assemelhados, estão, de acordo com o autor, subordinados ao texto que lhes dá sentido. No caso dos documentos analisados, os Guias trazem uma “Apresentação”, uma “Introdução” e “Considerações Gerais”, além da “Introdução” e dos “Objetivos Gerais” a cada área de estudo selecionada. Já os Subsídios são

⁷⁵ GENETTE, Gérard. *Umbrables*. p. 16.

específicos da área de Estudos Sociais e trazem apenas a “Introdução” e “Objetivos Gerais”.

A “Apresentação” dos Guias é curta, sem assinatura e ocupa cerca de meia página. Nela se ressalta a pretensão de auxiliar o professor na implantação da reforma de ensino, caracterizando-o como “material de apoio às tarefas docentes”. A “Introdução” é assinada por Therezinha Fram, diretora do Cerhube, condição que é explicitada tanto nas páginas introdutórias como abaixo da assinatura. A grande novidade apontada é o fato de que a construção do documento buscou envolver membros e experiências dos diversos graus de ensino: “primário, secundário – ginásial e colegial – e superior”. Posteriormente, os documentos passaram por análises críticas, que buscaram respeitar o mesmo critério. No caso de Estudos Sociais, ao final do texto da área, como “Colaboradores” são citados vários nomes, nove sob o título “Elaboração dos documentos preliminares” e outro vinte e cinco como “Análise crítica do guia curricular de Estudos Sociais”. As “Considerações Gerais” formam um texto maior, que ocupa as páginas 7, 8, 9 e parte da 10, e são assinados por Delma Conceição Carchedi, apresentada como “Coordenadora da Equipe de Currículo”. Aqui, discutem-se a legislação e suas normas, faz-se uma discussão teórica do que se entende por currículo, apresentam-se as matérias e a forma como cada uma delas é tratada nos Guias e, em geral, apresentam objetivos, conteúdo e atividades. Estes textos são mais genéricos e dizem respeito à própria legislação e às condições de sua implantação. Como não tratam especificamente da área de Estudos Sociais, não constam do texto dos Subsídios e não podem ser objeto de comparação.

Os textos de “Introdução” dos *Guias* para a área de Estudos Sociais e dos Subsídios são bem diferentes na formulação e no conteúdo. Nos Guias, buscou-se justificar o que significava a área de Estudos Sociais, a escolha e organização dos temas, a relação da área com as outras etc. Já nos Subsídios, a função da Introdução é a de situar a forma como estes se apresentam, com uma descrição de quais suas partes componentes e um breve detalhamento de cada uma delas.

A análise mais detalhada dos textos traz algumas informações importantes. No caso dos Guias, por exemplo, o primeiro parágrafo traz o texto do Parecer 853/71 – CFE, para mostrar os objetivos dos Estudos Sociais: “a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência através dos tempos”. É preciso notar que o verbo

utilizado é “integração”, sem qualquer referência à transformação – ao contrário, o verbo sugere que é preciso adequar os estudantes à sociedade que já existe. No mesmo texto, no penúltimo parágrafo há outro elemento que se refere aos valores que deverão ser incutidos nesta “integração”, que não são objeto de nenhuma unidade:

O cultivo de valores sociais, intelectuais, estéticos, morais, cívicos e econômicos que se constitui no destino, por excelência, dos Estudos Sociais, relacionados entre os objetivos gerais, porque objeto de permanente atenção, não se explicita particularmente para nenhuma das unidades programadas. Todavia, todas elas devem por eles ser orientadas.⁷⁶

Chama a atenção o fato de que valores tão importantes, segundo o texto, não sejam objeto de nenhuma atenção particular, em nenhuma unidade!

Em relação ao conhecimento a ser adquirido pelo aluno, as autoras apontam que “procedeu-se à operacionalização com minúcias” (p. 65) e que é tarefa do professor selecionar as mais adequadas. Aqui o que se coloca é que o professor deve “selecionar” e não propor novas atividades, indicando, desde o início, qual é o propósito do documento.

A “Introdução” dos Subsídios tem, do mesmo modo, algumas peculiaridades. No meio do texto, em meio à descrição das partes do volume, os autores afirmam: “... antecedendo à Sugestão Programática por série (5^a e 6^a) e por disciplina (7^a e 8^a), procuramos esclarecer nossa posição em relação ao tratamento a ser dispensado aos temas e subtemas” (p. 7, grifo meu). Em um documento que procura detalhar o texto oficial, a expressão “nossa posição” leva a crer que exista mais de uma, característica que não é assumida em nenhum momento, seja pelos Guias, seja pelos Subsídios. A ambiguidade se instala, e o texto oficial, pretensamente neutro, ganha características de personalidade e até convite virtual à explicitação de posições pelos docentes da rede de ensino.

Os “Objetivos Gerais” de ambos os textos configuram mais um momento em que ambos se distanciam e buscam uma identidade mais definida, cada um a seu modo. O primeiro deles, o dos Guias, escrito sob a égide da ditadura militar, parece tentar não se comprometer com posturas mais transformadoras, e traz novamente o texto dos objetivos gerais definidos para a área, neste caso, a Resolução 8/71 do CFE, que afirma pretender-se “o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e

⁷⁶ SÃO PAULO. *Guias Curriculares...* . p. 65.

complexo, em que não deve apenas viver como ‘conviver’...”. Mais uma vez, o que se intenta é ajustar o indivíduo àquela sociedade (ditatorial) por meio da educação escolar.

Os Subsídios, por sua vez, são muito mais ousados em relação aos objetivos gerais, buscando elementos não só na legislação recente, que aparece citada com o conteúdo acima descrito, como na lei 4024/61, escrita ainda na vigência da democracia no Brasil. Desta última, citam elementos como “compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana...” e “respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem”, entre outras afirmações. Por fim, mencionam a 5692/71, que atribui como objetivo da educação o desenvolvimento de potencialidades do educando, tanto para sua auto-realização quanto para a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Os autores concluem, com os grifos abaixo transcritos, que:

Tais objetivos implicam, no conjunto do ensino de 1º grau, **no Conhecimento e Compreensão da Realidade, na Valorização de Atitudes e Comportamentos Propícios à Assunção das Responsabilidades Sociais, no Aprimoramento da Capacidade para Aplicar o Raciocínio Científico e na Aquisição de Técnicas Aplicáveis no Estudo da Realidade.**⁷⁷

Há aqui uma clara opção por uma educação mais transformadora, que interfira na realidade, que promova a liberdade dos indivíduos, que respeite a dignidade das pessoas, que cultue valores, enfim, atrelados a estes objetivos. Ainda assim, cabe a ressalva que o “discurso sobre a democracia” é constante dos próprios documentos escritos no período ditatorial, como já foi analisado – a ditadura justificava sua existência em nome de garantir a democracia... Em relação aos itens propostos, mais uma vez, a comparação é esclarecedora. Nos Guias a proposta é:

Conhecimento e compreensão;
Atitudes e comportamentos propícios à assunção das responsabilidades sociais e cívicas;
Capacidade para aplicar o raciocínio científico no estudo da realidade social e cultural;
Habilidades no utilizar os instrumentos dos Estudos Sociais;
Habilidades gerais desenvolvidas com as atividades referentes aos Estudos Sociais.

Pode-se notar que, nos Subsídios, alguns objetivos foram unificados em um só, que o “conhecimento e compreensão” tornou-se “conhecimento e compreensão da

⁷⁷ SÃO PAULO. *Subsídios...* p. 9.

realidade” e que as “responsabilidades sociais e cívicas” reduziram-se apenas a “responsabilidades sociais”. Percebe-se assim que seus autores buscam se afastar do espírito do civismo ditatorial que marcou o período de redação dos Guias e, mais do que isto, expressam um novo projeto de educação. Tanto é que, no primeiro objetivo, enunciam que o professor deve qualificar seus alunos para:

Compreender os conteúdos básicos das Ciências Humanas, principalmente da Geografia e da História, a fim de empregá-los como instrumentos de interpretação e transformação da realidade.⁷⁸

Esta redação é bem diferente da contida nos Guias, que propunha, como primeiro objetivo do item “Conhecimento e compreensão”, que o aluno deveria ter conhecimento “dos conceitos básicos das Ciências Humanas para utilizá-los como instrumento de interpretação da realidade” (p. 66). A palavra “transformação” adquire um sentido bem preciso, diferente de alguém que quer apenas “conviver” em sociedade: não basta conhecer e interpretar a realidade, mas é preciso que se atue nela de forma a modificá-la nos aspectos que forem indesejáveis. A própria “democracia”, que aparece no último item do primeiro objetivo nos Guias, vem para o primeiro lugar no segundo item dos objetivos dos Subsídios, evidenciando a importância que esta adquire neste documento – nuançado o discurso ditatorial sobre o tema

Um último tópico que merece destaque pelas diferenças entre um texto e outro é o tema das comunicações. No objetivo 4 dos Guias, intitulado “Habilidades no utilizar os instrumentos dos Estudos Sociais”, o último item propõe “despertar para a importância das informações contidas nos meios de comunicação falada e escrita”. Já nos Subsídios, a redação do objetivo 4, sob o título “Aquisição de técnicas aplicáveis ao estudo da Realidade”, propõe que estas “desenvolvam a preocupação crítica na análise e seleção das informações”. Vê-se aqui que, entre um documento e outro, há diferentes olhares sobre a comunicação: enquanto o primeiro alerta para a “importância” das informações, o segundo quer questionar se há ou não importância nas informações veiculadas.

Por fim, é importante observar como se deu o tratamento dos conteúdos e atividades sugeridas num e noutro documento. Os Guias trazem um quadro com os conteúdos a serem trabalhados, conforme descrito a seguir:

⁷⁸ *Op. cit.*, p. 9.

TEMAS GERAIS

		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Tema I – A criança e a sociedade em que vive		x	x	x	x	x	x	x	x
SUBTEMAS	- A criança e sua comunidade	x	x						
	- O Estado em que a criança vive	*	*	x	x				
Tema II – Fundamentos da cultura brasileira		*	*	*	*	x	x		
SUBTEMAS	- O processo de ocupação do Espaço brasileiro			*	*	x	x		
	- Unidade Nacional: os elos da sua integração			*	*	*	x		
Tema III – A sociedade atual: Análise e processo de formação		*	*	*	*	*	*	x	x
SUBTEMAS	- Configuração de um mundo agrário			*	*	*	*	x	
	- Configuração de um mundo industrial.			*	*	*	*	*	x
	O equilíbrio mundial								

Legenda: x – indica conteúdo – objeto direto do estudo, citado explicitamente

* – indica conteúdo implícito no objeto direto do estudo

(SÃO PAULO, 1975, p. 68)

A observação dos temas relacionados para o estudo de 5^a a 8^a séries mostra que nas duas primeiras parte-se do Brasil e nas duas últimas olha-se para o mundo. Em uma primeira análise, também é possível reconhecer assuntos importantes para o regime militar e que se encontram no ideário disseminado no período, como é o caso do subtema “Unidade Nacional: os elos de sua integração”. É preciso dizer, ainda, que cada item é minuciosamente detalhado em “Conteúdo”, “Objetivos” e “Sugestões de Atividades”, que buscam direcionar a atuação do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um modelo de interpretação que parte de afirmações que devem ser repassadas aos alunos. Os próprios verbos utilizados para estabelecer os objetivos o demonstram: em grande parte dos casos usa-se *inferir*, *reconhecer*, *discriminar*, *caracterizar* etc. Os verbos *analisar*, *relacionar* e *comparar* aparecem em número muito menor. O tempo

verbal também é significativo: eles são usados no imperativo⁷⁹. Pode-se lembrar novamente da Introdução, na qual as autoras propunham que o professor poderia selecionar as atividades mais significativas: neste caso, o que importa não é a atividade, mas sim o cumprimento do objetivo por meio da discussão do conteúdo proposto.

O direcionamento intentado pelos Guias, presente nos verbos utilizados para apresentar os objetivos e na forma como estes levam a uma interpretação, busca evitar que diferentes olhares sobre o processo levem a leituras não desejáveis da realidade. Ainda a esse respeito, no tema “Fundamentos da Cultura Brasileira”, podemos destacar entre os objetivos gerais:

13. Concluir que, atualmente ainda, o Espaço brasileiro é desigual quanto à ocupação e desenvolvimento.

14. Relacionar os vários trabalhos que os governos federal e estadual estão executando com o intuito de diminuir as disparidades regionais.⁸⁰

O que se tem, portanto, é que a análise do processo de ocupação do espaço brasileiro *precisa* ter como resultado a sua desigual ocupação, e que a correção destas disparidades é objeto de intervenção dos governos. Não se coloca a possibilidade da crítica, afinal, se o governo pretende que suas ações resultem na diminuição das desigualdades regionais, isto não quer dizer que elas o façam. Ao contrário, é próprio da análise histórica a leitura da realidade a partir da comparação de diferentes vozes presentes no período estudado, e não a afirmação de que as intenções dos governos (ou de quem quer que seja) se constituem na verdade.

O que predomina, no caso da Geografia, é uma descrição da paisagem e das interferências que esta tem em relação à ocupação humana. Já para a História, parte-se de uma análise voltada para os ciclos econômicos, apresentada nas quintas e sextas séries, que se completa com a estrutura político-administrativa, estudada na sexta série. Pela programação dos Guias, ao menos entre a quinta e a sexta séries a perspectiva cronológica e linear é rompida, já que na primeira os alunos estudam os temas econômicos e, na segunda, os eventos políticos.

Para efeito de comparação, tomaremos o item destinado às quintas e sextas séries no tema “Fundamentos da Cultura Brasileira”, subtema “O processo de ocupação

⁷⁹ O professor Marcos Silva foi aluno de Elza Nadai, em sua licenciatura, e lembra que ela orientava os alunos a colocarem o verbo no infinitivo, quando fizessem planejamento, o que sugeria um discurso desvinculado do tempo e do emissor.

⁸⁰ São Paulo. *Guias Curriculares...* p. 86.

do espaço brasileiro”. O detalhamento deste item nos Guias ocupa das páginas 87 à 99, compreendendo sete tópicos:

1. O Brasil: país de dimensões continentais;
2. O enquadramento do Brasil no Sistema Colonial;
3. A cana e a sociedade açucareira;
4. Ocupação do interior;
5. A colonização estrangeira no Sul;
6. As transformações ocorridas no Brasil com a instalação industrial;
7. A ocupação desigual do território brasileiro e as tentativas de superação do problema.

Já nos Subsídios, há uma redução destes itens, que ocupam apenas três páginas, da 23 à 25, em uma publicação cuja página já é quase a metade da outra, com os seguintes conteúdos propostos:

1. O espaço geográfico brasileiro e os seus primeiros habitantes;
2. A ocupação do litoral pelo povoador europeu;
3. A ocupação do interior: o avanço da Colonização;
4. A concentração do povoamento – o café e a industrialização.

Nestas três páginas se incluem ainda as “Sugestões de atividades didáticas”, que se subdividiram nas destinadas ao uso de mapas, da linha do tempo, dos livros e dos textos. A grande novidade dos Subsídios, neste caso, é que eles incluem uma bibliografia ao final, que, segundo a introdução, é para uso dos docentes e fora selecionada entre obras nacionais ou traduzidas de fácil acesso.

Observa-se que houve um “enxugamento” do texto dos Guias. Alguns temas foram suprimidos, outros foram alterados e desapareceram, principalmente aqueles relacionados ao regime militar. Por exemplo: no item 7 dos Guias, “A ocupação desigual do território brasileiro e as tentativas de superação do problema”, elencava-se como um dos objetivos “relacionar as várias soluções propostas pelos governos central e estadual com o intuito de diminuir as disparidades regionais”, propondo como atividade que os alunos, divididos em grupos, procurassem informações sobre órgãos federais e elaborassem um jornal mural. Todo este item, que falava de instituições como SUDAM, SUDENE, Projeto Rondon, BNH, não é sequer mencionado nos Subsídios.

A comparação dos documentos, em última instância, nos permite concluir que há diferentes objetivos expressos nos Guias e nos Subsídios. Se com estes a Secretaria da Educação intentava, aparentemente, propiciar aos docentes uma ferramenta mais

apropriada de trabalho, mais elaborada e específica, o que aconteceu na área de Estudos Sociais foi justamente o contrário. Ao invés do detalhamento minucioso das atividades presentes nos Guias, com os verbos direcionadores já indicados, tem-se um novo texto, que dá uma maior flexibilidade para o professor em relação ao conteúdo, o qual deixa de ser tão detalhado, traz uma bibliografia de apoio e prevê, inclusive, uma educação já voltada para o despertar do senso crítico nos educandos. Assim, o que seria um simples desdobramento de um Guia Curricular traz uma nova visão de educação.

As marcantes diferenças entre os documentos sugerem, portanto, que há uma elaboração mais intelectual no documento dos “Subsídios” e uma explicitação dos vínculos entre o ensino de 1º e 2º graus e debates acadêmicos. A própria presença de uma bibliografia para consulta dos professores é por si indicativa deste trabalho menos técnico e mais acadêmico. Não se pode esquecer, entretanto, que o segundo documento não pode ir além do primeiro, ele não o revoga e sua construção permanece a ele atrelada.

Por fim, há que se notar que as palavras, que designam as coisas, no presente caso são bem significativas: há um “Guia”, que, segundo mestre Houaiss, vem do verbo guiar, que tem entre seus significados “fazer seguir conforme determinada direção, controlar (um movimento, um mecanismo uma ferramenta)”⁸¹, e há “Subsídios”, que derivam do verbo subsidiar, que a citada obra designa como “contribuir com subsídio para; auxiliar, ajudar”⁸². O que se pretende, então, de um lado, é controlar; de outro, é auxiliar.

E é assim que, em um diálogo constante entre as intenções iniciais do Estado e as propostas das equipes “técnicas”, que se julgam e se anunciam neutras, mediadas pela realidade social e pelos conflitos sociais, se vai tecendo o currículo escolar e seus desdobramentos. As práticas, por sua vez, serão outro momento deste processo e é neste sentido que as entrevistas com professores da rede pública estadual no período de vigência destes documentos podem esclarecer algo.

⁸¹ HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. p.1496.

⁸² *Op. cit.* p. 2628.

ATO II – A CENA

OS PROFESSORES DE HISTÓRIA, E DE ESTUDOS SOCIAIS, E DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Acervo da Escola Caetano de Campos – CRE Mario Covas/CENP/SEE

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES E SUAS CARREIRAS

Acervo da Escola Caetano de Campos – CRE Mario Covas/CENP/SEE

OS PROFESSORES E SUAS CARREIRAS

Os professores dão mais alma às escolas. Se os alunos são transitórios, entram e saem a cada ciclo escolar, os professores, notadamente os que já desfrutam de alguma estabilidade, constituem o aspecto mais visível e permanente de uma instituição escolar. Compreender as relações que se dão na escola, compreender o que acontece nas salas de aula, supõe algum contato com as narrativas dos docentes. Este capítulo discutirá as trajetórias de professores de História que lecionaram desde fins da década de 1960 até por volta dos anos 1990, na rede pública estadual paulista. Neste percurso, há um recorte específico, do período de 1971 a 1986, nos termos delineados para este trabalho, ao qual será dado destaque.

O recurso utilizado foi a entrevista, no modelo de História Oral, a partir de um roteiro de temas (vide Anexo I). A primeira parte tratava de questões pessoais, relativas à família e às origens do docente; na segunda parte, foram tratados os temas da carreira e das práticas em sala de aula. Neste momento, privilegiou-se o período do recorte temporal da *ditadura civil-militar*. É certo, contudo, que os relatos não conseguem fazer essa delimitação, pois seria impossível separar uma data, um ano, e pedir que as pessoas fizessem o mesmo com suas lembranças. Esta delimitação *a posteriori* do fato histórico é um dos dilemas do trabalho do historiador, que nem sempre consegue separar em suas fontes o que é específico do momento pesquisado. Em História Oral, ao trabalhar com relatos com uma grande imprecisão temporal, isso fica mais difícil ainda. Em meio àquilo que as pessoas chamam de “carreira”, “minha vida de professor(a)”, entre outras demarcações, *eu* fiz uma seleção, a partir do *meu* recorte de pesquisa, e chamei de “atuação dos professores de História da rede pública estadual paulista entre 1971 e 1986”. Desta forma, é de se esperar que tais balizas sejam constantemente desrespeitadas; afinal, como nos lembra Michel de Certeau, o historiador trabalha sempre na fronteira entre o “dado” e o “criado”:

Em história tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto.[...] Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas,

que o recortam no universo do uso, que vão procurá-lo também fora das fronteiras do uso, e que o destinam a um reemprego coerente.⁸³

Todos os docentes ouvidos são aposentados, ao menos no cargo da docência, e aqui serão considerados, cada um a seu modo, como promotores destes encontros humanos, tão característicos da carreira docente. Para conhecer suas opções metodológicas, suas opções no ensino de História e suas opções pedagógicas, torna-se importante conhecer suas raízes, saber de onde vieram, quais trajetórias desenvolveram. É esta a opção do presente capítulo: apresentar os docentes entrevistados e como estes construíram suas carreiras.

A MEMÓRIA E A HISTÓRIA

Os Gregos da época arcaica fizeram da Memória uma deusa, *Mnemosine*. É a mãe das nove musas que ela procriou no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside a poesia lírica.⁸⁴

A relação entre História e Memória já pode ser identificada entre os gregos, na Antiguidade. Entre eles havia uma deusa dedicada à Memória e que se torna mãe das musas. É preciso lembrar, em particular, que uma destas musas é justamente Clio, “a musa da História”. Esta relação filial, contudo, não é tão simples e a história, se nasce da memória, dela se distingue em muitos aspectos.

O advento da História científica, inaugurada por Ranke no século XIX, é um dos marcos definitivos que a separaram da memória. Isto porque, a partir de então, o ofício do historiador passou a ser indissociável da análise e crítica das fontes, e este modelo garantirá sua inscrição no patamar das ciências. “Uma ciência jovem”,⁸⁵ como disse Marc Bloch, mas uma ciência. A memória, por sua vez, continuará ligada às narrativas, isenta de comprovação. As profundas transformações que a História sofreu no decorrer do século XX não alteraram este pressuposto. Michel de Certeau, na década de 1970, é

⁸³ CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. p. 81.

⁸⁴ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. p. 438.

⁸⁵ “Pois a história não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional. Ou, para dizer melhor, velha sob a forma embrionária da narrativa, de há muito apinhada de ficções, há mais tempo ainda colada aos acontecimentos mais imediatamente apreensíveis, ela permanece, como empreendimento racional de análise, jovem.” BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. p. 46.

um dos autores que avança este significado ao denominar de “operação historiográfica” o fazer do historiador:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.) *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada “enquanto atividade humana” “enquanto prática”. Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação historiográfica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita*.⁸⁶

Um outro aspecto que marcará esta apartação é relativa à temporalidade, algo que já se encontrava entre os gregos. Como mostrou Le Goff ao analisar a obra de Vernant, “esta colocação da memória fora do tempo separa radicalmente a memória, da história.”⁸⁷ A história, seja a antiga, seja a contemporânea, nutre-se do tempo, vincula-se à ele. O tempo histórico, que é muito mais amplo que a cronologia, é uma categoria central do pensamento histórico. A memória, por sua vez, não precisa se relacionar a algum tempo específico; ao contrário, costuma se exprimir pela indeterminação, ou, ainda, por atribuições aleatórias de datas e fatos.

Ainda em relação à temporalidade, não só a indeterminação é decisiva, como também a relação passado/presente é diferente em cada caso. A memória nasce no passado, mas precisa inscrever-se no presente para ter legitimidade. A história, ao contrário, nutre-se da busca do historiador no passado, em busca de fatos que ele trará ao presente. Como diz Menezes: “A memória é filha do presente. Mas, como seu objeto é a mudança, se lhe faltar o referencial do passado, o presente permanece incompreensível e o futuro escapa a qualquer projeto”⁸⁸

O passado fornece para o historiador o campo no qual fará seu recorte, é lá que ele pode encontrar seu objeto e o fará por meio de suas fontes, dos vestígios deste passado. De qualquer forma, como nos lembra Jenkins:

[...] passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história

⁸⁶ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. p. 66.

⁸⁷ *Op. cit.*, p. 439. A obra citada é: VERNANT, J. P. *Mythe et pensée chez les Grecs. Études de psychologie historique*. Paris: Maspero, 1965

⁸⁸ MENEZES, Ulpiano T. B. *A História, cativa da Memória ?*, p. 14.

existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço.⁸⁹

A reflexão sobre a memória precisa ainda considerar um aspecto importante e fundamental: seu caráter fluído e mutável. Seja como lembrança individual, seja como lembrança coletiva, ela é sempre uma construção, está sempre em movimento. Além disso, ela seleciona o que deve ser gravado e descarta o que deve ser esquecido. O conto de Jorge Luis Borges, *Funes, o memorioso*, faz uma referência irônica a este respeito porque o personagem principal, que não esquece nada, acaba por não ter memória, já que é incapaz de fazer seleção, de abstrair. Borges conclui:

tinha aprendido sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos.⁹⁰

Esta constante seleção e o próprio movimento da memória dão-lhe uma configuração própria. Segundo Pollak, “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”⁹¹ O resultado final traz ao indivíduo, ou ao grupo, um conjunto de imagens e representações nas quais ele pode se reconhecer. A identidade que a memória proporciona é decisiva para sua legitimação, é ela que permite ao indivíduo se reconhecer como tal, é ela que é evocada pelos membros dos grupos, que se sentem confortados por se encontrar entre os seus. Como diz Pollak:

[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.⁹²

O historiador, ao realizar seu trabalho, pode utilizar a memória como objeto de suas reflexões. É preciso, contudo, ter claro todas as implicações descritas; é desejável, ainda, que este ponto de partida das memórias tenha como contraponto outras evidências, que lhes permitem cruzar informações e desfazer mitos. O historiador não

⁸⁹ JENKINS, Keith. *A história repensada*. p. 24.

⁹⁰ BORGES, Jorge Luis. *Funes, o memorioso*. p. 97.

⁹¹ POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. p. 204.

⁹² *Op. cit.*, p. 204. Grifo do autor.

pode ignorar as especificidades da memória, não pode esquecer como ela é construída. Como nos lembra Martins:

A memória – independentemente de eventual controle empírico de seu conteúdo – desempenha um papel determinante no *modus cogitandi* como no *modus agendi* dos indivíduos. Ela pode mesmo incluir preconceitos e crenças que pareçam a outros irracionais ou insustentáveis. No entanto, não deixa ela de ter sua influência marcante no comportamento individual e coletivo. O estigma da cultura memorial não passa forçosamente pelo crivo da análise historiográfica ou filosófica. A primeira experiência da composição da memória é a de sua segurança, conformidade e certeza. Pouco importa a qualidade metódica da origem dessas convicções.⁹³

Marcos Silva ressalta que a distinção entre história e memória, com uma oposição entre elas que valoriza a primeira em detrimento da segunda, é um procedimento historiográfico que precisa ser revisto:

Insistir sobre a distinção (ou, mesmo, oposição) entre memória e história prejudica significativa potencialidade nesse debate: a dimensão de produção, tão patente na constituição da memória, que pode contribuir para a reflexão sobre relações entre o conhecimento histórico e tal viés. [...] Discutir memória possibilita para os historiadores, portanto, refletir permanentemente sobre a historicidade de sua própria produção, criticando o chão seguro e enganoso de teorias que têm pretensões de operar como garantia de objetividade, quer como primeiro princípio (ou seja, corpo de conceitos de que se parte e ao qual se submete uma suposta matéria-prima do saber), quer como fim último – vale dizer, corpo de conceitos que se atinge no final das operações de conhecimento, resultante de reflexões a que se aplicou aquele mesmo referencial em estado bruto.⁹⁴

O que se pretende, então, é recuperar a própria historicidade da produção historiográfica, que se constitui ela própria em uma memória. Esta expansão do entendimento sobre a memória também amplia o próprio entendimento das fontes, tão essenciais ao trabalho do historiador:

Além de possibilitar uma relação com diferentes suportes das experiências sociais que não os reduz à condição de matérias-primas, uma vez que os encara no processo de definições de identidades e produções de memórias, aquela articulação contribui para o debate sobre a própria noção de fonte histórica de forma ilimitada: ao pensar na constituição de lugares, símbolos e formas de memória, o

⁹³ MARTINS, Estevão C. Rezende. Tempo e Memória. A construção social do passado na história. p. 5.

⁹⁴ SILVA, Marcos A. *História – o prazer em ensino e pesquisa*. p. 69, p. 71.

historiador/professor/aluno abandonará o ilusório conforto da documentação escrita, muito mais restrita ao universo social dominante, e enfrentará uma infinidade de caminhos percorridos pelo social, dando conta da cultura material (universo de artefatos – objetos utilitários, instrumentos de trabalho, acessórios de rituais, elementos decorativos etc. – incluindo o ambiente e o corpo) e do conjunto de práticas englobadas pela rubrica “cotidiano” – atividades corriqueiras, repetitivas e previsíveis, que também abrigam sentimentos como esperanças, receios, ódios e conformismo.

As reflexões sobre história e memória são decisivas para este trabalho porque neste capítulo discuto exatamente as memórias dos professores sobre as suas carreiras, que podem ser inseridas na rubrica “cotidiano”, tal como mencionado acima. Será preciso, então, ter como pressuposto que estas memórias fazem uma construção *a posteriori* de como os docentes encararam sua vida profissional e isto se dá a partir de uma motivação externa, ou seja, é o fato de *eu entrevistá-los* que enseja este pacote de recordações. O fato de que eles já tenham encerrado as carreiras os torna ainda mais propícios a balanços, a reformulações e até mesmo a questionamentos. Suas recordações se referem, inclusive, ao período da ditadura, episódio já superado e até mesmo *revisto* pela sociedade; sem dúvida isto será um elemento importante para pensar os relatos. Desta forma, cada professor busca fazer um relato que tenha significado, que possa integrar os diferentes elementos de suas recordações, de forma a sentir-se confortável, como nos diz Lowenthal:

A função fundamental da memória, por conseguinte, não é preservar o passado mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta.⁹⁵

A primeira professora entrevistada, Yara, logo no início da conversa, já coloca para mim, *e sobretudo para si mesma*, a seguinte questão: “Às vezes eu me questiono, Elaine, se eu fui uma boa professora...” A minha resposta veio prontamente, porque eu imaginava que deveria falar algo, e por não saber o que deveria fazer, achei melhor devolver a pergunta: “O que é ser uma boa professora?” Ao que ela responde: “Pois é... Os conceitos mudaram tanto, né? Eu acho que, hoje, ser um bom professor é ‘dar nó em

⁹⁵ LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. p. 103.

pingo d'água', sabe? Porque você tem que conscientizar as pessoas da importância do conhecer". A conversa prosseguiu, então, pelo tema da docência nos dias atuais. Posteriormente, ao comentar sobre a atuação dos professores, afirmei: "Mas isso é ser professor! Gostar de aprender, não é?" E Yara respondeu: "É! Hoje eles não conseguem ter habilidade para fazer essas transições. Acho que é o que você pretendeu com a sua pergunta antes: ser um bom professor hoje é estar disposto a aprender. Acho que esse é o caminho."

O diálogo acima descrito permite perceber não só o balanço que a professora faz de sua trajetória, quando lança a pergunta, como também uma característica típica da profissão, que é retornar ao mesmo assunto, não deixar interrogações em aberto. Assim, a pergunta que eu lhe fizera, quando fui pega de surpresa com seu questionamento, ficou no ar até o momento em que ela a retomou e a respondeu.

Para entender como os professores entrevistados constroem sua identidade, como eles narram sua trajetória, deixarei que eles se apresentem por meio de sua própria voz. Antes, contudo, é preciso fazer algumas considerações sobre a História Oral e como ela foi utilizada nas entrevistas e análises realizadas.

REFLEXÕES EM TORNO DA HISTÓRIA ORAL

A História Oral é um método de pesquisa que nos permite acessar "histórias dentro da História"⁹⁶, conforme a feliz expressão de Verena Alberti. Por meio da História Oral podemos recuperar relatos que não seriam narrados de outra forma, seja porque se referem a pessoas e culturas que não se vinculam à escrita, seja porque, mesmo participando de culturas letradas, não são reconhecidas como pessoas "dignas de figurar na história" ou, porque têm aberto um espaço diferente do que ocuparam anteriormente com suas escritas, como é o caso das elites sociais e políticas entrevistadas pelo Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea (CPDOC/FGV). Tal recurso nos permite abrir *janelas* no passado, vislumbrar novos personagens ou faces desconhecidas de velhas e, como em toda construção de fatos históricos, trazê-los para o presente.

⁹⁶ ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. p. 156.

Esta possibilidade de “dar voz aos excluídos” foi uma das bandeiras dos defensores da História Oral, notadamente nos anos 1960. A despeito deste marco, há quem remonte a origem da abordagem ao próprio “pai da História”, Heródoto, porque na Antiguidade Grega este já se apoiava nos relatos que ouvia como forma de separar o que era real (história), do que não era (mitos, lendas, etc.). O fato é que o grande debate da área não se dá em torno de suas origens e sim em torno de sua legitimidade, seja como um método da História, seja como uma nova forma de História.

Este debate tem como um dos pontos fundamentais a questão da *confiabilidade* da memória do narrador que evoca suas lembranças e as compartilha com o pesquisador. Ora, se as memórias são uma construção, se elas referem-se a um passado que não está mais diante de nós, de que forma elas seriam confiáveis? O que se coloca a favor da oralidade é que, tal como qualquer outra fonte, ela precisa passar pela crítica do historiador, ela deve ser cruzada com outras fontes e evidências que permitam ao pesquisador fazer seu trabalho. Um argumento bastante original é utilizado por Gwyn Prins:

Poderíamos argumentar que, na verdade, o testemunho oral, seja ele coletado por gravação em fita (...), ou pelas pesquisas de campo entre as tribos de almirantes e secretários de estado, está mais próximo da fonte principal. Ele é certamente vulnerável a problemas tão graves quanto aqueles que afetam as fontes documentais modernas, mas eles são diferentes. Ambos têm em comum o fato de poderem estar sujeitos à invenção da tradição (...), mas os problemas de má utilização de dados orais são possivelmente mais fáceis de serem localizados e resolvidos.⁹⁷

A entrevista de História Oral permite um contato direto do pesquisador com sua “fonte”, que fala a partir do incentivo do historiador. Esta é uma das originalidades, inclusive, da própria metodologia: diferentemente das outras fontes que *precisam* ser encontradas para permitir seu uso, o que sempre envolve uma busca, por vezes infrutífera, estas são mais acessíveis, ao menos potencialmente. Há que se considerar, sem dúvida, as dificuldades de encontrar membros de um determinado grupo, com um determinado perfil. Ainda assim, uma vez que as pessoas são localizadas e se dispõem a dar seu testemunho, é possível buscar respostas a questões que nem sempre conseguimos esclarecer em outros tipos de fontes.

⁹⁷ PRINS, Gwin. História Oral. p. 190.

O grande predomínio do uso de textos escritos pelos historiadores, tal como prescreve a tradição historiográfica, é mais um dos argumentos utilizados para desvalorizar e desconfiar da História Oral. Mais do que a habilidade de trabalhar com textos escritos, é preciso lembrar que todo trabalho do pesquisador, inclusive dos que se dedicam à História Oral, é sempre expresso em *textos* e a qualidade destes deve ser reconhecida pelos pares. Neste meio, então, a desconfiança pelo que *não é escrito* é quase que natural. Valeria, contudo, lembrar da advertência de Lucien Febvre, ainda na primeira metade do século XX:

Replicando, em 1949, a Fustel de Coulanges, Lucien Febvre afirmava: “A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem... Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagem de pedras, feitas por geólogos e análises de espada de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser”.⁹⁸

A preocupação em resgatar e legitimar as “histórias dos excluídos” foi outro fator que colaborou para criar resistências à aceitação da História Oral na comunidade dos historiadores. O fato é que não é só nesta área que se trabalha com estes grupos de “vencidos”, até porque esta divisão já não é mais vista de forma dicotômica, e sim complementar. Significativamente, um dos institutos pioneiros no Brasil na utilização da História Oral é o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e seu maior investimento é uma pesquisa de longo prazo que se dedica a entrevistar as elites políticas, como forma de entender a sociedade brasileira.

Outro questionamento é em relação à escala, já que os projetos não alcançam grandes amostras. É preciso lembrar, então, que não é só este pesquisador que se dedica ao *indivíduo*. Uma das grandes obras historiográficas da segunda metade do século XX, que inovou a área e se tornou um marco da chamada micro-história é *O queijo e os vermes*, na qual Carlo Ginzburg analisa a história de um único moleiro e em torno dela constrói sua narrativa, sem deixar, inclusive, de expor ao leitor as dificuldades e os dilemas que envolvem tal abordagem.

⁹⁸ LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. p. 107.

Sobre a História Oral, por fim, pesa o fato de que ela só pode ser *contemporânea*, porque é impossível entrevistar mortos. Em relação a este aspecto, a desvalorização de uma pesa sobre a outra. Apesar disso, ela tem um papel fundamental porque permite fazer discussões de temas e períodos cujos arquivos nem sempre estão disponíveis ao público. No presente caso, por exemplo, muitos documentos relativos ao regime militar no Brasil permanecem sob sigilo, muitos “desapareceram”. A História Oral, então, mostra-se um recurso bastante eficiente que nos permite criar fontes sobre o período. Além disso, o contemporâneo se relaciona sempre com diferentes passados e a História Oral nos permite discutir essas relações.

A relação da História Contemporânea com a História Oral foi debatida em 1994 por Michel Trebitsch, que foi um dos conferencistas do *II Encontro Nacional de História Oral: História Oral e Multidisciplinaridade*, no Rio de Janeiro. Após examinar a genealogia da área, nomeada de “genealogia mítica”, o caráter populista e militante dos anos 60 e os debates dos anos 80 que questionam a legitimidade da História Oral, o autor reflete sobre a originalidade que esta trouxe à história:

Quer se ressaltem o papel documental das “fontes orais”, os procedimentos biográfico e autobiográfico, a função do testemunho, os mecanismos da memória, será que mesmo assim a História Oral não poderá ser definida como um “corte epistemológico”? Pouco inclinada às grandes teorias, contribui fortemente para a renovação historiográfica, por tomar de empréstimo métodos das demais ciências sociais, ou por transferir, na história do presente, problemáticas elaboradas pela nova história para outros períodos de tempo.⁹⁹

A História Oral, então, é uma história contemporânea e cria um vínculo extremamente pessoal entre entrevistado e entrevistador que, afinal, produzem juntos os documentos. A responsabilidade que paira sobre este último é enorme, já que busca ser fiel e capaz de exprimir as ideias do primeiro. Este tema já foi sintetizado por Paul Thompson, um dos pioneiros da História Oral, cuja obra *A voz do passado* tornou-se um clássico na área. Ao refletir sobre os dilemas da interpretação, em capítulo final reescrito entre a primeira e a segunda das edições originais da obra, o autor acaba por concluir que ocorre com a história oral o mesmo que em toda história: a tensão entre “vida real” e “história”. O trecho é longo, mas merece citação:

⁹⁹ TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da História Contemporânea. p. 40-41.

Assim, escrever um livro que utiliza evidência oral, quer sozinha, quer junto com outras fontes, não requer, em princípio, muitas habilidades especiais além das necessárias para qualquer texto histórico. A evidência oral pode ser avaliada, julgada, comparada e citada paralelamente ao material de outras fontes. Isso não é mais difícil, nem mais fácil. De certo modo, porém, constitui um tipo diferente de experiência. À medida que se escreve, tem-se consciência das pessoas com quem se conversou; hesita-se em atribuir a suas palavras significados que eles recusariam. Humana e socialmente, essa é uma cautela conveniente, e, na verdade, os antropólogos têm demonstrado que é igualmente fundamental para a compreensão científica. Ao escrever, também se deseja intensamente partilhar com os outros os *insights* e a vividez das histórias de vida que se apoderaram de sua própria imaginação. Além disso, trata-se de um material que não apenas se descobriu, mas que, em certo sentido, ajudou-se a criar: é pois, completamente diferente de qualquer outro documento. Essa é a razão por que um historiador oral sempre perceberá existir uma tensão peculiarmente intensa entre a biografia e a análise cruzada. Mas essa é uma tensão que se alicerça na força da história oral. A elegância da generalização histórica, ou da teoria sociológica, flutua muito acima da experiência da vida comum que está na raiz da história oral. A tensão percebida pelo historiador é a tensão básica: entre história e vida real.¹⁰⁰

Este autor ainda nos lembra que haveria um perigo na história oral: ao se voltar para o cotidiano, poder-se-ia perder os grandes movimentos da história, a relação do indivíduo com sua sociedade. Isto precisa ser relativizado, a seu ver. A questão poderia ser reformulada e seria importante considerar como os *indivíduos comuns* se relacionam com seu tempo, de que forma decisões individuais e familiares, como, por exemplo, o número de filhos, pode influenciar a sociedade. De outro lado, é possível ver como as decisões políticas afetam a vida das pessoas comuns.

No presente estudo, o pano de fundo é a grande reformulação do modelo escolar brasileiro ocorrida a partir dos anos 1970, quando os professores entrevistados começam suas carreiras, e outra nos anos 1990, quando eles a estão concluindo. Isto poderá ser visto em muitas falas, conforme mostrarei adiante e pode-se perceber como cada entrevistado refletiu sobre os momentos que viveu.

Paul Thompson afirma, por fim, que a história oral é um importante instrumento para as pessoas, já que lhes possibilita assenhorearem-se de sua própria história:

Porém, o que verdadeiramente justifica a história não é conceder imortalidade a uns poucos velhos. Ela faz parte do modo pelo qual os vivos compreendem seu lugar e seu papel no mundo. Marcos divisórios, paisagens, padrões de autoridade e de conflito, tudo isso

¹⁰⁰ THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. p. 305.

tem sido considerado frágil no século XX. Ao ajudar a mostrar como suas próprias histórias de vida se ajustam às mudanças do caráter do lugar em que hoje vivem, de seus problemas como trabalhadores ou como país, a história pode ajudar as pessoas a ver como estão e aonde devem ir. (...) Eles não têm apenas que aprender a própria história; podem escrevê-la. A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.¹⁰¹

Eis aqui, novamente, a relação entre passado e presente, característica da história, eis aqui a projeção de um futuro melhor. Eis a identidade de cada coletividade, pensada a partir de cada indivíduo.

Pensar a história oral como método, pensá-la como uma “ciência e arte do indivíduo”, como nos diz Alessandro Portelli, significa realçar a importância deste. Esta relação do indivíduo com a sociedade nos permite perceber, em diferentes narrativas, como elas possuem pontos significativos em comum, como elas se amalgamam, como se tornam significativas para entender uma sociedade. Este autor usa a expressão *colcha de retalhos* para se referir a este processo:

[...] enquanto as outras ciências sociais desempenham a indispensável tarefa de abstrair, da experiência e da memória individuais, padrões e modelos de memória que transcendem à pessoa, a História Oral alia o esforço de reconstruir padrões e modelo à atenção às variações e transgressões individuais concretas. Assim, a História Oral tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças entre elas sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. Em última análise, essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme a experimentamos.¹⁰²

A construção da história, então, ponto de chegada do trabalho do pesquisador, se faz a partir da leitura dos diferentes, da abstração e reflexão a partir de relatos diversos. Como este próprio autor diz em outra passagem:

Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim. Cada indivíduo,

¹⁰¹ *Op. cit.*, p. 337.

¹⁰² PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. p. 16-17.

particularmente nos tempos e sociedades modernos, extrai memória de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática.¹⁰³

Estas diferentes memórias precisam ser lidas e relidas pelo pesquisador, precisam ser entendidas no seu contexto, tanto no momento do testemunho, quanto no momento de análise. É preciso, considerar, novamente a “tensão entre história e vida real”, é preciso entender porque cada entrevistado fala o que fala e, especialmente, *para quem* ele fala.

Se uma das originalidades da História Oral é justamente *criar suas fontes*, as entrevistas são, então, seu momento decisivo. Nesses momentos em que o entrevistador se coloca diante do entrevistado, é preciso ter clareza sobre quem é o entrevistado, o que se quer saber, e também o que *podemos* perguntar. As entrevistas são momentos muito pessoais, o entrevistado se coloca à disposição do pesquisador e a ele doa parte do seu tempo e, especialmente, de suas memórias. Não se pode aqui pensar que este depoimento é universal, que seria repetido da mesma forma em outras ocasiões, para outros entrevistadores. Nas palavras de Portelli, estabelece-se um *diálogo* entre historiador e aquele narrador:

[...] historiadores que trabalham com a história oral estão cada vez mais cientes de que ela é um discurso dialógico, criado não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que nós fazemos como historiadores – por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material. A expressão “história oral”, por conseguinte, contém uma ambivalência que, intencionalmente, retarei neste *paper*: refere-se simultaneamente ao que os historiadores *ouvem* (as fontes orais) e ao que *dizem* ou *escrevem*. Num plano mais convincente, remete ao que a fonte e o historiador fazem *juntos* no momento de seu encontro na entrevista.¹⁰⁴

Este momento de diálogo precisa ser bem conduzido, é necessário um roteiro de questões, que não são necessariamente perguntas diretas, mas que incluam os temas sobre os quais se deseja refletir. E, como ressaltam vários pesquisadores¹⁰⁵, não é

¹⁰³ PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. p. 127.

¹⁰⁴ PORTELLI, Alessandro. História Oral como gênero. p. 10.

¹⁰⁵ A este respeito é possível citar Aspásia CAMARGO, em “História Oral e Política”, conferência pronunciada no II Encontro Nacional de História Oral, em 1994: “o que colhi da minha experiência é que a metodologia potencial ganha quando somos livres. Livres para usar procedimentos, abordagens diferentes. E que ela perde muito quando se tenta seguir uma receita de bolo, o que aliás foi um grande investimento no início da História Oral.” (Publicado em FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). *História Oral e Multidisciplinaridade*. p. 81). Pode-se também citar Alessandro PORTELLI, em “História Oral como gênero”, p. 20-21: “A troca de perguntas e respostas define variações genéricas de muitas outras

preciso imaginar um “modelo” a ser seguido: cada entrevista tem um jeito particular de acontecer, cada pesquisador, em cada tema, para cada entrevistado, busca a melhor forma de realizar seu trabalho.

As entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa seguiram um roteiro de temas, que iam desde aspectos mais gerais da vida e biografia do entrevistado, incluindo sua graduação, até as questões específicas do seu trabalho como professor no período considerado. Como a vida e carreira dos professores extrapolam o período demarcado para a pesquisa, há reflexões que se referem a períodos anteriores ou posteriores àquele. De qualquer forma, o conjunto formado por cada entrevista permite perceber tanto a especificidade de cada carreira, e vida, quanto seus pontos em comum em relação a outras.

A própria condução das entrevistas foi muito diferente, em cada caso. O que foi comum a todas elas, desde a primeira, é que os professores entrevistados pediram para ver meu roteiro antes de começar. Daí por diante, cada um seguiu seu caminho, aprofundando-se mais ou menos em determinados aspectos. O que foi bastante marcante é que *todos* conferiram o roteiro ao final, para ver se “não tinham esquecido de algo”! Há aqui, a meu ver, uma peculiaridade da minha pesquisa: ao entrevistar docentes e, ao mesmo tempo, me colocar também como uma docente, estabeleceu-se uma certa cumplicidade, mais que isto, os “modos” do ofício se fizeram presentes: todo professor segue um roteiro, todo professor planeja sua atividade, todo professor confere se tudo foi realizado. Se cada um faz isto a seu modo, o certo é que todos o fazem de alguma forma ou de outra e meus entrevistados se sentiram na obrigação de conferir se tinham cumprido sua missão a contento.

A pessoalidade de cada entrevista, a relação que se estabelece entre as partes, traz consigo dilemas éticos para os quais as respostas nem sempre são fáceis. Este aspecto foi longamente discutido no evento “Ética e História Oral”, realizado em São Paulo e no Rio de Janeiro, cujas conferências foram publicadas em *Projeto História – 15*, em 1997. Entre os muitos temas levantados, quero ressaltar um deles, que se refere a assuntos dolorosos para os entrevistados, comentado por Alistair Thomson:

formas. Uma entrevista pode se deslocar de *questionário* de uma via única para *diálogos densos*, de acordo com o tempo disponível para perguntas e respostas e também de acordo com a forma como as respostas surjam em relação às perguntas. [...] é importante estabelecer que nenhuma forma é “melhor” que a outra: de preferência elas são estabelecidas para fins diferentes: comparabilidade e factualidade no questionário, individualidade e subjetividade no denso diálogo aberto, sem fim. O ponto aqui é que formas diferentes de troca geram gêneros diferentes de discurso.”

Uma entrevista que toca em lembranças reprimidas e que às vezes se aproxima de uma relação terapêutica pode ser gratificante para o entrevistador, mas prejudicial para o entrevistado. Perguntas que fazem lembrar desigualdade, medo ou humilhação podem trazer à tona lembranças traumáticas e dolorosas. Durante as entrevistas, às vezes eu precisava interromper uma sequência de perguntas, ou o entrevistado me pedia para fazer isso, porque estava sendo muito penoso. Ao contrário do terapeuta, eu, como historiador oral, não estava por perto para juntar os pedaços das lembranças que não eram seguras.¹⁰⁶

Todas as entrevistas realizadas referem-se ao período da ditadura civil-militar no Brasil, durante o qual ocorreram muitas prisões e tortura. Uma de minhas entrevistadas, Arlete, passou por isso. Quando fui conversar com ela, eu já conhecia sua trajetória, inclusive porque havíamos participado juntas de movimentos de professores, militamos no mesmo partido e, principalmente, porque eu frequentara sua casa na década de 1980, quando tínhamos um grupo de estudos de história. A proximidade, entretanto, não resolveu o dilema, e eu só me senti autorizada a discutir o assunto depois que ela mesma o introduziu. Em uma entrevista cuja transcrição tem cerca de 40 páginas, isto aparece logo na terceira:

[...] trabalhei com História, mas, eu trabalhei também com Educação Moral e Cívica, OSPB e no ano que eu fui presa eu era presidente do Centro Cívico, por ironia do destino (risos). É muito engraçado isso: presidente do Centro Cívico! (...) E tinha que assinar pra ser professora de Educação Moral e Cívica, tinha uma ordem que vinha direto do DOPS, você era cadastrada e tal. É evidente que depois que eu fui presa e voltei nunca mais eu ministrei essas aulas, né?(risos).

A descontração foi possível porque havia uma relação de cumplicidade e também porque, fora da gravação, Arlete já me dissera que tinha “trabalhado” sobre estes assuntos. A partir desta fala inicial, a própria entrevistada marcou este momento e fez algumas reflexões baseadas nos tempos “antes de eu ser presa”, “depois que eu fui presa”. A franqueza da entrevistada me permitiu perguntar, com certa *naturalidade* – “Quanto tempo você ficou presa, Arlete?”. A própria forma da pergunta, que menciona o nome da entrevistada com intimidade, mostra a relação que havia entre nós.

¹⁰⁶ THOMSON, Alistair. *Recompondo a Memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias*. p. 67-68

As questões subjetivas que envolvem uma entrevista e sua análise são um dos temas debatidos por Luisa Passerini que discute como as análises ainda são pautadas nos métodos usados para análise de outras fontes e as implicações disto:

Não devemos nos dar ao luxo de perder de vista a especificidade peculiar do material oral e temos que desenvolver procedimentos conceituais – e de fato insistir sobre este tipo de análise – que consigam fazer aparecer todas as suas implicações. Acima de tudo, não devemos ignorar que a matéria prima da história oral consiste não só em declarações fatuais, mas é, eminentemente, uma expressão e representação da cultura e, portanto, inclui não só narrativas textuais, como também a dimensão da memória, da ideologia e dos desejos subconscientes.¹⁰⁷

É interessante notar, aqui, que a autora ainda critica as análises que se pautam na tradição historiográfica europeia que apregoaria que os fatos precisam apenas ser “descobertos e descritos” e “o historiador trata as fontes como fragmentos em que o passado ‘como realmente era’ pode ser reconstruído.”¹⁰⁸ O que ela pretende é que se leve em conta a *subjetividade*, termo que ela considera mais adequado para tal, em relação a outros:

Comparada com estes [mentalidade, ideologia, cultura, visão do mundo *Weltanschauung* e consciência], a subjetividade tem a vantagem de ser um termo suficientemente elástico que inclui os dois aspectos, tanto de subjetividade espontânea (*soggettività irriflessa*) contidos e representados por atitude, comportamento e linguagem, quanto de outras formas de consciência (*consapevolezza*) tal como sentido de identidade, consciência de si mesmo e outras formas mais destacadas de atividade intelectual.¹⁰⁹

A autora tem-se dedicado a um trabalho de História Oral, junto com outros pesquisadores, que tem como tema o fascismo italiano e as percepções de diferentes trabalhadores e seus familiares sobre este assunto. As análises preliminares se basearam em um modelo da historiografia, que levava em consideração os conceitos de consenso e de dissenso como distintos e não tinha em conta a subjetividade dos entrevistados. A conclusão foi a seguinte:

¹⁰⁷ PASSERINI, Luísa. Ideologia e consenso do trabalho sob o fascismo italiano. p. 172.

¹⁰⁸ *Op. cit.* p. 173.

¹⁰⁹ *Op. cit.* p. 173.

Ao não avaliar criticamente as implicações operacionais de um conceito herdado da história, não foi possível obter nenhuma resposta satisfatória às minhas perguntas, e não estou me referindo a perguntas colocadas aos entrevistados na produção das entrevistas. Estou pensando nas questões que aparecem enquanto as entrevistas são analisadas. Fontes orais se recusam a responder certos tipos de perguntas: aparentando ser loquazes, no fim mostram ser reticentes ou enigmáticas e, como a esfinge, nos forçam a reformular problemas e desafiam nossos hábitos comuns de pensamento.¹¹⁰

Os constantes desafios de interpretação, então, precisam ser encarados. Não é possível analisar *fontes novas*, sem levar em conta sua especificidade, sem considerar os *sujeitos* que nos falam e *como nos falam*. Aqui, também, cabe uma velha advertência do método do historiador: em uma análise, é tão importante o que a fonte *fala*, quanto o que a fonte *omite*. Por vezes, as ausências são muito mais significativas que as presenças.

A dimensão da subjetividade, presente em todas as entrevistas que fiz, merece um destaque na última, a do professor Guilherme. Conseguir um contato com o entrevistado foi quase uma epopeia, que mobilizou amigos e familiares. Considerava muito importante a realização desta entrevista porque era o primeiro professor que cursara Estudos Sociais e também porque ele parecia ser um professor “tradicional” em suas práticas. Encontro marcado, segui com meu gravador para a entrevista. Como de costume, fui muito bem recebida na casa e depois de breves explicações sobre meu projeto, começamos a conversa. De saída, a surpresa: o professor Guilherme pegou meu roteiro e foi respondendo às questões uma a uma, como se fosse um questionário.

A princípio, imaginei que era uma forma de “quebrar o gelo”, uma forma de criar contato. Aos poucos, ao longo da entrevista e, sobretudo *depois* dela, percebi que havia uma espécie de censura, ou autocensura, na entrevista, que alguns pontos mais polêmicos, senão incômodos, não foram tratados. Havia uma grande ambiguidade no ar, ao mesmo tempo que o professor falava de uma escola “tradicional”, na qual ele iniciara sua carreira, lamentava a situação em que esta se encontrava quando de sua aposentadoria. A diferença é muito grande e outros entrevistados já haviam verbalizado isto. O que me parecia latente, entretanto, é que isto teria sido tão doloroso, tão “indizível”, que meu entrevistado só trazia à tona memórias fragmentadas, só se referia aos assuntos de forma geral, ou contava alguns casos particulares, notadamente de situações nas quais ele desafiara a autoridade dos diretores. Estabelecia-se, então, uma

¹¹⁰ *Op. cit.* p. 180.

tensão entre a defesa da escola “tradicional”, embora o professor não se nomeasse com este título, e o rótulo de “subversivo” que, segundo seu relato, alguns diretores lhe atribuíram. Desta forma, a despeito da defesa de um modelo de escola que tem na disciplina um de seus pilares, seu comportamento em relação à direção, rompia esta obediência devida aos superiores hierárquicos. Este confronto, junto à lembrança de momentos difíceis, deu o tom da entrevista. De uma forma geral ela pode ser encontrada nas constantes frases que remetem a uma espécie de “tempos dourados” da escola em contraste com algumas *omissões* que eu não me senti autorizada a indagar. Foi este o caso, por exemplo, do item que se referia às visitas externas, com os alunos. Em meio a uma fala sobre a necessidade de o professor conhecer seus direitos, ele insere um comentário rápido sobre o assunto e depois começa outra discussão sobre formas de avaliação:

Aqui está escrito [no meu roteiro de questões]: saída com os alunos. Eu me recusei a sair com os alunos, normalmente eu não saía, nós fomos ver alguns filmes, fomos no Museu do Ipiranga algumas vezes e tal. Mas eu tive uma experiência muito desagradável, no primeiro ano e peguei assim horror de sair com aluno. E nunca mais saí, se eu pudesse fugir de excursão que eu não queria ir, eu fazia qualquer coisa para não ir, não gostava.

Como esse exemplo demonstra de forma eloquente, não se pode perder a especificidade das narrativas, não se pode desconhecer as emoções, os sentimentos, os pensamentos dos entrevistados sob pena de falsificar a própria interpretação. Não se pode *invadir* a privacidade dos entrevistados em assuntos que ele não menciona, ou o faz de maneira muito sucinta. Afinal, a interpretação da história oral também pode levar à desconstrução de mitos, seja na memória, seja em interpretações historiográficas. Isto está presente em qualquer trabalho de história, mas toma uma forma mais decisiva nos trabalhos de história oral, justamente pela proximidade entre *fonte* e pesquisador. Este tema foi abordado por Alistair Thomson:

Por um lado, os historiadores orais podem achar que não têm o direito de usar as memórias das pessoas que contestem ou critiquem seus narradores, e que isso constitui um abuso de confiança. Por outro lado, os historiadores orais podem achar que têm outro dever para com a sociedade e a história, a responsabilidade de contestar mitos históricos que privilegiam certas pessoas em detrimento de outras. Talvez todos os pesquisadores convivam com este dilema, mas para os historiadores

orais ele está mais presente, porque mantemos relações pessoais com nossas fontes.¹¹¹

O presente trabalho não pretende desconstruir mitos estabelecidos em relação a certas pessoas, e sim questionar a afirmação de que o ensino de História no Brasil durante a ditadura civil-militar expressava apenas a visão que *os militares* queriam consolidar na sociedade. O que se percebe com clareza é que havia, a despeito das intencionalidades da ditadura e da legislação produzida no período, uma grande diversidade de práticas e, em meio a elas, muitos professores que buscavam trabalhar de uma forma mais crítica, seja em relação ao regime, seja em relação à sociedade como um todo. Se a história oral não nos permite generalizar as afirmações para além das entrevistas realizadas, ela pode mostrar que os modelos construídos e consolidados nem sempre correspondem a *toda* a realidade, que sempre é mais complexa, dinâmica e resistente às formas que pretendem aprisioná-la.

Vale destacar, nesse sentido, que os entrevistados deste trabalho, em maior ou menor grau, se aproximam do que foi chamado, por Aspásia Camargo, de “entrevistado ideal”:

Aquele que, por sua percepção aguda de sua própria experiência, ou pela importância das funções que exerceu, pode oferecer mais do que o simples relato de acontecimentos, estendendo-se sobre impressões de época, comportamento de pessoas ou grupos, funcionamento de instituições e, num sentido mais abstrato, sobre dogmas, conflitos, formas de cooperação e solidariedade grupal, de transação, situações de impacto, etc. Tais relatos transcendem o âmbito da experiência individual, e expressam a cultura de um povo, país ou Nação, chegando, a partir de categorias cada vez mais abrangentes – por que não? – ao denominador comum à espécie humana.¹¹²

Esta percepção é ampliada pelo fato de serem “professores secundários”, o que lhes confere, de alguma forma, o título de intelectuais. Ao buscar definir este termo, Jean-François Sirinelli, considera que ele tem um caráter polissêmico e que é preciso:

[...] defender uma definição de geometria variável, mas baseado em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No

¹¹¹ THOMSON, Alistair, FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. p. 71. A referência se fez apenas ao primeiro autor porque o texto é subdividido entre eles e foi esse que comentou o aspecto citado.

¹¹² CAMARGO, Aspasia *apud* ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. p. 173.

primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura.¹¹³

As entrevistas realizadas para este trabalho mostram, em maior ou menor grau, os balanços que os professores fazem de sua própria carreira e como a inserem em um contexto mais geral, seja da educação, seja da própria sociedade. Um destes momentos aparece na entrevista com o professor Severiano que faz tanto um balanço de sua “geração” na universidade, quanto do momento em que ele e outros se tornam professores e se posicionam em relação ao momento em que viviam. A transcrição faz parte do começo da entrevista, quando ele caracterizava sua formação na Universidade de São Paulo, no início dos anos 1970, no curso de História:

S - Eu tive aula de História da América com o Heródoto [Refere-se ao jornalista Heródoto Barbeiro]. Mas, eram professores novos que estavam entrando, alguns iam seguir carreira acadêmica, e outros, como é o caso do Heródoto, não, iam sair. É, e acho que essa marca vem de uma faculdade que foi, aliás, de uma universidade toda que foi podada, foi destruída, né?

E – Então, você tinha gerações muito mais velhas...

S – Distintas,

E – ...E os muito mais novos

S – Com formação acadêmica distinta, com uma perspectiva historiográfica distinta, também, né? Bastante, bastante distinta e mesmo os novos, naquele momento, eles não tinham condições de ousar em coisa nenhuma. Então, na verdade, eles estavam ocupando assim, de forma periférica o espaço dentro da academia. Eles eram professores assistentes, para a formação foi muito ruim né? Você [...] não tinha assim, coisas que te levassem a pensar, a refletir, a discutir. Isto acontecia porque era uma geração, a minha, que eu acho que ela é uma geração bastante interessante, não é? Porque é uma geração que foi em grande parte responsável, também, pela abertura do país. Éramos a geração que vínhamos depois da luta armada, que para nós esta perspectiva não existia mais. [...] Nós partíamos do princípio que, por ali não ia levar a lugar nenhum. Ou caminhávamos para uma visão mais alienada, ou procurávamos alguma outra alternativa. Eu acho que, enquanto geração, nós procuramos alternativas e mostramos uma alternativa, porque tivemos coragem de ir para a rua em massa, fazer coisas que não foram feitas pela gloriosa geração anterior. Enfrentar, enfrentar a rua é mais complicado.

Há aqui a reflexão que o professor faz sobre sua geração, que inicialmente se refere à sua turma de graduação na universidade, e que ele extrapola para refletir para

¹¹³ SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. p. 242.

sua geração pensada como um grupo de pessoas de idade semelhante, sujeita aos mesmos acontecimentos e participantes deles. O convívio entre as diferentes gerações, na Universidade de São Paulo, ficara dificultado pelas perseguições que muitos professores sofreram por parte dos militares, levando-os à aposentadoria e ao exílio. Com isto, os novos ficaram sem um diálogo mais profícuo com seus antigos docentes, além de se sentirem constantemente ameaçados. Esta lembrança de um curso “ameaçado”, “perseguido”, aparece em outros relatos. O que é notável, no caso de Severiano, é que ele se percebe como membro de uma “outra geração”, que foi capaz de realizar a abertura política no país. No seu discurso aparece certa ironia com a “gloriosa geração anterior” e uma valorização dos feitos de seus contemporâneos que se destacaram porque “enfrentar a rua é mais complicado”. De um lado Severiano busca relativizar a importância dos movimentos de resistência armada, tal como acontece em recentes interpretações sobre o período¹¹⁴, ao mesmo tempo em que ressalta o papel das gerações que foram às ruas enfrentar a ditadura, tal como autores contemporâneos o fazem.¹¹⁵ O depoente assume, então, o papel de intelectual que não só rememora sua trajetória pessoal, mas a enxerga à luz dos acontecimentos da sociedade da época.

A análise histórica por meio de gerações foi objeto de uma reflexão de Sirinelli que integra o volume *Usos e abusos da História Oral*, no texto “A Geração”. O autor problematiza o uso do conceito, que é tão comum na linguagem coloquial, mas que nem

¹¹⁴Em balanço da historiografia relativa ao período da ditadura militar, Carlos Fico aborda este tema e afirma: “Do ponto de vista da memória da esquerda que optou pela luta armada, foi Daniel Aarão Reis Filho quem melhor detectou o fato de o campo constituir-se num espaço de lutas pelo estabelecimento da “verdade”, havendo um confronto entre algumas “versões emblemáticas”: de um lado a visão dos “guerrilheiros” como irresponsáveis, tresloucados, jovens ingênuos mas heróicos, cheios de ilusões, que seriam massacrados pelo poderio da ditadura militar. De outro, o entendimento de que, não obstante tenham optado pela “luta armada”, aquelas pessoas compuseram uma “resistência”, única alternativa aos desmandos da ditadura.” FICO, Carlos. *Além do golpe – versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*, p. 25.

¹¹⁵ Ao analisar a crise da ditadura militar e a abertura política, Francisco Carlos Teixeira da Silva identifica dois momentos. No primeiro, é decisiva a atuação do projeto de Geisel-Golbery, no qual a iniciativa cabe aos militares; é o projeto da “abertura lenta, gradual e segura”. No segundo momento, na década de 1980, é a oposição e sua expressão nas ruas que dita o ritmo: “Diante dos sinais evidentes de saturação e decrepitude da ditadura, o movimento popular cresce e ocupa as ruas. Primeiro fora em torno da luta pela anistia e o retorno dos exilados, depois em prol das eleições diretas (o movimento *Diretas Já!*, em 1983). [...] Foi nesse clima que se organizou a transição final entre a ditadura e um regime democrático-representativo, num momento em que o governo perdia toda a iniciativa e permitia, por inércia e inapetência, que os partidos da oposição e as ruas das grandes cidades ditassem o ritmo da abertura.” SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e processo de abertura política. p. 271 e 273. Pode-se citar, ainda, a análise clássica de Éder Sader, que se refere aos novos atores presentes no cenário de fins da década de 1970 e começo de 1980 na Grande São Paulo: *Quando novos personagens entraram em cena*. O autor discute movimentos populares, como o Grupo de Mães da Zona Sul e o Movimento de Saúde da Zona Leste, e movimentos sindicais, como a Oposição Sindical Metalúrgica, de São Paulo, e o Sindicato dos Metalúrgicos, de São Bernardo do Campo. São estes *personagens* que frequentam as ruas, em uma grande articulação nos bairros e nas fábricas.

sempre pode ajudar nas análises dos historiadores. Sua conclusão é que não há uma “geração padrão”, cujo modelo facilite a interpretação. Ainda assim ressalta que ela é uma “‘engrenagem do tempo’, cuja importância pode variar conforme os setores estudados e os períodos abordados.”¹¹⁶

Os professores entrevistados poderiam, assim, compor uma *geração*, já que iniciam e encerram suas carreiras em tempos muito próximos. No entanto, a diversidade de experiências relatadas, os diferentes caminhos percorridos, não permitem uma análise baseada nestes termos. Se há uma situação comum, o fato de fazerem parte do magistério público estadual de São Paulo, há outros fatores muito distintos, desde as opções políticas, a relação com a ditadura civil-militar, e as próprias práticas pedagógicas. O que se pretende é abrir um espaço para que estas vozes possam se manifestar e mostrar suas experiências singulares, que podem compor um painel multifacetado do que foi o ensino de História em São Paulo nas décadas de 1970 e 1980.

A CHEGADA À CARREIRA: COMO ME TORNEI UM PROFESSOR, COMO ME TORNEI UMA PROFESSORA

*É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.*¹¹⁷

A advertência de António Nóvoa nos remete a uma faceta importante do trabalho do professor: não é possível pensar o professor *apenas* como um profissional. Ao se apresentar em sala de aula, ele carrega consigo todas as suas vivências, todas suas experiências, todo o seu saber. Este saber, como as pesquisas de Maurice Tardif salientam, provém de diversos lugares, um deles justamente a vida além dos muros da escola. Ao comentar seu próprio trabalho, em conjunto com Claude Lessard, e as pesquisas realizadas por outros autores (Raymond, Butt e Yamagishi) sobre os professores de Quebec, Tardif conclui:

Os resultados obtidos nestas pesquisas (Lessard & Tardif, 1996; Tardif & Lessard, 2000; Raymond *et alii*, 1993) sublinham a

¹¹⁶ SIRINELLI, Jean-François. A geração. p. 137.

¹¹⁷ NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. p. 17.

importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho. Eles mostram que o “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo da aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.*¹¹⁸

Tardif ainda menciona, e ressalta, o fato de que todo professor já foi aluno e que, portanto, já teve contato com sua profissão antes de exercê-la. Este é um fator primordial para analisar as vidas dos professores, uma vez que determinados modelos da profissão foram apresentados desde a infância e que toda atuação futura levará em conta estes paradigmas, ora para confirmá-los, ora para refutá-los. Este trabalho não pretende se aprofundar na biografia de cada professor¹¹⁹, uma vez que estes estudos têm outras peculiaridades. Não se faz aqui, por exemplo, um levantamento exaustivo da vida do professor desde sua infância, não há preocupação com temas e questões que não se relacionem à sua própria atuação como docente. O que se pretende é buscar, nas palavras dos professores entrevistados, como eles definem suas trajetórias, quais suas escolhas e opções e como isto se relaciona ao momento em que lecionaram, como suas histórias individuais podem ser lidas à luz do momento vivido.

Os docentes serão apresentados na ordem cronológica em que foram realizadas as entrevistas, entre os anos de 2009 e 2010. Em primeiro lugar apresentarei as

¹¹⁸ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. p. 78-79.

¹¹⁹ A obra *Vidas de professores*, organizada por Antonio Nóvoa traz um conjunto de textos e autores que debatem o tema em estudos que tanto permitem entender a dinâmica da profissionalização docente como também podem auxiliar a pensar as diferentes formas de ensino-aprendizagem. No primeiro texto, de autoria do próprio Nóvoa, intitulado “Os professores e as histórias da sua vida”, ele relaciona nove possibilidades distintas de discutir as histórias de vida, de acordo com o foco no professor como pessoa, em suas práticas ou na profissão. Em outro sentido, o texto “A ilusão biográfica”, de Pierre Bourdieu, faz um alerta sobre a artificialidade das biografias, que tendem a perceber a vida das pessoas como dotadas de um *sentido*, o qual explicaria todas as decisões tomadas. Este *sentido* é atribuído pelo biografado, com a anuência do biógrafo, e serve para encadear as diferentes ações, vistas de maneira linear e cumulativa. O autor afirma que não há nenhuma uniformidade na vida, que os acontecimentos se sucedem sem nenhuma regularidade e que a única permanência é a do nome da pessoa, que, ainda assim, nomeia um sujeito diferente a cada momento, já que nossas posições sociais são diferentes. Deste modo, só seria possível pensar na biografia considerando a trajetória a partir das diferentes posições no campo do biografado, bem como de seus contemporâneos.

trajetórias pessoais e familiares e a relação destas com o início da carreira, o porquê da escolha pela docência e por História, como e onde se deu a graduação. Em seguida discutirei como estas opções iniciais se desdobram ao longo da carreira, até a aposentadoria.

A ESCOLHA DA CARREIRA: PROFESSORA YARA

A primeira entrevista foi realizada com a professora Yara, em sua residência, em uma tarde calorenta do mês de abril. Os contatos iniciais foram feitos por *email*, já que ela é amiga de uma amiga, o que facilitou nosso encontro. Depois de ler meu roteiro, ela resolveu se apresentar, nos seguintes termos:

Meu nome é Yara [sobrenome], faço questão que seja Yara com “y”, pra confirmar realmente a origem, da metade do século XX, primeira metade do século XX [risos]. Estou com 64 anos. A minha família mora na Moóca, nasci na Moóca, me criei aqui e é uma família que vem de uma mistura de imigrantes, né? Italianos, portugueses e, hoje, esloveno. Antes, era alemão, já foi austríaco, foi do Império Austro-Húngaro... Não foi uma família com muita escolaridade. Eu, na verdade, fui a primeira pessoa da família a completar o segundo grau, como professor primário. Fiz o curso de formação de professores no Instituto de Educação Antonio Firmino de Proença, na Moóca, e a partir de então fui a primeira a ter esse curso de 2º grau – que, aliás, nem existia. Era muito remota a possibilidade não existia assim, na faixa social em que a maioria das pessoas vivia. Eu me formei na 8ª série na Escola Técnica da Antarctica, que era uma escola que tinha período integral, de manhã nós tínhamos as matérias acadêmicas e à tarde nós tínhamos aulas de economia doméstica, então eu ficava o dia inteiro na escola.

Neste ponto, eu interrompi a narrativa e perguntei sobre a localização desta última escola. Depois deste desvio, Yara retoma sua narrativa, possivelmente preocupada em não perder “seu fio da história”, ou ainda, exercendo mais uma vez o ofício de professora: continuar o assunto de onde havia parado - neste caso, de como se deu sua opção pela História:

A História sempre me pegou. Acho que desde bem pequena. Eu tive uma professora de História, professora Daphne, que me emprestou um dos livros de apontamentos dela da faculdade. Ela fazia USP, e ela me emprestou um caderno em que havia uma descrição de uma mumificação. E eu li aquilo como se fosse um romance, sabe? Uma

coisa assim, mirabolante. Então, ficou sempre essa história. Eu fui uma criança e uma adolescente leitora. Eu lia livros de arqueologia, *Deuses, Túmulos e Sábios*, com quinze anos lia isso aí. Então, eu sempre me interessei por História. Quando eu me formei professora, fui trabalhar. Comecei com 18 anos, em Sapopemba, depois me casei e aí foi que meu marido propôs – ele é professor de Educação Física, nós nos conhecemos numa escola... Ele era funcionário do Banespa, então ele queria fazer faculdade de Administração. “Vai, então vamos fazer, você faz faculdade também.” A tendência seria fazer Pedagogia, mas eu não gostava de Pedagogia. Eu disse: “se eu for fazer faculdade, vou fazer História.” Aí fui para a FAI, Faculdades Associadas do Ipiranga. E eu amei o curso de História. Eu não tive nenhuma falta durante o curso todo. Foi muito prazeroso, muito prazeroso mesmo fazer aquele curso. E me formei em 75. (...) Em 78, eu participei do concurso do Estado. Eu era professora do primário, mas fui fazer o concurso para P3, mais por insistência das colegas. Acho que eu não era muito querida na escola... [risos] “Vai, Yara, vai!” [risos].

O magistério é quase que uma escolha “natural” diante da falta de opções de profissões femininas. A própria escola técnica que cursara não tinha cursos para as meninas. A escolha da História, ao contrário, é mais direcionada: era algo que ela sempre almejava estudar. Com a aprovação no concurso público para lecionar a disciplina, Yara ingressa nessa nova carreira do magistério, em paralelo com o cargo de professora primária. O desgaste levou-a a optar por ficar apenas na segunda modalidade, da qual se aposentou em 1989, mais precisamente, segundo suas palavras, em “outubro de 1989”, já que se lembrava exatamente do mês. Com isso, ela despediu-se da escola básica, mas permaneceu atuando como professora do ensino superior, função que ainda ocupava quando realizamos a entrevista. Ressalta ainda, neste início, a dificuldade que foi o concurso que prestou, tema que seria retomado mais tarde, quando relata como uma supervisora de ensino questionou suas avaliações para os alunos.

Sua trajetória revela traços bem semelhantes a outras: família paulista, descendente de imigrantes, que aposta na escolarização das novas gerações como forma de ascensão social. O magistério é a carreira “natural” das moças e é por meio da porta de ingresso nas classes primárias que Yara inicia sua carreira. O curso de História, uma paixão desde a infância, é outro caminho quase “natural”, que ela apresenta por iniciativa do marido (cursar uma faculdade) e dos colegas (prestar concurso para nova carreira). A despeito desta apresentação em que tudo aparece como caminho natural, ela revela uma grande satisfação na carreira, concluída no auge.

A ESCOLHA DA CARREIRA: PROFESSOR SEVERIANO

Esta segunda entrevista ocorreu em uma sala do Sindicato dos Supervisores de Ensino, entidade na qual o professor Severiano ocupava um cargo na presidência. O contato inicial foi por telefone e eu cheguei a seu nome por meio de indicações dos “amigos dos amigos”, que conheciam pessoas em comum. A despeito disto, o professor se mostrou receptivo desde o início e agendou uma manhã para conversarmos. O início se deu assim:

E – Você pode começar dizendo seu nome e a sua formação.

S – Meu nome é Severiano [sobrenome]. Eu sou licenciado em História, pela Universidade de São Paulo, depois eu fiz Pedagogia, um curso de complementação e segui carreira no magistério. Eu fiquei na docência até 1988.

E – Essa graduação na USP é de 71? A sua formação em História?

Severiano – A minha formação em História? É de 71 a 75, 76. Em 76 eu fui para a rede.

E – Mas, na época, você fazia a licenciatura separado, ou ainda era na própria faculdade?

S – A licenciatura era separada...

E – Na Faculdade de Educação?

S – Isso, você fazia na Faculdade de Educação.

O começo foi bastante truncado, como se vê, mas a conversa passou a fluir quando o professor falou de sua “geração” na universidade e na atuação docente, tema este já citado. Essa questão foi tão importante que só retomamos o assunto da opção pelo magistério muito tempo depois, a partir de uma questão minha:

E – O que te fez pensar em ser professor?

S – Ah! Eu acho interessante, minha mãe era professora.

E – De onde é sua família?

S – Eu morava em Santo André.

E – Você nasceu lá, então?

S – Não, eu nasci no interior do estado. Minha família é daqui mesmo. Então, minha mãe era professora e como você convive com muitos professores na infância e juventude, eu acho que isso acaba despertando. Todo mundo brinca, principalmente as meninas brincam, de professoras. Mas, os meninos também brincam de professor quando são crianças. Eu acho que até a minha geração existe essa predisposição a ser professor, isso vai ser rompido, no meu entendimento, isso foi rompido a partir de um determinado momento que passa por um processo de desqualificação geral do magistério. Você nota que isso vai começar a acontecer de uma forma acentuada na década de 80 até chegar à situação que nós temos hoje de completa baixa estima em relação à formação de professores com as consequências que vão ter em seguida. Mas como é o PSDB que

governa este estado há mais de uma década, eles vão ter que prestar contas à história (risos) e a história é uma coisa terrível, ela é uma das poucas implacáveis, é igual o juízo final (risos). (...)

Severiano – Eu sou de Andradina, mas, eu passei minha infância só lá, eu mudei pra Santo André no começo da década de 60, eu devia ter uns dez ou onze anos, tanto que eu terminei o grupo e fui pro ginásio, daí permaneci....

E – Em Santo André?

S – Em Santo André que é uma cidade operária, naquele tempo muito mais uma cidade operária ainda do que hoje, né?

Se a opção pelo magistério aparece como um prolongamento da profissão da mãe, Severiano também ressalta o prestígio que a profissão tinha, aproveitando para fazer uma análise política dos últimos governos no estado de São Paulo. Novamente, aparece na fala do professor a análise que busca situar sua trajetória pessoal ao longo de uma história mais ampla; no caso, da sociedade paulista e brasileira. A infância e a atuação em uma cidade operária foram importantes na forma como ele enxerga sua profissão e também nos desdobramentos de sua atuação em sala de aula, onde buscava conciliar a forte politização de alguns alunos, cujos pais eram militantes, com os limites estabelecidos pela ditadura.

A opção pela História vem marcada pela presença de um professor durante a escolarização, bem como pelo cinema:

Severiano - Eu gostava de história, sempre gostei de história desde criança. Eu gostava de assistir filmes épicos, quando eu morava em Andradina, por exemplo, eu fazia a maior briga e ia no cinema com meus pais, quando o filme era dos filmes que eu gostava evidentemente, né? Então eu assisti tudo que tinha: *Ben Hur*, *Moisés é Moisés*, né? (Risos). Eu adorava esses filmes épicos, eu preferia filme épico à *bang bang* da “Sessão da tarde” e a minha geração é aquela da matinê com *bang bang*. E depois você contava a história, daí você imitava cavalo andando com os amigos que não haviam assistido ao filme. Então eu sempre gostei bastante de história, quando eu fui para o ginásio, eu tinha uma professora de francês que adorava história. A professora de história também era uma casca grossa, mas ela era dedicada, então eu acho que tudo isso foi ajudando.

O interesse pela História foi definido na infância, mais uma vez. Severiano ressalta, ainda, a importância que seus professores tiveram em sua opção pelo magistério. Faz questão de ressaltar que eles eram tradicionais, mas não *tanto*, citando que muitos anos depois, como supervisor de ensino, encontrou professores muito mais tradicionais. Como sua visão de “professor tradicional” é bastante negativa, busca não nomear seus mestres desta forma; ainda mais porque eles têm grande importância em

sua escolha profissional. O que ele destaca é o *compromisso, a seriedade ao exercer o ofício, o gosto pela docência*, que seriam as qualidades que o seduziram para a carreira:

Elas davam aula, chegavam, davam aula, elas demonstravam assim domínio do que elas estavam falando, não só domínio do que elas estavam falando, elas demonstravam uma satisfação no que estavam fazendo também, eu acho que isso é uma coisa que influenciou. Por exemplo, minha professora de história, ela era professora de história, ela gostava de história, gostava de dar aula de história. (...)

Os meus professores não eram assim, [tradicionais] eles eram acessíveis, mesmo aqueles mais antigos. Eles conversavam, e nós éramos crianças ainda, 5ª, 6ª série, eles conversavam com a gente, eles gostavam do que estavam fazendo, acho que isso me influenciou bastante. Quer dizer, eu vim de um ambiente assim, minha mãe era professora e eu tinha que definir alguma coisa para fazer em termos de trabalho, além do mais me parecia uma coisa fácil ser professor, além do mais eu sabia que tinha a licença prêmio. (Risos). Verdade, eu nunca perdi a licença prêmio na minha vida. Eu participei de todas as greves, fiz tudo, mas nunca perdi minha licença prêmio e nunca deixei de tirá-las.

A lembrança de seus professores, mais precisamente a importância de estar “*imbuído*” no exercício da profissão é tão significativa que Severiano retoma este assunto já no final da entrevista, momento que ele usa a expressão aqui assinalada. Ele afirma que são professores assim que ainda mantêm a “escola viva” nos tempos atuais.

A ESCOLHA DA CARREIRA: PROFESSORA JÚLIA

A entrevista com a professora Júlia foi feita em um início de noite, em 2009, no Centro Paula Souza, uma entidade que administra os cursos técnicos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Lá, ela trabalhava na área de História dos cursos à distância que estavam em implantação. O contato foi por telefone e eu cheguei a seu nome enquanto procurava a professora Arlete, entrevistada posteriormente. Ambas eram amigas e trabalharam em escolas na região da Vila Prudente. Ainda que sua agenda, sempre ocupada, fizesse com que a entrevista fosse adiada algumas vezes, Júlia foi bastante receptiva desde o início. Embora aposentada do magistério, ela continua a atuar na Educação e gosta muito do que faz. A minha primeira questão, sobre sua história de vida, foi respondida de forma tão encadeada que as quatro primeiras páginas da

transcrição só contêm falas suas. Para facilitar a exposição, divido esta primeira fala por assuntos, partindo do princípio:

E - Vamos começar, então. Você fala o seu nome, sua idade e você conta um pouco essa sua trajetória de escolarização. A sua idade não é obrigatório. (risos).

J - Não, eu acho bom, porque ainda sou do tempo anterior ao *Verdão* (risos). Bom, meu nome é Julia [sobrenome] [...] e estou com 65 anos agora. Eu nasci em Campinas porque a minha família ia pra lá quando tinha que nascer algum filho, porque minha avó era de lá, mas morei aqui [São Paulo] até os 5 anos. Mudei-me para Campinas, morei durante 20 anos lá, morei um ano e meio na Alemanha e depois vim pra São Paulo onde eu já estou há mais de 30 anos. Na época que eu estudei as escolas públicas eram as melhores, como todo mundo sabe porque eram poucas as famílias que tinham condições de colocar seus filhos nas escolas. Então as escolas públicas eram as melhores, e eu estudei, eu fiz o chamado primário na escola normal lá, Instituto de Educação Carlos Gomes, em Campinas, e depois eu fui fazer o ginásio e o colégio no Culto à Ciência que era, nossa! Considerado o máximo e a gente tinha que fazer um exame de admissão que precisava estudar um ano inteirinho para poder entrar. Eu acho que de toda a minha educação em escola esse foi o período melhor, porque depois eu fiz a faculdade na PUC de Campinas. O curso era de Ciências Sociais e foi um péssimo curso, estava começando naquela época, eles não tinham os professores especializados para contratar, então não foi um curso bom. Mas como eu tinha aprendido muito, principalmente no colegial, foi um curso muito bom mesmo e eu gostava muito de estudar sozinha, tanto é que eu fui uma aluna que frequentava pouco as aulas, eu faltava demais e a minha mãe deixava, o meu pai também, porque eu faltava e ficava estudando sozinha. Aquilo que eu sabia que ia ser estudado na sala de aula eu preferia estudar sozinha.

De saída a professora apresenta toda sua escolarização e faz questão de frisar a importância que a escola pública tinha em sua época. Esta discussão certamente é influenciada pela relação passado/presente, algo muito valorizado por Júlia nas suas aulas, e na sua vida; afinal, nos dias atuais, a escola pública em São Paulo não goza mais nem do mesmo prestígio, nem do mesmo *status*. Ela faz questão, inclusive, de contrapor o curso colegial, em uma tradicional e valorizada escola pública de Campinas, ao curso oferecido na faculdade (privada), “um curso péssimo”.

A opção para o curso colegial foi um momento de contestação dos valores, diferentemente da opção pelo curso superior, limitada pelas opções disponíveis na cidade:

Quando eu me formei no ginásio a minha mãe foi me inscrever para fazer o normal, mas eu já era feminista, aquelas feministas daquela

época, entendeu? Imagina, eu adorava dar aula pra bonecas, imagina se eu vou ser professora só porque toda mulher tem que ser professora – “não vou ser não, não quero!” Então ela me inscreveu lá e eu não fui no dia do exame, não quis ir e fui fazer o colegial. Era para escolher entre científico e o clássico e eu escolhi o curso clássico e adorei porque, principalmente por causa das aulas em línguas, francês, português, bastante literatura e tive filosofia que eu gostei demais e tinha história e geografia, então eu gostava de humanas, eu percebi que eu gostava de humanas. Quando eu estava para me formar então eu tive que escolher um curso pra fazer. Na faculdade eu queria porque queria fazer Psicologia, era meu sonho, meu pai era psiquiatra, tal, tinha paixão por isso, mas não tinha em Campinas. Então para não morar aqui em São Paulo, que era uma coisa difícil, tinha dois irmãos já morando aqui, fazendo faculdade, eu era mulher, o pai ficava preocupado, eu fui fazer Ciências Sociais. Mas adorei o curso, não o dado na faculdade, mas o fato de estudar antropologia, política, economia, sociologia, psicologia social, ah, eu achava maravilhoso economia e eu também estudava sozinha, faltava que nem uma louca, mas ficava estudando sozinha.

O sonho de cursar Psicologia foi interrompido pela realidade já que a família não poderia arcar com os custos de mais um filho estudando na capital, ou ainda, e primordialmente, porque ela era *mulher* e os pais não gostariam de ter uma filha sozinha na cidade. Não estava de acordo com os padrões morais estabelecidos. Assim, se a rebeldia de não cursar Normal, para não “ter” que ser professora, foi tolerada, o fato de querer estudar na capital já era mais difícil de ser aceito, e possivelmente aqui resida a chave para compreender porque Júlia se define como “feminista daquela época”.

O magistério, que não fora a escolha para o ensino médio, tornou-se a única possibilidade frente ao curso superior que realizara:

Então foi a opção que eu fiz, não foi nem por Estudos Sociais nem por História, foi por Ciências Sociais, mas eu acabei trabalhando com História o tempo todo. Para falar a verdade, eu fui aprender história quando eu comecei a ser professora de história, porque no meu curso também não tive grandes chances de gostar não, porque era um curso que repetia mais ou menos o que havia acontecido no ginásio e no colegial em história, que era história factual.

Tornar-se professora de História, para Júlia, foi a opção que “sobrou”, frente ao curso que fizera, frente às oportunidades de trabalho. A rebeldia de não cursar Normal, se desfez frente à realidade do curso que fizera, que lhe possibilitava apenas o magistério. A despeito disto, ela não apenas iniciou-se na carreira como até hoje atua na Educação, sua grande paixão.

A ESCOLHA DA CARREIRA: PROFESSOR RODOLPHO

A entrevista com o professor Rodolpho aconteceu na mesma sede do Sindicato dos Supervisores na qual eu conversara com o professor Severiano. Foi este último inclusive, quem me indicou o primeiro. Depois das apresentações de praxe e de uma conversa inicial, na qual surgiu a indagação sobre quem era meu orientador no doutorado, começamos a discutir meu roteiro. Tal como os outros, Rodolpho “apropriou-se” daquele roteiro e narrou sua escolarização de um só fôlego:

Elaine: Vamos começar, seu nome completo:

Rodolpho: Rodolpho, com ph, [sobrenome]. Idade, 63 anos. Minha família é de origem portuguesa. Nós éramos muito pequenos, meu pai chegou a fazer o ginásio, a ingressar no ginásial, mas na década de 20. Acho que era na década de 20, ele era de 1910, mas também não completou. E minha mãe tinha o equivalente ao segundo ano primário da época e eles vieram muito pequenos lá de Portugal, mas sempre fizeram questão que os filhos estudassem. Minha irmã se formou professora. Eu fiz carreira no ensino, antigamente chamava ensino médio, se não me engano. Ensino secundário. Minha irmã ficou no ensino primário. E nós tínhamos uma tia e uma prima que eram do magistério, estudavam na escola Padre Anchieta. Eu sempre estudei em escola pública. Meu ginásial e colegial fiz no Sarmiento, ali no Brás, e depois História eu fiz na USP. Os demais cursos foram em faculdades particulares, mas foram bem posteriores. Fiz pedagogia e fiz direito, mas sou só bacharel, não progredi. Sou um reles bacharel em direito. Não pretendo me aventurar pela advocacia.

No início da fala, outra vez aparece a importância da escola pública e o papel que esta cumpriu em relação a diferentes grupos sociais. A família, embora não tivesse escolarização, valorizava os estudos dos filhos e isto favoreceu seu avanço ao longo das séries. A influência familiar ainda aparece com a irmã, a tia e uma prima, todas dedicadas ao magistério.

As opções pelo magistério e pela História se deram a partir de uma professora da área, fato sublinhado por Rodolpho como “evidente” – ou seja, parece natural que aqueles que se tornam professores sejam influenciados por seus professores. O prestígio da mestra é tão grande que ele se recorda de tê-la encontrado tempos depois, já formado:

Quem me influenciou muito foi a minha professora de história, evidente! Ela tinha o apelido de Branca. Ela era de Rio Claro e costumava fazer reuniões com os alunos, como atividade

extracurricular, inclusive na casa dela, na discoteca municipal, para mostrar um pouco de arte, um pouco de música, referente às épocas que estávamos estudando. Eu me lembro que ela, numa das sessões, ela até mostrou para a gente baladas medievais, se eu não me engano a respeito da procura do *Ricardo Coração de Leão*. Lemos alguma coisa de literatura. (...) Eu tinha dois caminhos: ou eu fazia Direito ou fazia História. Então eu gostava muito de História. Geografia também me dava bem, eu me dava bem, mas eu preferi optar por História. Meus colegas, vários colegas de turma, entraram na São Francisco e na PUC para fazer direito. Uma entrou em Pedagogia e deve ter se aposentado na faculdade de Educação, a Elisabete. E eu enveredei pelo caminho da História. [A professora Branca] Usava livros de Joaquim Silva. Era o mais famoso. Mas eu gostava de captar o que ela falava em aula. Ela era muito entusiasmada e eu sei que depois ela se aposentou, acho que ela se aposentou em Rio Claro, na USP, UNESP agora, antigamente era USP. (...) Eu me lembro que ela se aposentou lá. Eu tive aula com uma professora, fiz o clássico, fiz o científico, mas era mais discursiva, muito mais discursiva. Ela não incentivava a leitura, ela era mais discursiva. Dona Branca não, ela incentivava os alunos a pesquisar, a ler. Inclusive o que me marcou na 3ª série do ginásio foi que ela tinha marcado a prova no começo do mês: “Então, toda a primeira aula do mês vocês terão uma prova, não vou dizer a matéria, mas vocês terão uma prova”. Eu me lembro que em agosto, voltando das férias, naquele tempo as férias eram 30 dias redondinhos, ela pediu para a gente descrever, falar sobre o que mais nos impressionou no estudo do primeiro semestre, de tudo que nós vimos. Eu me lembro até hoje que eu falei dos árabes, né, que eles foram os mediadores, ou como preferir, da cultura oriental para cultura ocidental. Então eu falei dos árabes, que trouxeram isso, trouxeram aquilo e ela até que gostou. Eu não me lembro que nota que eu tirei. Ela achou bom, mas ela deu liberdade, né? E sem dúvida nenhuma, foi ela que muito me influenciou. Depois a encontrei em 68 no Rio Grande do Sul e nunca mais a vi. Foi um Simpósio. Eu não me lembro, estava no começo ainda, de professores universitários.

O professor Rodolpho, tal como seu colega Severiano, refere-se ao “entusiasmo” de sua professora, à disponibilidade para os alunos, às leituras realizadas. A postura tradicional de sua professora, bem como a obra utilizada, não são objetos de crítica, já que ela fora tão importante para ele. Estas posturas de sala de aula são tão marcantes para ambos que são lembradas cerca de 50 anos depois, momento em que os entrevistei.

A ESCOLHA DA CARREIRA: PROFESSOR JOSÉ CARLOS

O contato com o professor José Carlos também me foi oferecido pelo professor Severiano, que o conhecia desde a década de 1970, quando trabalharam juntos em uma escola que funcionava junto à fábrica da Volkswagen, em São Bernardo do Campo. A

entrevista, em uma manhã de março de 2010 foi realizada em uma sala da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), na avenida Paulista. O professor atualmente trabalha junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), cuja sede é no mesmo prédio. Depois das apresentações iniciais, ele me falou seu nome completo e continuou meu roteiro de entrevistas:

JC - Idade 59 anos. Dados familiares: minha família é de ascendência materna portuguesa de um lado, e paterna espanhola, de outro. Meu pai era filho de espanhol e minha mãe era neta de português. Minha mãe era professora primária e meu pai era bancário, então o que na década de 50 matava a fome da prole, né?

E - Sim.

JC - Então, o que aconteceu: o fato da minha mãe ser professora, na minha família a gente sempre teve muito incentivo com a questão de estudo, ela se preocupava muito com isso. Nunca foi nossa professora, nunca quis dar aulas para os filhos. Mas ela era muito dedicada, aquelas professoras antigas que levavam os alunos em casa pra dar aulas de reforço, pra que eles aprendessem mais, coisas desse tipo. Quando eu terminei o ginásio, e eu nasci em uma cidadezinha do interior de São Paulo, chamada Pinápolis, que é no noroeste, mudei pra São Paulo, na década de 60, e fui fazer o ginásio em uma escola estadual de Guarulhos. Quando eu terminei o ginásio na época havia a opção de você fazer o científico, o normal ou o clássico. Um pouco assim por curiosidade e por ter havido possibilidade, eu achei interessante, queria fazer o científico, porque eu tava pensando em ser engenheiro, mas ocorreu um fato curioso, meio casual: eu e alguns amigos, em função, de verdade mesmo, da quantidade de normalistas que tinham no normal, a gente era moleque e um dia conversando a gente disse: “Esse curso dever ser bom porque olha a quantidade de mulher que tem!”

A apresentação inicial já fala da “dedicação” da mãe, que era professora. Reaparece também a questão do “entusiasmo”, da “dedicação”, do “imbuir-se do ofício” como inspiração. O professor ainda menciona o grande número de mulheres no curso Normal como outra fonte de motivação, ainda que não intelectual. De qualquer forma, ele o cursou conjuntamente com o científico, mas concluiu apenas o primeiro e logo começou a lecionar no ensino primário, o que pode ser uma boa medida de seu interesse pessoal no curso. A influência de professores de Filosofia e de Sociologia fez com que ele despertasse para a área de Humanas e resolvesse cursar Ciências Sociais. A seleção, contudo, foi marcada por algo inusitado, uma greve de alunos:

JC - Fui fazer vestibular na Universidade de São Paulo e ocorreu uma coisa curiosíssima, eu acho que eu sou a única turma de vestibular que fez greve no vestibular. Uma coisa assim muito curiosa, isso lá nos

anais. Porque que aconteceu isso: 68, acho que em janeiro de 69, o exame - na época cada faculdade aplicava seu próprio exame -, na minha classe quem ficou foi o Octávio Ianni para aplicar o vestibular, tinha entrado em vigor a 5.540, que acho que deveria ser em dezembro de 69, e havido o recrudescimento durante o processo, antes que tudo isso tivesse sido divulgado no edital de inscrição. No primeiro dia do exame avisaram que havia um problema do excedente, que era um problema grave, porque bastava tirar 5 para ser aprovado. Os professores anunciaram que a correção da prova, que era múltipla escolha e depois tinha uma parte oral, enfim, duas erradas anulavam uma certa. Na verdade a ideia era criar um critério que impedisse ou que reduzisse o número de excedentes. E quando tudo isso foi anunciado, tinha toda aquela agitação e o pessoal que estava fazendo Ciências Sociais tinha uma história no movimento secundarista, então foi um tumulto, né? Eu lembro a cena que até hoje está na minha memória: o Fernando Henrique Cardoso subiu num púlpito que tinha lá, isso no prédio de História.

E - Já na Cidade Universitária?

JC - Já na Cidade Universitária, já tinha ido pra lá. Ele subiu no púlpito e falou assim: - O vestibular está adiado *sine die*. E aí fomos para casa com a sensação de que se não houvesse aquele critério todos nós passaríamos, e isso, todo mundo. E depois teve uma convocação de um novo vestibular e aí eu não fui classificado por uma razão qualquer lá, mas enfim, de qualquer maneira eu estava com essa ideia de fazer Ciências Sociais. Paralelo a isso em 69 eu comecei a lecionar no ensino primário. Primeira série, eu tinha... Minha mãe era professora, eu tinha apoio, não tanto pelo que eu aprendi, mas pelo socorro materno e da minha avó. Comecei a lecionar no primário, era um bom emprego, tinha um salário bom que dava pra pagar as minhas dívidas e tudo, né? Então em 69, me formei em 68, 69 e 70 eu lecionei no primário, em uma escola isolada em Guarulhos, chamava... Um nome bem curioso: Escola Masculina da Vila São Jorge.

A carreira universitária na USP foi bloqueada pelas confusões no vestibular, no momento mesmo em que ocorria a Reforma Universitária, e José Carlos resolveu cursar Estudos Sociais (Licenciatura Curta) e Ciências Sociais (Licenciatura Plena) na Universidade de Mogi das Cruzes. O magistério primário foi trocado pelas salas de História, ao longo de sua graduação. Os desafios do ensino na área, e o sonho de estudar na USP, levaram o docente a procurar este curso depois de concluída as mencionadas licenciaturas:

No final de 73 eu resolvi ir à Universidade de São Paulo conversar, como eu tinha feito Ciências Sociais não tinha muito sentido eu fazer de novo o curso que eu tinha feito vestibular. Então eu fui. Fui atendido assim de uma forma maravilhosa pelo professor Eurípides Simões de Paula que era o diretor da faculdade de História. Expliquei meu caso pra ele, que eu era um excedente do vestibular, da situação, e ele me disse que até eu podia ser aprovado, que podia ter algum vínculo com a universidade se eu reivindicasse alguma coisa. Que era

outro momento, que as coisas tinham sido. Nessas alturas, 72, o regime militar já estava implantado, a universidade já tinha tido gente caçada, então era muito difícil. (...) Ele falou uma coisa muito interessante: "Tá bom, sua história eu já entendi, ela é uma história diferente, interessante, mas porque você não presta vestibular?" Fazer vestibular para história, porque, por exemplo, havia uma outra possibilidade que o regimento permitia que era eu cursar sem vestibular por já ter um curso superior, nessa questão era possível. "Faz isso, e se você não for aprovado volta e fala comigo e a gente vê o que fazer." Eu estava até o último fio de cabelo enfiado na questão da docência de história, eu senti que eu não tinha uma formação boa, para ser um bom professor precisava melhorar um pouco. Conclusão: fiz vestibular e entrei, entrei em 74. E aí passei a fazer história. Meio pesado porque lecionava de manhã e à tarde ia pra universidade, voltava à noite para Itaquera e morava em Guarulhos, graças ao Fusca que eu comprei, um Fusca 69, que não quebrava, não gastava gasolina, e não tinha esse trânsito infernal que tem hoje. Eu conseguia sair da casa 6h30 da manhã, ia para Itaquera, saía meio dia, ia para a universidade, almoçava na USP, saía de lá 5h30/6h00, voltava à noite pra Itaquera e depois ia dormir 12h30/1h00 da manhã. Mas, moleque você aguenta bem. Então aí eu acabei fazendo o curso de história, aí não mais regularmente. Casei, tive filho, então, essas coisas todas começaram a dar um pouco de problema. (...) Eu acabei o curso, somando tudo, licenciatura e bacharelado, em 81, então fiquei 8 anos. Também teve greve nesse período, perdemos um ano, enfim, mas eu terminei o curso.

A narrativa do professor José Carlos mostra como esta "dedicação" ao magistério, que o influenciou no início, foi decisiva e o levou a fazer mais uma graduação, inclusive como forma de resolver alguns problemas que ele via em sua atuação. Esta nova graduação ocorre em um momento intenso de sua vida pessoal, o casamento, o nascimento dos filhos, e a própria dinâmica de sua atuação docente em uma escola da periferia da cidade, como será mostrado posteriormente. Esta fala nos mostra, ainda, que os momentos decisivos da "história" aparecem na vida das pessoas comuns, via de regra, na forma de dramas individuais. Neste caso, o problema dos excedentes levou o professor a procurar outra instituição, mas o fez retornar posteriormente para cumprir algo que ele valorizava, a formação na Universidade de São Paulo.

A ESCOLHA DA CARREIRA: PROFESSORA ARLETE

A professora Arlete foi entrevistada em sua casa, em uma tarde do mesmo mês de março de 2010. Nós já nos conhecíamos, conforme mencionei, mas apesar disto foi

difícil retomar o contato. Foi por meio de um amigo em comum que pude achar seu telefone e marcamos a conversa. Antes de começar a gravação, ela me disse que já havia revisitado os temas de sua carreira docente em um curso de especialização realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), depois de sua aposentadoria. Sua monografia fora baseada nas entrevistas que fizera com ex-alunos e isto a levava a refletir sobre seu trabalho como professora e, sobretudo, a constatar que o saldo destes balanços fora bom. Ela sentia que cumprira sua missão. Para ela, a opção pelo magistério era mais uma forma de exercer sua militância política e as entrevistas realizadas lhe permitiram entrever que muitos dos antigos discentes tinham um novo olhar para a sociedade, ou seja, haviam percebido as contradições presentes no seio desta.

A conversa se iniciou pela formação escolar e, mais uma vez, foi marcada pela defesa da escola pública:

A -- Sou paulistana, fiz toda a minha, até inclusive a universidade, pública, sempre fiz escola pública. Estudei, fiz magistério lá em São Caetano, aí depois fui fazer Ciências Sociais na USP e depois fiz História na São ..., esqueci o nome..., na São Marcos. Não, São Marcos não...

E - Era FAI – Faculdades Associadas do Ipiranga.

A - Isso.

Exercer o magistério foi mais do que uma opção. Ela sentia que “nascera” para aquilo, que tinha uma vocação para a carreira, e este seria um bom espaço para atuar politicamente:

Opção pelo magistério? Ah, foi sempre a minha opção, mesmo fazendo Ciências Sociais. E a minha opção por Ciências Sociais é muito misturada porque eu queria militar, porque eu achava que era uma saída pra eu conseguir militar e tinha toda uma, um viés político para poder... Mas sempre pensando em magistério. Aí, por isso que eu fui fazer a História, para eu poder ir para o magistério. Foi uma opção mesmo, e assim, eu acho que eu nasci pra isso, eu fui extremamente feliz fazendo isso, faria de novo, é, eu estou felicíssima aposentada, mas aquele contato da sala de aula é uma coisa que eu tenho saudade, para mim era prazeroso. O que era pesado não era..., pesado é a nossa jornada, né, coisa de louco, 40, 45, quase 50 horas semanais, não tem cristão que aguento! Mas sala de aula... Entrava na sala de aula estava tudo muito bom.

O fascínio da sala de aula e o prazer que sentia em atuar como docente ainda são lembrados, juntamente com a crítica às jornadas excessivas. Repete-se a situação do entrevistado fazer uma reflexão sobre as condições de trabalho da categoria profissional em meio à narrativa de sua trajetória. No caso de Arlete, isto é bem coerente, tendo em vista que sua carreira, como ela mesma reitera a todo o tempo, é uma forma de militância.

Não há influência familiar na escolha feita pela docência, ao menos por parte dos pais, que sequer tiveram educação universitária. Entretanto, a entrevistada relata que seus irmãos se tornaram professores e, tal como ela, gostam muito de sua profissão.

E - Na sua família, seus pais, ou alguém, é professor?

A - Não. Engraçado, né? Não. Mas os meus irmãos, todos são professores. Minha irmã fez Letras lá na USP também, Letras e Literatura. Também foi professora, diretora, aposentou-se. E meu irmão fez Física, na USP também e é professor até hoje. Ele trabalha no Etapa, ele coordena lá a área de física, mas ainda dá aula. Gosta. Engraçado, né? Mas os pais não, nem avós. Não sei...

E - Seus pais são daqui de São Paulo?

A - São, todos paulistanos, ninguém do interior. Meus avós eram: maternos portugueses, paternos espanhóis, imigrantes. Meus pais não fizeram faculdade. Minha mãe fez só até o primário e meu pai fez o que eles chamavam na época, imagina, isso nem existe mais, propedêutica. Era alguma coisa como contador, essa área de administrativo.

O ingresso na docência também se deu por meio do curso do magistério, que ela cursara antes de ingressar na faculdade. Ela não via muitos problemas em fazer as duas coisas de forma concomitante.

Na verdade eu comecei o magistério antes da universidade, porque eu terminei o curso do magistério, já comecei a dar aula. Aí fiz o vestibular e já entrei na universidade. Então eu já dava aula quando entrei na universidade e no segundo ano da faculdade, foi um ano em que abriram muitas escolas na periferia, eles aceitavam alunos. Estava no segundo ano, já dando aula. A primeira escola que eu fui dar aula, foi no Piqueri, depois da Lapa, um lugar bastante longínquo. Eu dava aula à noite. Fazia a USP de manhã e às vezes ficava de manhã e o período da tarde, dependia das matérias, depois já ia direto trabalhar. Aí trabalhava até onze, onze e meia da noite. Só que era um período tranquilo, né? Tomava 3, 4 ônibus, mas chegava meia noite em casa, mas sossegado. Então o magistério eu comecei muito cedo. Na verdade acho que em 68 eu já estava na sala de aula de 1ª à 4ª. Em 69 eu entrei na universidade e metade do ano eu já estava também, da 5ª à 8ª, no período noturno. Já comecei dando aula de História no período noturno e daí foi até me aposentar.

A expansão do número de escolas em direção às periferias, uma característica do período, foi um fator decisivo para que Arlete pudesse iniciar sua carreira, e ela faz mais uma reflexão que mescla sua trajetória pessoal com a história da época. As lembranças da graduação também trazem esta mistura entre sua experiência individual e o ambiente vivido na universidade em época de repressão:

Na graduação eu peguei um período terrível, né, porque entrei em 69. Então tive um pouquinho de aula com o Fernando Henrique, por exemplo. Um pouquinho de aula com a Gioconda Mussolini que era de Antropologia, um mito na época. Tive aula com a Da. Ruth, um pouquinho. Então eu peguei um pessoal fantástico alguns meses, daí com a, depois do AI-5 e com a questão da ditadura, começam as aposentadorias compulsórias, alguns saem do país, é muito complicado porque a gente pegou uma geração inexperiente, né? Além de inexperiente, tinham muito medo do que dar. A minha experiência na universidade é muito traumática. Foi embaixo do pior período da ditadura militar, né, e a gente tinha medo, não podia estudar, imagina, tinha livro de Marx, o professor pedia para encapar o livro. Porque tinha os olheiros na universidade. Tinha o pipoqueiro, que podia ser alguém lá do DOI-CODI, tinha o livreiro... Enfim, era um clima muito pesado, embaixo de prisão, já começa embaixo de mortes, então... E a gente militando no movimento estudantil, que era clandestino. Muito louco, porque era/é clandestino, mas só meio, é semiclandestino porque você fazia reuniões, meio que, algumas totalmente clandestinas, mas outras não. E fazia. Todas as oportunidades que a gente tinha era pra poder alertar contra a questão da ditadura militar. Então, a recepção aos bichos, que a gente chamava de “Bichusp”, eram atividades que a gente fazia teatro. E tudo muito rápido, esquetes. Exatamente para num correr riscos. A gente ensaiava um esquete rapidamente, apresentava e cada um voltava pra sua faculdade. Aí não era só de História, não. Era um pessoal dos vários Centros Acadêmicos.

Esta experiência traumática, de uma universidade vigiada, “embaixo de prisão”, “embaixo de mortes” não impedia a resistência, em vários momentos e espaços e tudo isto terá um papel importante na forma como Arlete irá exercer a docência. Há que se ressaltar que, tal como Severiano, ela percebe as dificuldades pelas quais passaram os docentes da USP, a ruptura que se dá entre uma geração politizada e atuante, que foi perseguida e teve que se afastar da universidade, com uma geração nova e inexperiente que começava a carreira em um momento tão difícil, em que o medo imperava.

A ESCOLHA DA CARREIRA: PROFESSOR GUILHERME

A última entrevista que realizei foi com o professor Guilherme. Eu procurava alguém formado em Estudos Sociais e cheguei ao seu nome por meio de indicações de várias pessoas. O difícil foi localizar o seu contato: os telefones que constavam na escola em que ele se aposentara estavam desatualizados e a chance foi procurar “rastros” por meio de contatos da escola onde sua esposa atuara, já que esta se aposentara há menos tempo. Depois de muitas tentativas, de uma maneira prosaica, ele apareceu nesta segunda escola e, por uma grande coincidência, meu cunhado que lá leciona e ia justamente perguntar ao vice-diretor se ele tinha algum número de telefone de contato, encontrou-o pessoalmente. Finda a maratona, a entrevista realizou-se em uma tarde de agosto de 2010 em seu apartamento, que ele fez questão de frisar que comprara com seu salário de professor, o que demonstraria que este já foi maior em tempos passados.

Iniciada a entrevista, ele esclareceu que não tivera uma “opção pelo magistério”: sua ideia era cursar Arquitetura e só após duas tentativas frustradas de ingressar na USP resolveu inscrever-se em outro vestibular. A despeito de não ser sua opção inicial, o fato é que ele já lecionava Desenho na rede pública porque fizera um curso especial para tal, que o habilitava ao exercício desta profissão na ausência de formados na área. Sua narrativa é esta:

[Meu nome é] Guilherme [sobrenome], tenho 67 anos. Sou do interior e minha mãe tinha curso de Magistério, meu pai era curso básico, primário mesmo. Eu sempre estudei em escola do Estado e particular também, alguns anos, né? A escola, na época, ela era bem conteudista. Então, era uma escola boa, a escola do Estado, você saía com algum conhecimento. É, eu não tive opção, não, por Estudos Sociais e História, fiz Pedagogia. Fiz dois anos de cursinho para Arquitetura, eu pretendia entrar na USP, me preparei para a USP. Quando tinha 40 vagas, eu fiquei em 42º lugar. Aí, fiz cursinho de novo, subiu pra 80 vagas, fiquei no 85º. Aí, deu desespero, falei: “Vou fazer a primeira coisa que aparecer”. E peguei o jornal, tinha segunda época de vestibular na UMC. Falei: “e agora, que curso que eu faço depois de dois anos me preparando?”. Corri o dedo e parou em Pedagogia, falei: “é esse mesmo”. Fui e fiz minha inscrição, tirei nota mínima do vestibular que dava pra passar. E, depois, eu comecei a trabalhar com História no Estado, gostei. Sempre gostei muito de Geografia também, e eles montaram o currículo com Estudos Sociais na prefeitura, então eu fui fazer Estudos Sociais na UMC mesmo. Fui fazer Estudos Sociais, prestei o concurso, passei no ano seguinte, antes de eu ser chamado faltavam alguns para eu ser chamado como efetivo na

Prefeitura, eles tiraram Estudos Sociais e passaram para História e Geografia. Outra vez, então eu perdi a faculdade, perdi a vaga, né, na Prefeitura. Então, a minha opção... Não houve opção pelo magistério, foi por acaso mesmo, né? Só que depois do colegial eu fiz aquele exame pra escolher a profissão e nos três níveis que eles medem empatou, no abstrato, no verbal e no técnico. Empatou tudo, quer dizer, não dava pra decidir. Por isso que eu decidi por Arquitetura, que também não deu.

A excelência da escola pública aparece aqui por seu caráter “conteudista”, porque proporcionava “algum conhecimento”. A questão do conhecimento, e sobretudo a da disciplina, serão uma constante nas preocupações do professor em relação à sua atuação como docente. Sua narrativa revela uma série de descaminhos, de tentativas sucessivamente frustradas na carreira, que, paradoxalmente, terminam por transformá-lo em um “professor de História”, já que sua última graduação foi a complementação nesta área, realizada na mesma FAI que formara a professora Yara e a professora Arlete.

A influência familiar também aparece, por parte da mãe que era professora:

E - A sua mãe era professora, você acha que isso não influenciou em nada? Não te levou a pensar?

G - Olha, deve ter me influenciado, mas aí é uma história de família mesmo. Na minha família, todos os primos que eu conheço, e é uma família grande, são professores, ou deram aula, sabe? Tem um que parece que era juiz e um médico; o resto, é uma trempa mais ou menos de 50, todo mundo é professor, ou foi. Mas a minha mãe teve grande influência, mamãe era... Na época, era professora do primário, mas ela liderava, sabe? E isso influenciou bastante. Eu não me dava bem com o meu pai, tinha que arrumar outro modelo mesmo.

Tal influência familiar surge na figura da “mãe que liderava”, ou seja, alguém que tinha o comando da situação. Reaparece assim o apego ao controle, à disciplina, tanto que, na sequência desta fala, ele narra um episódio de sua vida escolar e aproveita para afirmar que atualmente a escola é um “descontrole”:

E - E você nasceu onde?

G - Eu nasci em Presidente Prudente, mas não conheço a cidade, eu fui criado em Maristela, que é um distrito pequenininho de Laranjal Paulista. Fui criado no interior e vim para cá há uns 40 e poucos anos. O terceiro colegial eu vim fazer aqui outra vez, porque eu levei bomba lá. Matemática. Aquelas histórias, o professor chegou na classe e falou: “Aqui -dele eu lembro até o nome - dessa classe de 40, seis vão se formar”. Ô boca, viu? Cinco se formaram, o resto reprovou. Porque eles usavam na época a reprovação como meio de controle, né? Agora

não tem mais isso, nem meio de controle, agora é um descontrole total.

A narrativa inicial que mostra uma trajetória feita ao sabor das circunstâncias, de maneira fortuita, é contestada em outro momento da entrevista, quando o professor discute sua opção por Estudos Sociais:

Alguns colegas da gente acabam partindo para a pós-graduação, dar aula em faculdade, enfim. Mas, como houve uma expansão muito grande da rede estadual, eu achei mais seguro fazer outro curso, no caso, Estudos Sociais, História e tal, pra garantir o emprego, entendeu? Porque eu era ACT. Eu comecei ACT no Estado em 79 e fui até passar no concurso, mas foram longos anos, os melhores anos da minha vida. E eu atuei no Irene Ribeiro, Aracy Ravache, do Estado [rede pública estadual] você está falando.

Novamente, aparece a expansão da escola pública, novamente ela tem influência em uma trajetória individual e nas escolhas feitas pelos docentes. A atuação como “Admitido em Caráter Temporário” (ACT) não importava, desde que houvesse a possibilidade de permanecer no magistério, nos tempos vistos como seus “anos dourados”.

A ESCOLHA DA CARREIRA: UMA SÍNTESE

O que se percebe é que as narrativas de História Oral nem sempre convergem para narrativas comuns: embora o roteiro seja o mesmo para todos os entrevistados, cada um deles se apropria a seu modo, cada um dá destaque a pontos que considera fundamentais. É preciso ressaltar que as narrativas permitem mais conhecer possibilidades e caminhos do que fazer generalizações, mas, a despeito disto, alguns temas são muito citados, a começar da influência de antigos professores na opção pelo magistério, a ponto de parecer “natural” esta escolha. Outro assunto bastante recorrente é o da excelência da escola pública à época em que os entrevistados a cursaram. É preciso ressaltar que *todos* eles passaram por esta instituição, ainda que alguns tenham passado também por instituições privadas. Nesse sentido, essas memórias de um “tempo de ouro” da educação são muito importantes para estes docentes, que assistiram, no decorrer de sua carreira, a grandes mudanças na educação e na escola pública paulista.

A formação inicial é outro momento de disparidades: há a graduação em História, em Ciências Sociais, em Estudos Sociais. As instituições mais citadas são a Universidade de São Paulo (USP) e as Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI), uma das poucas instituições privadas de São Paulo que manteve o curso de História, ao invés de Estudos Sociais.

A escolha da carreira do magistério é influenciada pelos antigos docentes e pelas mães, já que alguns entrevistados têm mães professoras. Isto é significativo, ainda, da condição social na qual nasceram os entrevistados: a impressão que se tem é que eles pertenciam a uma classe média baixa, com origem nos movimentos imigratórios e migratórios – neste caso, do interior do estado para a capital e adjacências –, e que seus pais buscavam, por meio da escolarização, oferecer-lhes melhores condições de vida. A situação de crescimento do país, nas décadas de 1950 e 1960, lhes proporcionou esta oportunidade, pois, naquele momento, o acesso e a permanência na escola garantiam uma ascensão social para quem lograsse concluir seus estudos, sobretudo se chegasse ao ensino superior. Há uma diferença, contudo, que não pode ser negligenciada: para os homens, é possível o acesso a outras carreiras; para as mulheres, é muito mais difícil a opção que não seja pela docência, já que a escola é encarada como uma extensão do “lar”, reduto tradicionalmente visto como feminino. Ao analisar o período, Fernando Novais e João Manuel Cardoso de Mello afirmam:

As famílias de classe média procuraram, assim, utilizar todas estas oportunidades de ascensão social, abertas tanto pela expansão da grande empresa privada ou estatal quanto pela ampliação da administração pública. [...] No entanto, a exigência da qualificação fundada na educação superior – a começar pelo concurso público exigido pelos governos – impõe-se de modo crescente. [...] Educar os filhos [das famílias de classe média baixa] representava um grande sacrifício. Havia a ajuda do sistema público de ensino, que era por vezes excelente. O estudante podia ser obrigado a trabalhar de dia e frequentar o curso noturno. A mulher de classe média vai chegando com muito esforço à universidade, vencendo a oposição dos pais, às vezes até do noivo ou do “namorado firme”. O preconceito contra sua presença nas escolas mais importantes, de direito, medicina ou engenharia, ainda era muito grande. Natural, portanto, que se dirigisse predominantemente às faculdades de filosofia, com o objetivo de ingressar no professorado de ginásio, do curso clássico ou científico, uma ocupação, aliás, já transformada em feminina. Mas a maioria das moças de classe média continuava professora primária, uma “segunda mãe”, do “segundo lar”, a escola.¹²⁰

¹²⁰ NOVAIS, Fernando A. e MELLO, João Manuel Cardoso de. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. p. 595-596.

As três entrevistadas aqui confirmam a “regra” – duas delas ingressam no magistério pelas classes primárias e a terceira, Júlia, só não o faz, a despeito da vontade de sua mãe, porque se “revolta”; ainda assim, ao cursar Ciências Sociais, só tem a docência como opção. É surpreendente, contudo, que o magistério primário também tenha sido a opção de alguns entrevistados do sexo masculino, visto que esta carreira, como citado, já se tornara um reduto feminino.

Tal como as opções iniciais mostram grande diversidade de caminhos, as trajetórias da carreira de cada um dos professores também apresentam diferentes percursos, como exponho a seguir.

A CARREIRA DOCENTE: INÍCIO, DESENVOLVIMENTO E CONCLUSÃO

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? (...) O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. (...) As reacções perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra *mal estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de actores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo.¹²¹

O português José Maria Esteve, acima citado, é responsável pela expressão *mal estar docente*, por ele cunhada em 1987. O autor se refere às grandes mudanças que ocorreram na educação europeia a partir da década de 1970, relacionadas à massificação do ensino e aos novos desafios enfrentados pelos docentes a partir de então. Preocupa-o, sobretudo, como estas mudanças interferem na identidade dos professores uma vez que passam a atuar em um cenário muito diferente e são sempre vistos como os responsáveis pelo fracasso do sistema de ensino.

¹²¹ ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. p. 97.

Esta reflexão é bastante pertinente para o presente trabalho, na medida em que os entrevistados iniciam suas carreiras em fins dos anos 1960 e se aposentam por volta da década de 1990. Neste período, a escola, no Brasil e no mundo (como visto acima), passa por grandes transformações, a ponto de poder-se afirmar que estes docentes iniciam sua carreira em *uma* escola e terminam em *outra*, tamanha é a diferença entre os dois modelos.

AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO PAULISTA ENTRE AS DÉCADAS DE 1970 E 1990

O período que se inicia na década de 1970, ou, mais precisamente, em 1971, se tomarmos o marco da lei 5692/71, e chega à década de 1990 é marcado por muitas e profundas alterações da e na escola paulista. Há desde transformações estruturais no sistema escolar, com a unificação do primário e ginásio, até mudanças curriculares. Há ainda, e primordialmente, a mudança de uma escola elitista, voltada para a exclusão, para uma escola de massas, inclusiva, com todos os desafios que isto significa para os atores sociais que nela atuam. O grande desafio, levar todos à escola, foi cumprido, mas a questão que ficou é justamente resolver o problema da *qualidade* da escola que se oferece. Ao analisar as décadas entre 1960 e 1990, a conclusão de Palma Filho é contundente:

No conjunto foram trinta anos que também mudaram a face educacional do país, que no caso do estado de São Paulo significou a consolidação de uma escola de massas que, ao mesmo tempo que se expandia, abrigando a quase totalidade da população em idade escolar, não conseguia oferecer a este mesmo contingente escolar uma educação qualidade suficiente para dotar os estudantes com as ferramentas necessárias para a superação dos elevados índices de repetência.¹²²

A repetência, de fato, tornou-se um dos grandes problemas enfrentados na educação e um desafio que se coloca a todos que se debruçam sobre o tema e, não por acaso, foi objeto de diversas políticas na área. Em São Paulo há um projeto implementado a partir de 1984 que visava a enfrentar a questão. Identificava-se que o

¹²² PALMA FILHO, João Cardoso: *As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*. p.4.

problema da retenção começava já na primeira série do ensino de 1º grau e que era preciso acabar com este gargalo. Assim, em fins de 1983 é assinado o decreto que visava à implantação do Ciclo Básico a partir do próximo ano letivo. Por meio deste a aprovação entre a 1ª e a 2ª séries iniciais era automática, e era seguida ainda de outras medidas que visavam ao acompanhamento da aprendizagem do aluno ao longo do processo. De acordo com José Roberto Rus Perez:

O ciclo básico não se limitou a propor a aprovação automática da primeira para a segunda série do primeiro grau, mas incorporou alterações que visavam criar condições para a alfabetização dos ingressantes. Neste sentido, algumas medidas complementares foram tomadas na Resolução SE nº 13 de 17/01/1984, entre as quais podemos citar: adoção de novas orientações pedagógicas que chegam a prever a flexibilização do currículo, métodos de ensino, conteúdo e critérios de avaliação e, ainda, a reorganização dos alunos por classe de acordo com níveis de dificuldade, de forma a que o professor possa trabalhar com classes mais homogêneas; criação do Grupo de Apoio Suplementar – GAS, com o objetivo de fornecer, em casos de necessidade, duas horas por dia de atendimento especializado aos alunos; reforço na merenda escolar, principalmente para os alunos atendidos pelo GAS; duas horas semanais para reunião de professores, de modo que estes se mantenham em constante discussão, avaliação e reformulação da prática pedagógica, para melhor adaptá-la e aperfeiçoá-la; incentivos ao professorado, através da consignação de pontos, válidos para concurso de ingresso, remoção e regência de classes; promoção de encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização de professores; complementação salarial correspondente às duas horas de atendimento suplementar.¹²³

A implementação do Ciclo Básico foi alvo de controvérsias desde o início. A primeira objeção levantada foi que a proposta foi apresentada à rede em fins de 1983 e já teria que ser implementada no início de 1984, sem que houvesse tempo para elaboração e planejamento já que se tratava de uma mudança bastante radical. Outro aspecto questionado foi a forma impositiva do decreto, sem consulta aos professores e diretores das unidades escolares. A Secretaria da Educação fez uma avaliação do decreto um ano após sua implementação e percebeu que seria preciso mais do que um documento legal para garantir a implementação das inovações. Foi criado, então, o Projeto Ipê que, em parceria com a TV Cultura, transmitiu diversos programas para a disseminação das novas práticas. Ainda assim, entre as diferentes propostas do período, o Ciclo Básico foi a que teve vida mais longa e as implicações de seu fracasso vão se fazer sentir por toda a rede: as medidas complementares não são suficientemente

¹²³ PEREZ, José Roberto Rus. *A política educacional do estado de São Paulo 1967-1990*. p. 87.

implantadas e o que se vê é que o problema da retenção na primeira série é adiado para a segunda ou ainda, em uma pior hipótese, que as crianças não se alfabetizam nem na primeira, nem na segunda série e prosseguem no processo de escolarização sem que ninguém mais intervenha sobre este aspecto.

A criação e implantação do Ciclo Básico fazem parte das reformulações pretendidas pela Secretaria da Educação, e até mesmo pelo governador do estado de São Paulo, André Franco Montoro, eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Depois do golpe civil-militar de 1964 era a primeira vez que um governador da oposição, eleito, governava o estado. Havia uma grande expectativa em relação a seu governo. O secretário da Educação era Paulo de Tarso Santos, nomeado no início do governo, em março de 1983. Em maio de 1984 ele será substituído por Paulo Renato de Souza.

Outro projeto implementado já na década de 1990 é o da Escola Padrão, que buscava resolver o problema da qualidade da educação oferecida pelas escolas estaduais. O plano era de 1991, no início do governo de Luiz Antonio Fleury Filho, cujo secretário de Educação era Fernando Moraes. Prevvia-se uma implantação paulatina, até alcançar toda a rede, sendo que, inicialmente, cerca de um quarto das escolas foram enquadradas neste modelo. Segundo Waldemar Marques, as matrículas do ensino de 1º grau mantêm esta proporção de cerca de um quarto dos alunos para o novo padrão, enquanto no ensino de 2º grau as matrículas são de cerca de 50%. O modelo não teve continuidade na administração seguinte, de Mario Covas, e ainda conseguiu, na implantação, um efeito perverso de dividir as escolas em dois patamares diferenciados:

Estes dados globais [sobre as matrículas na escola-padrão] permitem de imediato uma avaliação quantitativa do alcance das metas estabelecidas pelo governo no que se refere à educação. E como se pode constatar, apesar do destaque dado à matrícula no 2º grau, o realizado ficou muito distante da meta de “converter todas as escolas da rede ao novo modelo até o final” do período de governo. Tal constatação é um indicativo da contradição e da inconsistência de tal política, cindindo a rede de escolas públicas em duas partes: uma constituída por escolas melhor equipadas e instaladas, e outra parte constituída pela maioria das escolas, na prática discriminadas pela administração pública, à margem dos benefícios previstos pela política educacional.¹²⁴

¹²⁴ MARQUES, Waldemar. *Escola-padrão: acertos e equívocos de uma política educacional*. p. 72

No plano da organização do sistema escolar, a grande novidade não é exclusiva de São Paulo, e sim algo que alcança todo o país: a unificação do ensino primário com o ginásial com a criação do 1º grau, por meio da lei 5.692/71, conforme discussão realizada no primeiro capítulo. No entanto, esta unificação no mesmo prédio, numa mesma escola, não significou que as diferentes culturas escolares foram unificadas, e pode-se perceber, até os dias atuais, diferentes posturas e práticas por parte de uns e outros professores, conforme o “nível” a que pertencem. Este assunto foi bastante polêmico à época, como mostra Rus Perez:

Como se sabe na época [antes da lei federal] a divisão primário/secundário era acentuadíssima, os diretores e professores do primário possuíam apenas o normal, enquanto os do secundário tinham formação superior, o curso primário era dependente das instâncias superiores, enquanto as escolas secundárias gozavam de um certo grau de autonomia, os salários eram diferenciados, os profissionais do secundário tinham uma remuneração mais alta e havia, ainda, um certo consenso que a qualidade do ensino secundário era melhor que a do primário. Mas a Lei, ao propor a unificação do primário ao ginásial, homogeneizava o ensino com grandes vantagens para os profissionais da escola primária. Dessa forma, no espaço existente entre 1971 e 1975, os embates travados nas inúmeras reuniões e cursos de capacitação sobre a Reforma, mostraram que os professores do secundário resistiam às mudanças, uma vez que estas podiam trazer-lhes perdas de seu prestígio, enquanto que os profissionais do primário desejavam a implementação.¹²⁵

Os docentes aqui entrevistados, que iniciaram sua carreira pelas classes primárias, reconhecem que esta experiência foi importante para constituir sua prática, mas estas se modificam e deixam transparecer mais o modelo do “ginásio” que o anterior. Há uma fala bastante significativa, nesse sentido, da professora Yara, que atuou muitos anos no ensino primário: quando perguntei a ela se o nome “Verdão”, dado aos Guias Curriculares, seria uma referência crítica, ou irônica, ao verde da farda do Exército, ela assim se expressou:

E – Por que o “Verdão” era chamado de “Verdão”? Quem que batizou? Você lembra alguma coisa?

¹²⁵ *Op. cit.* p. 102. O autor ainda coloca, em nota de rodapé, que durante a implantação da Lei, os professores e diretores do primário fizeram a formação superior, o que lhes garantiu benefícios quando esta foi implantada.

Y – Não, acho que não tinha... Não sei, a meu ver, não tinha acho que nada, nenhuma referência à ideologia, não. Porque ele era verde, era grandão era...

E – Pela cor.

Y – É, pela cor, mesmo.

E – Mas ele é um “verdinho”, né? (risos)

Y – Agora, né? (risos)

E – Ah, mas mesmo assim, esse não é tão verde assim, não é um “verdão”...

Y – Não, na minha época ele estava bem mais verde, viu?

E – Ah, mas mesmo assim...

Y – Mas ele era grosso... Na época, eu não vi nenhuma referência a essa questão da ideologia, não. Mesmo porque as pessoas não estavam tão atentas a isso. A maior parte das pessoas, Elaine, não vivenciou nenhuma repressão. A maior parte das pessoas, não. Foram alguns “eleitos”, mesmo. Então, não tinha essa... Imagina, professor primário ia fazer alguma referência ideológica? Mas de jeito nenhum! De jeito nenhum!

Da mesma forma que Yara descarta a possibilidade de o nome “Verdão” relacionar-se a alguma ideologia, aqui entendida como uma leitura crítica da realidade, ela aproveita para afirmar que os professores primários não tinham capacidade alguma para fazer isto. Possivelmente, aqui se demarcam seu olhar e o *status* de professora do “secundário”, aproveitando, inconscientemente até, para diferenciar-se dos professores primários, tidos como “alienados”.¹²⁶

Ao comentar o tema da unificação do primeiro grau, em artigo datado de 1988, José Mario Pires Azanha afirma que o grande número de repetências que se verifica na primeira e na quinta séries mostra que não houve a integração do primário com o ginásio. Para ele, a hipótese que se apresentava era que o professor da quinta série, que viera do secundário, era despreparado:

Não despreparado num estreito sentido técnico-pedagógico (que também pode haver), mas na capacidade de compreender que a instituição do ensino de 1º grau resultou de uma decisão política e não de meras considerações pedagógicas. Contudo, os antigos professores secundários, por não compreenderem isso, nunca compreenderam também que a escolaridade continuada de oito anos representa uma situação educacional inédita com dificuldades pedagógicas peculiares e que por isso mesmo exige revisão de conceitos e atitudes. O ensino de 1º grau criou a oportunidade de extensão da escolaridade básica para a parcela mais desfavorecida da população e nesse sentido foi medida democratizadora. A alegação de que a escola aberta para todos provocou uma queda da qualidade e que por isso não houve

¹²⁶ As diferentes concepções do ensino primário e ginásio estão presentes no artigo: REVAH, Daniel e TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O regime militar na (des)memória da Abril: a revista ESCOLA e a difusão da 5692/71. *História da Educação*. Ufpel, 2009.

democratização mas simples *massificação* é um astucioso jogo verbal para preservar uma visão elitista da escola pública, na qual estão interessados aqueles grupos que realmente não estão interessados na escola pública democratizada. E o magistério, embora pela sua origem social não devesse aceitar essa visão, tem sido levado a endossá-la por uma formação deficiente e alienada. É mais ou menos óbvio que o professor que numa escola pública reprova metade dos alunos está *despreparado* para a tarefa educativa, principalmente quando se sabe que esses alunos já sofrem os efeitos de uma ordem social e econômica duramente adversa.¹²⁷

O que o autor propunha, então, é que as universidades, que formavam os licenciados para a escola básica, pudessem efetivamente prepará-los para a realidade, superando o modelo vigente que privilegiava a formação específica em detrimento da formação pedagógica, oferecida à parte, como se fosse algo menos importante.

Outra mudança significativa, também já discutida neste trabalho, se deu no campo do currículo. No de História, ocorreram diversas alterações: nos anos 1960; este seguia o modelo tradicional, baseado na divisão quadripartite da história ou, mais precisamente, do tempo; na década de 1970, há uma inovação com os Estudos Sociais, que englobam História e Geografia; e, na segunda metade da década de 1980, em São Paulo, há uma tentativa de inovação com a proposta formulada pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria da Educação, que propunha o ensino por meio de temas.¹²⁸ Neste caso, a grande polêmica gerada, tanto entre os professores quanto na imprensa e na própria universidade, fez com que a sua implantação fosse suspensa; somente em 1992 surge a “Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau”, apresentada pela Secretaria da Educação e formulada por

¹²⁷ AZANHA, José Mario Pires. *Educação: temas polêmicos*. p. 43. O texto original foi publicado em *Encontros e Confrontos*. Ministério da Educação, Brasília, 1988, p. 101-111.

¹²⁸ Esta proposta ficou conhecida como a “Proposta da CENP” e causou muitos debates entre os professores da rede estadual, os professores universitários e a própria imprensa paulista, que “acusava” a proposta de ser “marxista” e “esquerdista”. Há vários trabalhos de referência sobre o tema, entre eles a própria tese de doutorado de João Cardoso Palma Filho: *As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*, defendida na PUC/SP em 1996. É preciso dizer que, à época das propostas, o autor era o coordenador da CENP, portanto, o responsável pela possível implementação. A proposta de História, que suscitou mais polêmicas, foi discutida por Cláudia Sapag Ricci, na obra *Da intenção ao gesto – quem é quem no ensino de História em São Paulo*, publicada a partir de sua dissertação de mestrado defendida na PUC/SP; nela, a autora analisa os relatórios que os professores produziram nos debates do texto preliminar proposto pela Secretaria de Educação. A *Revista Brasileira de História* publicou em seu volume 7, referente ao período compreendido entre setembro de 1986 e agosto de 1987, artigos assinados pela equipe técnica da CENP na área de História (Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martins Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândida Delgado Reis e Salma Nicolau), no nº 13, e pelos seus assessores, Déa Ribeiro Fenelon, da PUC/SP e Marcos Antonio da Silva, da USP, no nº 14. Neste último número, há uma compilação de artigos publicados na imprensa paulista que criticavam duramente a proposta, seja em textos próprios, seja por meio da fala de outros acadêmicos.

uma nova equipe, toda ela vinculada às universidades paulistas.¹²⁹ O texto afirma ter aproveitado parte das discussões dos anos 1980, mas é apresentado como uma proposta nova, que teria sido discutida com os professores a partir de uma primeira versão de 1991, e era baseado, tal como as propostas anteriores, nos eixos temáticos. Estes antecipam, inclusive nos tópicos propostos, o modelo que viria com a promulgação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – História”, de fins da década de 1990 que, como se sabe, torna-se a referência oficial para a educação.

Desta forma, a grande polêmica suscitada nos anos 1980 parecia superada e os professores poderiam estar mais propensos a aceitar inovações, ou, ainda, a tolerar modificações nos currículos oficiais, a despeito de não modificarem suas práticas. Não se verificou, naquele momento, a resistência às mudanças que ocorrera anteriormente. O fato é que estas mudanças curriculares têm algum impacto imediato na cultura escolar, especialmente na formação de novas gerações de professores, que discutem estes projetos na sua licenciatura.

Outro dado importante para o período é relativo aos gastos com educação e aos salários pagos ao magistério. Se a década de 1980 registra uma grande mobilização e discussão dos temas relativos ao currículo, neste período também acontecem muitas mobilizações em torno dos salários e das condições de trabalho dos professores. Segundo Palma Filho, há um declínio dos gastos na secretaria da Educação de São Paulo e isto leva a inúmeras paralisações do magistério:

Paralelamente [à diminuição dos recursos destinados à educação] houve uma contração nos gastos com pessoal, em grande parte responsável pelas quinze paralisações levadas a efeito pelo magistério no período (1984-1995), que redundaram em quase dois anos letivos sem aulas (SOUZA, 1996).¹³⁰

Estas greves se iniciam ainda em 1978, em pleno vigor da ditadura militar. Ainda assim, elas conseguem reduzir as perdas salariais e trazer novamente à tona a discussão de um novo Estatuto do Magistério, que foi aprovado e incluiu reivindicações da categoria¹³¹. Fortalecido, o movimento deflagra uma nova greve em 1979. O

¹²⁹ Na primeira página, o documento apresenta os responsáveis pela elaboração - Ernesta Zamboni (Unicamp) e Kátia Maria Abud (Unesp/Franca) - e os colaboradores - Luiz Koshiba (Unesp/Araraquara) e Maria Helena Capelato (USP).

¹³⁰ *Op. cit.*, p. 319. O texto citado é de Aparecida Néri SOUZA. Greve dos Professores do ensino público em São Paulo. Boletim de Conjuntura Política Social. FUNDAP, (17) mar.abr. 1995. p. 43-46.

¹³¹ Os seguintes pontos foram considerados como conquista: “1. pagamento de todas as aulas fixas ou extraordinárias pelo mesmo padrão; 2. Modificação nos critérios de evolução funcional; 3. Pagamento dos

governador Paulo Maluf tem uma postura muito mais repressiva e toma duras medidas contra a paralisação:

A greve de 1979 foi derrotada pela política adotada durante o governo de Paulo Salim Maluf. Uma das medidas repressivas desencadeadas pela administração estadual, através do secretário de educação Luís Ferreira Martins, foi exigir que os diretores de escolas enviassem à secretaria as listas dos professores grevistas. Os diretores se recusaram a executar tal medida. Andando na contramão da decisão do governo estadual, a União dos Diretores do Ensino Médio Oficial, cujos associados eram efetivados através de concurso público e não mediante nomeação política, lançou a seguinte palavra de ordem: “Diretor não é feitor, é educador”.¹³²

A despeito da repressão, o saldo da greve é positivo, especialmente porque esses movimentos permitem a organização dos docentes em regionais e, sobretudo, possibilitam que a direção da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) mude de mãos: o antigo grupo, que não assumira as lutas, foi derrotado nas eleições por outro, identificado com o novo sindicalismo que então se iniciava¹³³. A partir de então, de alguma forma, muitas categorias e muitas pessoas fizeram uma ou outra greve: não são apenas os professores, mas diversos outros profissionais se mobilizam a partir do fim da década de 1970:

Em 1978 os metalúrgicos da região do ABC abriram um ciclo de greves sem precedentes na história dos conflitos brasileiros. Sua principal característica durante a década foi a incorporação crescente de categorias ou segmentos de trabalhadores que jamais haviam experimentado o confronto direto. Em 1978 foram deflagradas 118 greves, e dez anos depois elas passaram a somar 2188. O número anual de grevistas aumentou sessenta vezes e, entre esses mesmos anos, o número de jornadas não trabalhadas (o indicador síntese de greves) pulou de 1,8 milhões para 132 milhões.¹³⁴

serviços extraordinários realizados, por convocação; 4. Periodicidade de concurso de ingresso; 5. Classificação por tempo de serviço para atribuição de aulas; 6. Inclusão dos professores contratados, nas jornadas de trabalho, com direito à evolução funcional, quinquênios e demais vantagens à exceção da estabilidade.” JÓIA, Orlando (org.). *APEOESP 10 anos (1978-1988): Memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*. p. 52.

¹³² FERREIRA JR, Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda na ditadura militar. p. 19.

¹³³ A este respeito, consultar JÓIA, Orlando (org.). *APEOESP 10 anos (1978-1988): Memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*. É um trabalho sobre a história da APEOESP no período mencionado que foi realizado a partir do Cento Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI). O trabalho inclui, ainda, algumas estatísticas e dados relativos à escola pública paulista.

¹³⁴ NORONHA, Eduardo. A explosão das greves na década de 80. p. 95.

Estas inúmeras greves da década de 1980 mobilizaram os docentes da rede pública paulista, seja sob a forma de movimentos isolados, como os da década de 1970, ou unificados com o funcionalismo. A Apeoesp, assumiu a liderança destes movimentos, em detrimento do Centro do Professorado Paulista (CPP), que até então era uma entidade representativa do magistério. Como afirma Vianna:

A greve foi adotada como principal instrumento de atuação do magistério paulista. O final dos anos 70 e a década de 80 são períodos não só de mobilizações da Apeoesp, mas de efervescência política e de ações coletivas em geral. Os movimentos grevistas continham tanto reivindicações salariais como bandeiras de luta contra a ditadura. A Apeoesp era mais uma das frentes contra o regime militar para a construção da democracia no processo de transição, que se somava ao *sindicalismo combativo*, ao crescimento do PT, à organização da Central única dos Trabalhadores – CUT e das classes médias do funcionalismo público. Essas mobilizações se inseriam em um movimento histórico contra a opressão e o autoritarismo e faziam parte de um contexto de forte rebaixamento salarial e altos índices de inflação.¹³⁵

O rebaixamento salarial já vinha de longa data: de acordo com Luiz Antonio Cunha, “o professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes”.¹³⁶ As perdas acumuladas se somam à outras e atingem um patamar significativo no governo de Paulo Maluf, que chegou a retirar cinco referências da carreira docente, objeto de luta e disputa no governo seguinte, de Franco Montoro.¹³⁷

Em São Paulo, o achatamento salarial referido dar-se-á mais intensamente a partir de 1979, no governo Maluf, e, em 1990 os salários dos professores equivaliam à quarta parte daqueles pagos em 1979. Segundo a *Folha de São Paulo*, em sete meses o professorado paulista havia passado do 6º para o 16º no *ranking* de salários do magistério brasileiro.¹³⁸

No governo de Orestes Quécia, que fora senador da oposição à ditadura, pelo MDB, a realização da assembleia dos professores em frente à sede do *Palácio* do

¹³⁵ VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós” – crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. p. 92.

¹³⁶ CUNHA apud FERREIRA JR, *Op. cit.*, p. 7.

¹³⁷ CAÇÃO, Maria Izaura. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista*. p. 129.

¹³⁸ *Op. cit.* p. 101. A autora refere-se a texto do jornal *Folha de São Paulo*, publicado em 01/09/1990, p. C 8.

Governo é vetada, e um forte esquema de segurança é montado para evitar o ato e desmobilizar os professores, cujos ônibus são desviados para o estádio do Morumbi. O jornal *O Estado de São Paulo*, em edição de 8 de março de 1987, noticiou:

O que pregava o governador – o mesmo Orestes Quércia que em 1978, quando senador, defendia a legitimidade do direito de greve e fazia um apelo ao governo federal “para a realidade dramática dos trabalhadores em greve”, é o governador que ordenou no último dia 25 de fevereiro a repressão a 50 mil funcionários grevistas que marchavam em direção ao Palácio dos Bandeirantes. Tropa de choque, gás lacrimogêneo, helicópteros, caminhões do Corpo de Bombeiros usados contra os manifestantes que resultaram em uma professora pisoteada em meio à confusão causada pela cavalaria da Polícia Militar.¹³⁹

O jornal prossegue mostrando que o então senador da República tivera um papel de destaque no apoio às lutas dos trabalhadores em 1978 e que agora sua postura era muito diferente. Se é certo que o jornal aproveitava o fato para fazer oposição ao governo, não é menos correto afirmar que havia, sim, um grande exagero no aparato mobilizado para *enfrentar* os professores. Não por acaso, esta greve foi um exemplo de mobilização conjunta com o funcionalismo público em geral em busca de garantir a aplicação do “gatilho”, que servia para recompor o salário a cada vez que a inflação atingisse um determinado patamar. Numa época em que a inflação anual passava dos três dígitos, garantir a recomposição salarial a cada mês, ou a cada dois meses, era quase uma questão de sobrevivência.

A degradação do valor do salário é acompanhada pela precarização das próprias condições de trabalho. A despeito das conquistas conseguidas por meio dos Estatutos do Magistério, em 1978, no governo de Paulo Egydio Martins, e em 1985, no governo de Franco Montoro, que instituem a jornada docente (que compreende uma parte de trabalho em sala de aula e uma parte remunerada extra-classe), além de transformar a hora de trabalho em *hora-aula*, é preciso lembrar que a efetivação dos professores só se dá por meio de concursos públicos, os quais nunca chegam a compreender a totalidade da rede, ou seja, haverá sempre um grande contingente de professores em atuação que não são efetivos, mas sim contratados de forma precária.

Na estatística de ingresso de professores na rede pública paulista entre 1967 e 1984, o pico acontece no governo de Paulo Maluf, que efetiva 52% deles, contra 23%

¹³⁹ CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação). *Educação no Brasil 1987-1988*, p. 199.

de Montoro, 14% de Paulo Egydio, 8% de Natel e 7% de Sodré, de acordo com dados compilados por Rus Perez. Isto lhe permite afirmar:

Pode-se dizer que, se em 1967 a facilitação dos exames de admissão possibilitou a entrada das “massas” no sistema de ensino, entre 1980 e 1982 ocorreu uma facilitação dos exames possibilitando a efetivação das “massas” de professores.¹⁴⁰

Esta “facilitação” pode ser vista nos números apresentados para os concursos realizados para ingresso de professor III, diplomado em licenciaturas plenas. No concurso de 1976 houvera apenas 13% de aprovação, em 1977, apenas 4% e em 1978 outros 16%. Já o concurso de 1980 aprova 78%, que corresponde ao número absoluto de 54.725; entretanto, a nomeação só se dá para 29.638 professores.

Este ingresso massivo não significa, contudo, que toda a rede passou a ser composta de efetivos, ao contrário: o período comporta sempre uma desproporção entre efetivos e não efetivos. Maria Isaura Cação apresenta dados do *Anuário Estatístico do Brasil* que mostram que, em 1983, havia no estado de São Paulo 85.328 professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), os quais representavam 54% do total de professores da rede. Este número não se altera significativamente e até se amplia no período seguinte, gerando uma grande economia para os cofres públicos:

Ao aumento do número de professores, em decorrência da expansão quantitativa da rede de ensino oficial, correspondeu o aumento proporcionalmente superior, em relação aos docentes efetivos, dos admitidos em caráter temporário, medida que, pelo menos há três décadas, tem beneficiado significativamente o Estado em termos de economia, uma vez que a diferença dos salários médios entre os titulares de cargo e os servidores é bastante acentuada. Via de regra, os ACTs concentram-se nas referências iniciais da carreira, enquanto os efetivos têm vantagens do cargo incluídas nos seus salários, o que faz com que sejam enquadrados em referências mais elevadas na escala de vencimentos. Assim, a proporção dos efetivos para os servidores tem sido, historicamente, sempre menos. Pelos dados da própria Secretaria da Educação, havia, em dezembro de 1989, 38% de efetivos, aí incluídos os P I, os P II e os P III, e 62% de servidores. Na década seguinte, o percentual de servidores chega a 67,5%, contra 32,5% de efetivos, em dezembro de 1993.¹⁴¹

A mesma autora ainda ressalta que, se as greves das décadas de 1960/70 tinham um caráter de contestação do regime militar, além das questões salariais, na década de

¹⁴⁰ *Op. cit.*, p. 116.

¹⁴¹ *Op. cit.*, p. 132 e 133.

1980 estas últimas se sobressaem, buscando manter o poder econômico dos salários. Assim, a “década perdida”, do ponto de vista dos economistas, é também uma *década de ouro* para os movimentos dos trabalhadores, que se organizam para minimizar suas perdas salariais. Cação afirma que entre 1983 e 1987 a APEOESP, já como o principal centro de lutas do professorado da rede pública estadual paulista, aumentou seu número de filiados em 190%, indo de 19.000 para 55.000 sócios.¹⁴² A associação representa um passo importante, pois é da receita advinda das mensalidades que se sustenta a entidade, já que o funcionalismo público, por não poder se organizar em sindicatos, não tinha o aporte do imposto sindical, o qual mantém um grande número de entidades sem representatividade em suas categorias profissionais.

Ao longo destas décadas, outra mudança muito notável se deu no perfil dos novos professores. Os baixos salários e as condições precárias de trabalho afastaram segmentos da classe média, que tradicionalmente aderiam à carreira. Por outro lado, a ampliação do ensino para as camadas populares permitiu que elas chegassem a essa posição, o que significava uma ascensão social. Estes novos grupos, contudo, não aderiram à defesa da escola pública, e sim se pautaram pelos valores conservadores das classes médias:

[...] esses novos professores, devido à própria expansão das oportunidades de estudo, advinham não mais das camadas médias e altas, mas, em grande parte, das camadas populares, pois a profissão passa a ser vista como um canal de ascensão social. Ao se incorporarem ao magistério público, esses docentes identificam-se com os valores hegemônicos das classes médias e não mais com os de sua classe de origem. No nível da representação, no imaginário dos professores é essa escola anterior à chamada democratização do ensino que permanece como modelo ideal de instituição educacional, o que, no nosso ponto de vista, impede que a categoria visualize outras formas de organização e luta. O que, talvez, também explique, nesse período, que as lutas e reivindicações da categoria se dessem num viés mais corporativista, e não por inovações ou transformações, tanto na educação, como na sociedade.¹⁴³

Os alunos oriundos das novas camadas populares representam o grande desafio para os professores. Eles trazem uma nova cultura, diferente da de seus mestres, novos valores e, sobretudo, vêm a escola e o processo de escolarização de maneira muito distinta. A massificação do ensino não foi acompanhada da criação de novos empregos

¹⁴² *Op. cit.*, p. 153.

¹⁴³ *Op. cit.*, p. 192-193.

para estes jovens escolarizados. Os novos diplomados não puderam experimentar a ascensão social que antes a escolarização conferia. A falta de prestígio do modelo vai se expressar na forma como os alunos se comportam nas salas de aula e no novo padrão de relação professor/aluno, antes baseado na autoridade absoluta, agora bem mais flexível ou até mesmo transferindo o autoritarismo para alunos, que passam a agredir e desrespeitar seus professores.

Ao comparar o valor atribuído à escola pelas gerações de 1930, momento marcado pela industrialização, e as novas gerações de 1990, momento marcado pela retração econômica e pela diminuição do emprego, sobretudo nos setores juvenis, Marília Sposito mostra como as expectativas se alteraram. Se, para os pais trabalhadores dessa geração da década de 1990, a escola era tudo que eles almejavam e não alcançaram, para seus filhos os valores são outros:

A luta pela escola empreendida pelos pais não encontra eco em seus filhos que não compartilham os mesmos significados dados à escolaridade. O importante valor simbólico atribuído à escola, como elemento capaz de mudar a vida não encontra ressonância nos jovens que conhecem, frequentam ou já passaram pela escola. Para as novas gerações, socializadas na cidade grande, o início da vida escolar é recoberto de muitos significados, um ritual de iniciação exigido pelos adultos que nem sempre é transformado em atividade criadora e formadora da identidade pessoal. O percurso escolar acidentado engendra, aos poucos, uma atitude de indiferença à rotina escolar ou mesmo de recusa das orientações da instituição educativa. (...) Ao atenuar suas expectativas de ascensão individual, a escola aparece como mais um entre outros mecanismos de resistência ao processo de desvalorização da sua condição de trabalhador: é preciso ir à escola para sobreviver, embora, às vezes, prevaleça a sensação, para muitos, “de ser carta fora do baralho”.¹⁴⁴

Paolo Nosella, por sua vez, tem uma avaliação bastante pessimista: para ele, o período que vai de 1930 a 1990 na educação brasileira é caracterizado como populista e corporativista. De um lado, há a preocupação com a incorporação das massas, que busca superar as enormes desigualdades da sociedade e que se expressa no primeiro termo; de outro, a permanência de interesses corporativistas em relação aos modelos propostos. Os resultados desta política, de acordo com o autor, podem ser expressos da seguinte forma:

¹⁴⁴ SPOSITO, Marília Pontes. Demandas populares por escola na relação com o mundo do trabalho. p. 106-107.

[...] o populismo educacional democratizou a clientela escolar, mas deformou o método rebaixando a qualidade: ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de “faz-de-conta”, faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, sobrecarga da jornada de trabalho dos professores, má formação profissional, ridícula remuneração dos docentes, grande confusão na avaliação dos resultados, redução da hora/aula, etc., tudo para “cicatrizsar” a dolorosíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a Escola, para outro “faz de conta” que oferece.¹⁴⁵

É nesse quadro triste e desolador que os professores aqui entrevistados encerram sua carreira. Mudaram os docentes, seus colegas de profissão, mudaram os alunos e também a forma como eles tratam seus professores, mudaram até mesmo os prédios escolares que, frente à violência urbana, cada vez mais se assemelham a prisões, tal o número de grades colocadas nas janelas e portões. A forma como cada um vai atuar nesse cenário é diferenciada, mas todos experimentam as mudanças.

A CARREIRA E SUAS ETAPAS

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.¹⁴⁶

A vida do professor nos ajuda a ver o professor. Como afirma Goodson, é fundamental perceber como as diferentes condutas dos professores podem ser lidas à luz de sua trajetória. Este é o primeiro argumento em defesa do “ouvir a voz do professor”. As experiências individuais poderiam, inclusive, se prestar a generalizações maiores frente à comparação com outras histórias.

O segundo argumento é que as experiências de vida e nosso ambiente sociocultural são parte integrante do que somos, ou do que nos tornamos. Ao discutir isto, Goodson lembra, inclusive, de histórias de vida por ele recolhidas que mostram que

¹⁴⁵ NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura*. p. 59.

¹⁴⁶ GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. p. 71.

alguns professores escolheram a carreira pelo exemplo de outros docentes dos quais foram alunos, tal como narrado anteriormente por muitos dos entrevistados neste trabalho. Essas influências também se estendem aos grupos sociais de onde vêm tanto professores quanto alunos. Nesse sentido, uma parte do estranhamento de alguns depoentes em relação aos seus alunos no final de suas carreiras pode ser compreendida em função de que uns e outros já não têm as mesmas origens, tampouco a mesma posição na sociedade: os professores pertencem à classe média, enquanto muitos de seus alunos vêm das camadas mais populares.

O *estilo de vida* do professor se manifesta dentro e fora da sala de aula, e este é o terceiro ponto a ser considerado. É preciso considerar seu padrão de comportamento, suas opções peculiares ou relacionadas aos grupos que frequenta e suas respectivas culturas.

Cada carreira pode ser dividida em *ciclos*, os quais se relacionam ao estágio da vida em que os professores se encontram. Há opções que podem ser aceitas na mocidade, por exemplo, mas que se tornam difíceis quando o docente já constituiu família e laços que o impedem de fazer mudanças drásticas. Este é o quarto ponto a ser considerado.

As escolhas feitas podem ser lidas, ainda, à luz do *estágio da carreira* do próprio docente. Algumas são típicas do começo, mas se tornam inconvenientes quando do final. É preciso considerar, portanto, em qual “momento” o docente se encontra, para perceber o porquê de determinadas atitudes.

Um sexto aspecto que justifica a opção por “ouvir os professores” é que estes podem revelar *incidentes críticos* que explicam o porquê de determinadas atitudes. Goodson inclui entre esses fatores o *stress*, que precisa ser entendido à luz da história do professor.

Por fim, as histórias de vida dos professores podem ser relacionadas com a história mais ampla do próprio tempo vivido, revelando cada sujeito em relação ao seu tempo. Este movimento é reversível: ao mesmo tempo em que os estudos sobre currículos e escolaridade são pano de fundo das narrativas, estas podem revelar novos dados e informações para aprofundar o conhecimento na área.

Com estes argumentos, Goodson reafirma sua opção de “dar voz aos professores” e de ouvir suas histórias de vida, o que nos permite saber mais sobre cada docente, bem como sobre “os docentes” e suas relações com os currículos, com as políticas públicas, suas práticas de sala de aula.

Outro autor que se debruçou sobre o tema das carreiras dos professores foi Michael Hubberman. Ao refletir sobre as carreiras profissionais, e em particular sobre a carreira docente, o autor faz uma síntese classificatória de cinco fases: entrada na carreira (1 a 3 anos), estabilização (4 a 6 anos), diversificação (7 a 25 anos), serenidade (25 a 35 anos) e desinvestimento (35 a 40 anos). Segundo ele, estas fases não são fixas e nem todos os professores passam por elas, mas o esquema oferece uma possibilidade de interpretação e classificação de trabalhos voltados à carreira docente. Há que se observar, inclusive, que o modelo se refere a uma carreira de 40 anos enquanto o período de magistério público paulista aqui analisado pode variar entre 25 e 35 anos, segundo o sexo dos ocupantes dos cargos. Ainda assim, o modelo oferece perspectivas que podem ser utilizadas de maneira mais abrangente.

A primeira fase, a entrada na carreira, é um período de grandes crises frente ao impacto da realidade encontrada, uma vez que os cursos de formação não oferecem um preparo que possibilite aos futuros docentes uma prática mais efetiva ao longo de sua vida acadêmica. A tensão se dá em torno um “estádio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’”.¹⁴⁷ O primeiro é marcado pelo “choque do real” do novo docente que o leva a situações muito difíceis; o segundo, ao contrário, lhe apresenta todas as novas possibilidades da profissão e, de certa forma, tende a equilibrar as tensões causadas pelo primeiro.

A fase da estabilização é marcada por uma opção consciente e madura pela carreira. Frente ao impacto inicial, os novos docentes constroem um repertório de experiências que lhes permite um certo conforto e maior segurança em sua atuação, preocupando-se mais, a partir de então, com a questão pedagógica, com seus métodos. Com tudo isso, “a autoridade torna-se mais ‘natural’; as pessoas situam melhor os limites do que lhes é tolerável e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade.”¹⁴⁸

A segurança adquirida no momento anterior permite que na próxima etapa, a fase de diversificação, os docentes possam se lançar a experiências novas, em busca de inovações e de experiências gratificantes. Ao mesmo tempo em que procuram evitar o tédio, os professores buscam novos desafios, que lhes permitam crescer.

Em algum momento da carreira, alguns professores experimentam questionamentos frente à sua escolha, o que o autor denomina de “por-se em questão”,

¹⁴⁷ HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. p. 39.

¹⁴⁸ *Op. cit.* p. 41.

que os leva a profundas reflexões sobre suas opções, sobre sua vida. Segundo Huberman, não há estudos empíricos que provem que todos os docentes passam por esta fase, mas é possível verificar aqui uma correlação com fatores sociais e biológicos. Os primeiros relacionam-se diretamente ao momento vivido pela sociedade e à própria valorização do magistério, os segundos às fases da vida e a aspectos como a idade e o sexo dos professores, uma vez que costumam ser sentidos de forma diferente por homens e mulheres e variam muito em função da faixa etária de uns e outras. É significativo que nenhum dos professores entrevistados revele este momento; isto não significa que ele não ocorreu, mas é bem provável que esta “crise”, uma vez superada, tenha sido apagada da lembrança. Eis um dos conhecidos movimentos da memória: afastar tudo que possa interferir na construção de uma trajetória linear e inexorável, ou seja, tudo que não contribui para criar a “ilusão biográfica”, tal como proposto por Bourdieu.

A fase seguinte, de serenidade e distanciamento afetivo, “trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira de que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efectuados com os professores de 45-55 anos.”¹⁴⁹ Nesse momento, os docentes não têm mais a mesma energia do início da carreira, mas se sentem muito seguros em sua atuação em sala de aula. Alguns experimentam, inclusive, um distanciamento afetivo de seus alunos, o que pode ser explicado pela grande diferença de idade que então se estabelece.

Nesse momento da carreira, ou em outros, é possível que encontremos docentes que se lamentam muito, seja dos alunos, seja da escola, seja da política educacional, ou ainda que se apresentem muito conservadores e refratários a mudanças. Embora o conservantismo seja associado mais a idades avançadas, há casos que mostram que jovens docentes também têm uma atitude de oposição a quaisquer mudanças propostas.

A última fase é a do desinvestimento, quando os docentes começam a se despedir de sua carreira e tendem a concentrar seus esforços em algum foco, seja em turmas, seja em tarefas, seja em aspectos do programa.

Se estas fases não são fixas e nem vividas por todos os docentes, como observado, é possível perceber nos docentes entrevistados que todos vivem um momento marcante no início de suas carreiras e na própria opção pelo magistério, como também já foi discutido. Além disso, todos persistem na profissão e chegam à

¹⁴⁹ *Op. cit.*, p. 43-44.

aposentadoria, o que mostra que de alguma forma eles se sentiram seguros e confortáveis em sua escolha. O momento de despedida é vivido de forma diferente, ora como alívio, ora com saudades, e isto precisa ser lido por meio das escolhas e investimentos que cada um fez em sua trajetória.

A carreira dos professores também é marcada pela forte identidade que se adquire ao longo do exercício do magistério. Como nos diz Tardif:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.¹⁵⁰

Esta identidade, que se constrói no exercício da profissão, implica a aquisição de certos saberes, que provêm de diferentes lugares. Para Tardif, o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”¹⁵¹

Os saberes da formação profissional são aqueles que o docente adquire na sua formação inicial, seja nos cursos de magistério em nível médio, seja nas licenciaturas, no ensino superior. São compostos pelos saberes da Pedagogia com todo o conhecimento acumulado em torno do ensino e da aprendizagem. Os saberes disciplinares referem-se aos conhecimentos de cada área na qual os professores se formam, das diferentes disciplinas que são ministradas nas escolas e que são estudadas nas universidades. Os saberes curriculares são os que provêm das normas e dos regulamentos que constituem, de maneira geral, os currículos e programas escolares. Os saberes experienciais são, para o autor, os únicos construídos pelos docentes, individualmente. Enquanto os três primeiros têm origem nas diferentes ciências e nas leis e normatizações, nas quais o docente não intervêm, este último é construído por ele, ao longo de sua carreira:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em

¹⁵⁰ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & Formação profissional*. p. 56-57.

¹⁵¹ *Op. cit.*, p. 36.

doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram à ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.¹⁵²

Esses saberes são construídos desde o início da carreira e, nesta fase, não ocupam grande espaço. O que é fundamental neste momento são as trocas com colegas, a reflexão sobre as vivências. Será à luz da consolidação dessas referências que os docentes irão avaliar sua formação inicial e tenderão a valorizar mais os saberes por eles construídos. É a partir deles que irão julgar os novos currículos que se apresentam, que validarão quem são os melhores na profissão.

A peculiaridade do saber experiencial reside justamente na peculiaridade do trabalho docente. Enquanto em outras áreas é possível trabalhar com um conjunto de normas e situações fixas e previstas, isto não pode ser aplicado ao magistério: é impossível prever o que irá acontecer em cada turma, em cada aula, em cada dia. Tais componentes de imprevisibilidade fazem com que o docente tenha que acionar e a todo momento, soluções particulares, para situações *idem*. Este exercício é formador:

Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.¹⁵³

Desta forma, é possível perceber que cada professor entrevistado tem uma trajetória, uma maneira de proceder, em suma, uma “personalidade profissional”. Certamente essas diferentes formas de se perceber na carreira serão importantes no balanço que se faz ao final, nos balanços que indicarão a satisfação, ou não, com a trajetória construída.

Considerar os professores como pessoas implica, ainda, considerar a subjetividade de cada um, implica entender seu fazer como produto de uma construção

¹⁵² *Op. cit.*, p. 49.

¹⁵³ *Op. cit.*, p. 49

na qual intervêm todas as suas convicções, todas suas crenças, todos seus gostos, que o fazem optar por fazer as coisas do seu *jeito*. Conforme Tardif:

para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em consideração a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim com os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve ser basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.¹⁵⁴

É esta subjetividade de cada sujeito que será examinada por meio das narrativas dos professores sobre suas vidas e suas carreiras docentes.

A CARREIRA DA PROFESSORA YARA

A professora Yara começa sua carreira pelo curso primário, ainda na década de 1960, em uma escola da periferia da Zona Leste da capital. O seu ingresso na docência em História se dá a partir de 1978, com a aprovação no concurso da rede pública estadual realizado no mesmo ano. A sua chegada não é tranquila: o diretor diz que as professoras que haviam perdido aulas iriam contestar e ela não se abala, justamente porque era concursada, aprovada numa seleção que, segundo seu relato, fora difícil. As estatísticas anteriormente apresentadas, relativas aos concursos, mostram o quanto estes foram rigorosos, corroborando as lembranças de Yara:

Esse concurso de 78 foi terrível. Ele foi feito em três etapas. A primeira etapa, acho que foi no mês de abril, foram 180 questões de História, múltipla escolha. Quem passou nessa fase, foi pra segunda. Aí eram 100 questões de didática, também múltipla escolha. Quem passou também na segunda, foi para a terceira, que já foi no mês de

¹⁵⁴ *Op. cit.*, p. 239.

junho. Um mês de distância entre cada uma. Foram dez questões de História, dissertativas. Mas a pergunta era do tamanho de uma folha de sulfite, e você tinha quinze linhas para responder. Então, eu me lembro bem que uma das questões foi: “compare duas concepções de capitalismo”. Coisa “simples” para você fazer em quinze linhas.

A aprovação no concurso foi uma surpresa frente ao fato de ela não ter estudado muito e à dificuldade da prova. Esta prova de fogo a que foi submetida no início da nova carreira foi marcante, tanto que ela se lembra de detalhes do acontecido, e lhe valeu uma boa defesa de suas posturas em sala de aula, quando foi interpelada por uma supervisora de ensino. Seguem-se suas palavras:

Numa ocasião, tinha uma supervisora na minha escola, eu reprovei um monte de gente. Em uma das provas, as notas da 5ª série foram muito baixas, eu peguei pesado mesmo. Aí, a supervisora foi lá na escola, mandou me chamar; quando eu entrei na secretaria, ela falou assim para mim: “ajoelha aqui!”. “Por quê?”. “Como é que você deu tantas notas baixas na 5ª série, o que que é isso? Ajoelha aí!”. Olha, que... tonta, né? Aí, eu falei para ela: “Eu vou ajoelhar. Depois que eu te explicar tudo, quem vai ajoelhar é você”. Ela me olhou assim, sabe, falou assim: “Há quanto tempo você é Professora?”. Falei: “Treze anos”. Aí ela disse: “Você é efetiva ou concursada?”. “Sou concursada”. “Qual concurso?”. “78”. Ela levantou, assim, “Colega, me desculpe! Quem passou no concurso de 78 sabe o que faz. Você me desculpe”. [risos]. Ela tinha passado no concurso de 78.

No início da década de 1970, quando foi aprovado o “Verdão”, a Secretaria da Educação promoveu vários encontros para professores. Na ocasião, Yara foi indicada para representar sua escola. Ela já era orientadora do Centro Cívico e assumiu mais essa incumbência. Na entrevista, ela cunha um bordão: “Vai, Yara, vai”, que seria repetido inúmeras vezes por seus colegas frente ao seu voluntarismo, à sua vontade de criar coisas novas. A repetição desta fala rendeu boas risadas ao longo de nossa conversa, mas, sobretudo, mostra que ela tinha uma postura de assumir e enfrentar os novos desafios.

O curso de graduação, realizado muitos anos depois de seu ingresso no magistério, de acordo com ela, foi muito importante para sua formação como professora. É significativo que Yara afirma isto em resposta a uma pergunta minha, mas em momento algum faz referências à graduação, às aulas do curso; mais do que isso, sequer se lembra de ter feito estágio. De outro lado, em vários momentos da conversa ela se refere ao “Verdão”, seja para marcar sua importância, seja para apresentar os

limites e fazer críticas à implantação. Um desses momentos é o da divulgação do documento, ainda como professora de 1ª a 4ª séries:

Então, na verdade, eu peguei o “Verdão”, a aplicação do “Verdão”, de 75 até 81. Não foi assim... Foi acho que o período do impacto inicial, em que a gente tentava fazer alguma coisa, mas esbarrava com muita dificuldade, porque realmente faltavam os tais equipamentos e espaços adequados que o próprio “Verdão” reconhece que eram necessários. Nós não tínhamos biblioteca na escola, nós não tínhamos recurso nenhum. Nem televisão a escola tinha, nem projetor de slides. Estou falando isso porque são os recursos que o próprio documento prevê o uso, né? Mas nós não tínhamos nada disso. E ali, no Santos Amaro da Cruz, que foi onde eu atuei da 1ª a 4ª, eu não consegui perceber a implantação realmente, porque a gente acabou optando por fazer um rodízio entre as quartas séries, e eu era a professora de Português. A professora de Estudos Sociais era outra, e obviamente ela não seguia o Verdão, não, ela seguia as coisas mais tradicionais.

Em outros momentos da entrevista, ela afirma que usou pouco as sugestões do novo currículo, apesar de ter participado de todo o processo de divulgação. Relata uma experiência de levantamento da história do bairro, inspirada no documento, e afirma ter aprendido com ele a criar critérios para a avaliação dos alunos, a estabelecer critérios objetivos para a avaliação. Ao discutir esses temas, aproveita ainda para fazer uma crítica aos que chamam tais formas de “antigas” e diz que não se incomoda de ser assim taxada, porque acredita que esta é a melhor forma de tratar o assunto:

Y - Está no “Verdão”, também. Então, isso aí, “ah, é muito antigo”, é muito..., mas funciona. Dá para você um embasamento do que você vai fazer, do que você vai organizar. Se você quer que o aluno interprete, eu vou te deixar bem claro que é para interpretar, senão... É para fazer um gráfico, eu tenho que fazer isso bem claro, deixar muito claro o meu objetivo. E isso eu aprendi na época do “Verdão”. Então, você sabe que nessa época teve grandes contribuições para a minha carreira, para a minha formação. Não sei se era isso que você esperava ouvir.

E - Não, não [risos]. Eu quero saber o que aconteceu. Claro, claro, porque é dinâmico, né, as coisas... A gente vai aprendendo o tempo inteiro, é isso que você falou no começo. Professor não é o que aprende?

Y - É o que primeiro aprende. Eu acho que... Nossa, essa avaliação eu estou fazendo agora, sabe, não foi nada pensado anteriormente, mas eu chego a essa conclusão, que muito do que eu empreguei depois veio dali, ainda que discordando dele.

O balanço final mostra que o documento teve uma grande influência em sua carreira, a despeito de suas discordâncias com ele. É possível pensar aqui que a

implantação do “Verdão” corresponde ao começo da carreira de Yara, quando ainda está construindo seus “saberes experienciais”; ao longo dos anos, com a autonomia adquirida, ela já se sente segura para fazer novas experiências, inclusive a inversão do currículo oficial:

Então, os meus alunos faziam coisas... Quando eu me aposentei, em outubro de 88, os meus alunos de 8ª série estavam vendo anarquismo, coisa que nenhum programa prevê. E eu acho que foi uma experiência muito legal. Fui taxada de maluca, né? Na própria CENP. Uma ocasião, um dia, assim, na hora do café, eu cheguei perto de um grupo e tinha um rapaz falando: “Quem é a louca aí que dá História Antiga na 5ª série?”. Eu olhei para ele e fiz: “Ooiiii”... Ele ficou muito sem graça... Porque eu não tinha nenhuma justificativa, sabe, Elaine? Eu não tinha... Era simplesmente, vamos dizer assim, porque eu preciso ter um chão, um começo. Como é que eu vou começar a trabalhar, sabe, sem ter um nada, um princípio? Eles não sabiam o que era consequência e o que era causa – e não sabem até hoje.

Aqui novamente aparece a influência do estágio da carreira: no início, o documento oficial era importante, traz influência; no final, ela já se sente com experiência suficiente para inverter os programas e começar da forma que lhe parecia mais adequada, para colocar novos temas. Nesse momento, ela diz não ter “justificativas” para tal, mas em outro afirma que essas ideias saíam de uma “fabriquinha”, ou seja, para ela, seu “saber experiencial” provinha de uma “fabriquinha de ideias”:

E – Mas então vamos voltar lá, nos anos 70. Você refletia sobre o que você fazia?

Y – Não muito. Não muito, porque eu era muito intuitiva, sempre fui muito assim de “bum”, né? Muito criativa, então a coisa tinha assim algumas... Eu acho que, aí é que está, todo esse referencial que ficou, que havia armazenado, dali saía, a fabriquinha de ideias saía dali. Eu tinha meus objetivos, claro. Tinha, para mim eram claros os meus objetivos, mas não para ficar pensando assim, “segundo Piaget, porque o...”. Isso, esquece, não tinha mesmo. Era muito trabalho por intuição mesmo.

Nesse momento, aparece a rejeição a qualquer teorização, tão característica dos cursos de graduação, e a origem está no que ficou “armazenado”. Além disso, a autoridade que o ofício lhe conferia permitia-lhe não só desafiar os supervisores, como foi relatado, como ainda posicionar-se na escola:

Eu tinha paciência com aluno. E era engraçado, porque, nessa época de 5ª a 8ª, as mães chegavam, “Olha, tem excursão, assim, assim”; “Quem vai com eles?” “A Yara vai”. “Então pode ir”. Porque elas sabiam que eu era linha-dura, era linha duríssima. Não tinha “barriga-me-dói” com eles, não, sabe? Era pão-pão, queijo-queijo, e estamos acabados. Mas eles sabiam que sair era comigo, né? Isso que eu acho, que a escola não pode ficar restrita aos muros. Uma vez eu estava dando aula sobre Grécia, uma 7ª série, falando sobre a escola platônica, a escola ateniense, como funcionava, daí eu olhei para o pátio, tinha um flamboyant na escola, um braço grande do flamboyant sobre a arquibancada da quadra, um fim de tarde lindo, quente, o sorveteiro na porta da escola, porque estava saindo a turma da Educação Física, falei para a meninada: “Vamos descer. Vamos para o pátio”. Desci, fiquei lá com eles, “Pode comprar um sorvete? Pode”. Comprou um sorvete, todo mundo tomou sorvete. Quando acabou a aula, a assistente de direção me chamou: “O que você estava fazendo na quadra?” “Dando aula”. “Por que na quadra?” “Qual o problema de ficar na quadra?” “Ah, mas a quadra é a sala de aula do Professor de Educação Física”. “Mas já tinha acabado o horário dele, ele não estava fazendo nada”. “Mas você não pode fazer isso, tem que ficar na sala de aula”. Eu falei para ela: “Você tem razão. Eu sou muito é burra, mesmo, viu? Eu estava tentando ensinar educação ateniense e esqueci que moro em Esparta” [risos]. Acho que até hoje ela está pensando nisso. [risos]. “É, porque a escola...”. Eu falei: “Olha, Odila, a escola, para mim, começa desse muro para lá. Escola é o mundo, não é aqui. Isso aqui, você só está dando um tempo aqui. Porque a escola é o mundo”.

O trecho mostra, inicialmente, a autoridade que Yara exercia na escola e que era reconhecida pelos pais, uma autoridade que estabelecia regras claras para a convivência com os alunos. De maneira similar, ela exercia a autoridade sobre os dirigentes escolares, ninguém teria o direito de interferir em suas aulas, ainda que acontecessem fora da sala. Esta quebra de hierarquia pode acontecer porque a docente se sentia segura de seu ofício, de sua autoridade.

A discussão sobre o salário e as mudanças que sofreu ao longo da carreira começou com as lembranças de uma greve “inaugural”, em 1963. Ao longo da conversa ela é taxativa em afirmar que o salário dos professores nunca foi bom:

Y - Eu comecei a trabalhar em 63. Foi o ano da primeira greve do magistério.

E – 63?

Y – Sim. Quer saber o resto? (risos) A primeira greve do magistério aconteceu numa Semana Santa. Nós fizemos greve quinta e sexta-feira santa, que não tinha aula...

E – (risos) Para aproveitar.

Y – E foi conduzida pelo Centro do Professorado Paulista.

(...)

Y – 63, com o Ademar de Barros. Que também era uma figura política assim, curiosíssima, né? Foi organizada pelo Centro do Professorado Paulista. Já era um salário muito baixo. O problema é que as pessoas, os profissionais do magistério, 99% eram mulheres, que tinham um marido por trás. Então, nunca houve, assim, uma consideração maior, porque “ah, professor é um sacerdócio, uma espécie de sacerdócio. Para que ganhar?”. Então, já era baixo o salário. Aquela história de professor ganhar muito bem pode ter sido verdadeira até os anos 50, porque depois não era, não. Nunca foi. Houve uma melhora, uma melhora até significativa, no governo de Franco Montoro. Em seguida, veio o Quéricia. E aí, o Quéricia mandou cair em cima dos professores.

Já na primeira fala sobre o tema, Yara refere-se a uma greve memorável; já na primeira fala, ela aproveita para destruir o *mito do salário do professor*, fazendo uma associação entre a feminilização do magistério e o baixo salário recebido, visto como uma “complementação” da renda familiar. Remete, ainda, à ideia do magistério como sacerdócio, segundo ela, presente na visão que a sociedade tinha do professor. Há que se ressaltar também que, a mesma fala já relaciona “greve” e “salário”, ou seja, em sua visão uma coisa se desdobra na outra. Na continuação, ela volta a um período anterior, o governo de Paulo Maluf, e lembra da repressão à greve, por meio da pressão sobre os diretores de escola, conforme foi visto anteriormente:

Y – E aí, para arrematar tudo, o governo do Maluf, que foi outra tragédia, nossa senhora! No governo do Maluf, a greve durou 70 e tantos dias. (...)

E – Que é a retomada das greves de 78.

Y – Exatamente, exatamente.

E – Sim, que foi quando retomou tudo. Então, é Maluf, Montoro, não é isso? Quéricia e Fleury.

Y – Sabe que eu teria uma história legal também para contar sobre esse período? Na época dessas greves, veio uma ordem da Secretaria da Educação que os diretores deveriam mandar o nome dos professores faltosos. E eles mandaram. Menos quatro: um deles era a minha diretora, Helena Valerim Pinheiro; o outro foi o Paulo Rolim; os outros dois eu não lembro quem foram. E aí, eles foram penalizados, eles tiveram acho que um mês de afastamento, uma coisa assim. Então, foi bonita a participação deles. Foi bonito, eu me lembro, a Helena reuniu os professores e disse assim: “Olha, se eu fizer o que estão pedindo, cabeças vão rolar. Então, que role a minha”. E ela não levou a lista de faltosos. Aí, ia uma sindicância na escola, porque nós assinamos o ponto. A gente ia para a escola, não tinha aluno, mas a gente assinava o ponto. Uma das moças da secretaria levou o livro-ponto para casa, comprou um livro novo, refez o livro-ponto inteirinho, de um dia para o outro. Margarete refez tudo de um dia para o outro. Sumiu com o livro-ponto original. Chegou a sindicância, o livro: falta, falta, falta, falta, falta. Foi feito assim, em uma noite.

Apesar de relacionar “greve” e “salário”, a professora não acredita que as primeiras trouxeram ganhos para a categoria; ao contrário, a reposição de aulas, e os inúmeros problemas que ela causava, são lembrados como “consequências” dos movimentos:

Y – No fim, essas histórias de greve acabam sendo divertidas. Mas, nossa, foram muitas. Foram muitas greves. [pausa] Não sei se adiantaram alguma coisa, também, viu? Sabe por quê? No fim, a gente tinha de repor todos os dias, né? Então, de que adiantava?

E – Em termos salariais também. O máximo que a gente fez foi barrar algumas coisas.

Y – Nada. O Centro do Professorado, hoje, de vez em quando eles ainda falam daquela bendita greve de 63!

E – (risos) De 63! Essa é boa!

Y – Os jornais publicaram: “Mestres até na greve”. (risos) Foi uma coisa de classe! (risos)

É significativo que a docente insista, novamente, em falar da greve de 1963, lembre até de detalhes como “mestres até na greve”¹⁵⁵ e desvalorize os ganhos, ao menos políticos, que as mobilizações dos anos 1980 trouxeram para o movimento social, notadamente o movimento sindical. Isso pode ser relacionado a outro momento, em que ela relata como um grupo de líderes sindicais chegou à sua escola:

Y – Numa ocasião, eu era coordenadora do Ciclo Básico; Professora de História e coordenadora do Ciclo Básico. Aí, eu estava no horário do Ciclo Básico, estava na minha saleta, lá, e tinha estourado greve. A minha escola tinha decidido não entrar em greve. Aí, chegaram uns professores que eram da Comissão de Greve, todos com camiseta do PT, camiseta da CUT, uns cabelos desse tamanho, um deles de jardineira: “Aí, colega, você dispensa aí...”. Eu tinha só a 1ª e 2ª séries, acho que foi num período intermediário, a 5ª série não tinha entrado ainda. “Dispensa todos eles aí, vai dispensando os alunos aí, porque nós vamos ter de entrar em greve...”. “Vamos fazer o seguinte: vocês esperam, daqui a 10 minutos é o recreio. Então, na hora do intervalo vocês conversam com as colegas; o que elas decidirem, tudo bem”. “Não, não, nós não temos tempo a perder, imagina se nós vamos esperar! Dispensa os alunos!”. Falei: “Espera um pouquinho. Eu vou bater aqui um Termo de Responsabilidade, vocês assinam e eu dispenso os alunos”. “Por que Termo de Responsabilidade?” “Porque são todos crianças de 1ª e 2ª séries, que os pais vêm buscar. Se vocês quiserem que eu dispense, vocês assumam a responsabilidade. Se acontecer um atropelamento, qualquer coisa, não tenho nada com isso, foram vocês que mandaram”. Alguém quis assinar? “Ah, não, mas aí, não!” “Então, esperem os 10 minutos e conversem com os colegas”.

¹⁵⁵ Em texto apresentado no II Congresso Brasileiro de História da Educação, Paula Perin Vicentini (2002:9) afirma que o editorial do jornal *O Estado de São Paulo* usa a expressão “mestres até na greve”.

Aí esperaram, saíram de lá com as mãos abanando, porque ninguém quis entrar em greve. Então, quer dizer, sempre teve, sabe, os maluquetes de plantão, sempre! Você acha que eu iria dispensar crianças de 1a e 2a séries? Você faria isso?

E – É um desrespeito com a escola, mesmo.

Y – Além do desrespeito com a escola, a responsabilidade sobre cada uma das crianças!

Yara faz questão de frisar a origem partidária dos “militantes do PT”, caracterizando-os muito mais próximos do movimento operário do que do movimento dos professores. De alguma forma, suas lembranças da greve de 1963 são mais suaves que a lembrança dos movimentos posteriores, os quais não só não impediram a deterioração do salário como também trouxeram “novos personagens” para a luta dos professores.

Sua visão pessimista sobre as greves estende-se para o futuro da educação. Na continuidade da conversa sobre salários, ela faz a seguinte reflexão:

Y – Então, olha, todas essas promessas de mudança de educação, eu não acredito em nenhuma delas! Não acredito! Porque a educação no país não é valorizada. E não é valorizada não só pelo governo: é pela própria população. O pai que vai à escola com o dedo em riste no nariz do professor, ele não valoriza o que está sendo feito pelo filho dele. Ele não reconhece a necessidade. As pessoas estão, assim, achando que tudo vai cair do céu daqui para a frente, que a internet vai resolver tudo.

A comparação que Yara estabelece entre passado e presente mostra nítidas diferenças. Se ninguém valoriza a educação atualmente, nem sempre foi assim. Logo no começo da entrevista, quando ela se faz a pergunta “será que eu fui uma boa professora”, começamos a discutir o tema. Yara fez, então, uma volta ao passado, pensou como era sua atuação e a de seus colegas e afirmou que a escola era valorizada pelos alunos, pelos pais:

Y - Havia... esse conceito já era mais generalizado, que escola era importante. Os alunos tinham uma perspectiva, a gente mostrava a eles que eles podiam ser, que eles podiam conquistar. Não era questão de ter ou não ter dinheiro, ter ou não ter casa, ter ou não... Ninguém tinha computador, ninguém! Nem professor tinha, nem aluno, só as grandes empresas que tinham computadores. E, no entanto, daquela minha turminha, eu tive aluno que hoje é médico, cardiologista, outro é dermatologista, dentistas, engenheiros, e eram alunos de escola pública. Hoje, eu olho para essa menina aí e não sei o que vai ser deles. Então, eu não sei que, quer dizer... Para aquela turminha lá,

acho que até eu, sabe, segui o modelo, fui, fui... Porque não era só eu, era um conjunto de Professores na escola que atuavam da mesma forma. Então, acho que a escola era diferente, a condição era diferente. Hoje, a escola está muito... perdi a palavra... desvalorizada, sabe? O Professor se desvalorizou, e eu não sei o que vai ser daqui para a frente. Eu vejo quem está saindo das faculdades. Eles estão muito, eles chegam muito crus, e muito desinformados de tudo e cheios de preconceitos.

A comparação também aparece em outro momento bastante significativo, no qual Yara afirma que a desvalorização não vem só dos alunos ou pais: os próprios professores não se valorizam. Ao fim da entrevista, ela narrou o que aconteceu em uma “volta à escola”, não mais como professora. Explicou-me que ela e o marido são rotarianos e que um de seus trabalhos é levar pessoas de diversas profissões às escolas, para falarem de seu ofício e; em uma destas ocasiões, sentiu-se realmente incomodada com a postura da professora da sala:

Quando a gente ia fazer a apresentação do projeto na escola, para fazer a inscrição dos alunos, oferecer o projeto para eles, eu cansei de entrar em sala de aula. Professora assim, louca, para tentar pôr um mínimo de disciplina: “ô, galera! Galera!”. Que “galera”?!? Sabe? Uma aluna sentada no colo do namorado, se beijando, sabe, se passando a mão? Eu chegava, a pessoa se desestruturava, uma pessoa estranha, naquele ambiente. Só que esse ambiente não era estranho para mim, né? Eu chegava como sempre cheguei na sala de aula, “bom dia”, e espero abaixar a poeira. Não falo enquanto tiver outro falando. E ela, “galera! Galera!”. “Professora, pode deixar”. Dali a pouco, todo mundo estava quieto, eu começava a falar em tom de voz baixo e todo mundo me ouvia. E a professora com os olhos do tamanho de um pires, né? (risos) (...) E “por favor, levante a mão se alguém quiser fazer alguma pergunta”, e faziam a pergunta, eu respondia. Eu saía, começava tudo outra vez. Quer dizer, é a postura do professor. Não estou dizendo que eu seja melhor do que quem quer que seja, mas é que o profissional perdeu a postura. Eu tinha uma diretora que nos proibia de receber os pais sem ter passado primeiro pelo banheiro, passado um batom e penteado o cabelo. Ela dizia: “Você é a Professora. Você tem que estar diferente”. E isso em Sapopemba, em 63, 64. Imagina, ir com uma roupa toda mal-ajambrada. De jeito nenhum! Não precisa estar luxuosamente trajada, mas adequadamente trajada. Você vê professora aí de mini blusa! Sabe, quando eu comecei a lecionar, Elaine, não podia nem usar calça comprida. Não podia! Depois, liberaram o uso da calça comprida, desde que se usasse o avental por cima.

A mudança mais sensível não parece estar no traje, mas no que Yara identifica como “postura”, que nada mais é do que a forma como o docente encara sua profissão, a forma como vê seu trabalho e como se relaciona com seus alunos. Talvez por isso, a

aposentadoria, em 1988, não foi encarada como um alívio, nem como algo que deixaria um vazio, porque a professora considerava ter cumprido seu papel, ter feito sua tarefa. Além do mais, ela continuava lecionando para o ensino superior. Uma fala já citada dá a medida de sua satisfação, ressaltando que as inovações foram um grande incentivo em sua carreira:

Então, os meus alunos faziam coisas... Quando eu me aposentei, em outubro de 88, os meus alunos de 8ª série estavam vendo anarquismo, coisa que nenhum programa prevê. E eu acho que foi uma *experiência muito legal*. (Grifo meu).

O fim da carreira é vivido como o auge de seu percurso, quando se sente absolutamente segura do conteúdo e de sua postura em sala de aula. Não há nada a lamentar, nem a modificar, a trajetória é classificada como “legal”, um adjetivo bastante positivo.

A CARREIRA DO PROFESSOR SEVERIANO

O professor Severiano ingressou na docência em História quase à mesma época que a professora Yara. A diferença é que não exerceu o magistério antes, chegando à carreira a partir da universidade. Mais do que isso, ter cursado História na Universidade de São Paulo no momento em que ela fora desmontada pela repressão do regime militar foi muito decisivo para suas opções futuras. A liberdade sempre foi uma bandeira que levou consigo:

Quando eu fui para a universidade foi uma época terrível. Acho que era o final do governo do Médici, começo do Geisel, era o momento mais, o momento mais complicado da ditadura, né? Praticamente o Departamento de História havia sido desmontado, todo mundo havia sido cassado, forçado ao exílio, então o que havia permanecido no Departamento de História eram alguns velhos professores, o França, por exemplo, o Eurípides, que eram pessoas que não ofereciam assim, no entendimento do sistema, grandes problemas. Além do mais, eu acho que neste momento já era uma questão periférica a repressão à universidade que estava desmontada, ela estava desmontada a tal ponto, por exemplo, que autores mais interessantes nós nem tivemos citação bibliográfica. Eu não me lembro, da minha graduação, de ter lido nada da Emília Viotti da Costa, que é fundamental na formação de uma visão do país, histórica do país, né? A Emília Viotti eu vi

depois. Então, para você ver a situação precária que era, quer dizer, então eu peguei uma faculdade completamente desmontada.

O contraste da USP era feito com outra graduação, em Ciências Sociais, que cursava na Fundação Santo André. Lá, ele podia ter contato com outros autores, lá era possível “respirar”:

Nós sofremos uma truncagem muito grande de geração [Refere-se à USP]. Nós nem convivemos com os alunos de geração anterior que haviam participado dos movimentos da década de 60 e nem convivemos com os professores daquela época. Houve um grande corte naquele momento, um corte que eu acho que vai repercutir em toda a formação acadêmica. (...). Veja, eu fazia nessa época Ciências Sociais também, na Fundação Santo André. Nós tínhamos lá muito mais acesso a informação do que na Universidade de São Paulo. Nós organizávamos lá encontros periódicos na Semana de Ciências Sociais, em que nós nos sentíamos á vontade. Veja bem, dentro de um ambiente mais operário que deveria ser mais problemático, em trazer o Florestan Fernandes, em trazer todo mundo pra vir fazer palestra para a gente, coisa que não tinha na História e acho que de uma forma geral não tinha na Universidade.

Esta recordação de uma universidade podada, controlada, de um desencontro de gerações, é muito marcante em seu depoimento e nele apareceu diversas vezes, algumas citadas anteriormente. Um dos desdobramentos mais visíveis foi ao final da entrevista, quando perguntei sobre a avaliação e ele prontamente respondeu:

S - A avaliação era repressão. (Risos) Eu estou te falando o que passava pela minha cabeça antes. Avaliação é repressão. Portanto, o aluno participou das atividades, ele escolhia a nota.

E - Ahn... Era libertário...

S - Sim, absolutamente libertário.

E - Auto-avaliação.

S - Mas eles gostavam de fazer prova, então eles me obrigavam a dar prova periodicamente para eles, os alunos. Eu tinha que andar dando aula para baixo e para cima. Eu falava – “Bobagem vocês pedirem prova, vocês têm que falar na aula, vocês estão falando, eu marco aqui, as coisas”. Mas eles queriam fazer prova, então periodicamente eles iam fazer prova.

O professor Severiano analisa que sua formação, no que se refere às matérias pedagógicas, foi muito ruim, tanto porque ele era pouco frequente às aulas da licenciatura quanto porque a própria universidade não valorizava este aspecto, e sim o da pesquisa:

Olha, nós fazíamos educação em último plano, não pensávamos muito nisso. Pelo menos, eu não pensava e acho que a maior parte dos alunos na época também. Porque a nossa formação era mais voltada para a pesquisa. Na verdade, a docência não era fundamental para a Universidade de São Paulo. E também não se pode cobrar isso da Universidade de São Paulo, porque ela tem um papel que ela desempenha de forma clara, como nenhuma outra universidade faz. Quer dizer, ela concentra pesquisa, então eu acho que ela tem a sua motivação e ela o faz, ela é uma das poucas que realmente fazem.

De qualquer forma, seja em relação à História, seja em relação à Pedagogia, a graduação não foi marcante pelas leituras:

Para mim, a universidade em si não é a única coisa assim absolutamente significativa; quer dizer, para mim, em termos de leitura mesmo, quando eu saio da universidade é que eu começo a ler uma série de assuntos fundamentais para a História porque eles nem chegavam ao ponto de fazer uma indicação bibliográfica de forma clara. Como você tem uma formação precária que você vem da educação básica, você não consegue atinar para um montão de coisas. Então tinham pessoas, por exemplo, que conviviam num meio mais acadêmico e para eles certos caminhos seriam “bibliográficos”, tinham uma certa lógica, agora, para a maioria não tinha. Então foi depois da experiência universitária que a gente veio, acho que não só eu, acho que a maior parte das pessoas veio a completar suas leituras, inclusive em cima daquilo que seria necessário para a graduação. É o que eu te falei, a Emília Viotti da Costa eu li depois que terminei a graduação.

Neste trecho é possível perceber não só o tema da universidade sitiada, como também que Severiano divide os universitários em dois grupos: um deles vem de famílias tradicionais, para quem a cultura era um valor, o que facilitava a compreensão do que era o ambiente universitário e suas “práticas”. Para estes, pelo ambiente em que viviam, o contato com uma literatura abundante e de referência era algo comum, por isso teriam mais chances de “entender” o significado das leituras feitas no curso. Para Severiano e outros, que representam um novo grupo de universitários que vem se constituindo desde a década de 1960, cujos familiares não têm formação universitária, nem sempre as novas regras e exigências institucionais são percebidas e assimiladas. De certa forma, pode-se afirmar que tais novos universitários nem sempre conseguiam se “adequar” e perceber a “cultura universitária” e seus diferentes ritos e ritmos.

O ingresso na docência se dá de forma precária, com muitas aulas e pouca experiência. Ele relata que chegou a lecionar História Econômica em um curso profissionalizante, com apenas uma aula semanal. Com isto, tinha dez turmas e dez aulas.

A falta de preparo nas questões pedagógicas, e a opção por trabalhar com uma avaliação libertária, marcaram esta fase inicial, depois de sua formatura, entre 1975 e 1976. Segundo seu relato, suas reflexões mais apuradas sobre avaliação aconteceram quando atuou em uma escola profissionalizante dentro da fábrica da Volkswagen. Ali, a avaliação era fundamental, porque no dia a dia os operários deviam produzir peças padronizadas, senão seriam punidos. Uma perspectiva que eles levavam para a escola e suas avaliações, o que fez Severiano refletir sobre o tema.

Outra questão importante que aparece em sua experiência na fábrica se refere ao planejamento. Anteriormente, este era feito a partir das cópias do “Verdão”, em particular numa escola na qual havia uma coordenadora exigente. Severiano considera que o documento tinha uma boa redação e era um bom manual de instruções; desta forma, prestava-se bem para ser manuscrito nos itens do planejamento oficial. Reconhece, entretanto, que as cópias não eram impunes, e esse exercício o levava a conhecer o documento e a aproveitar algumas das sugestões ali contidas.

Suas aulas refletiam um dilema entre o “tradicional” e o “moderno”: se ele estudara nos moldes tradicionais e gostara de sua escola, não havia muito porque romper com ela; de outro lado, a universidade, e o momento que esta vivia, trazia poucos elementos para auxiliá-lo. Havia clareza de que era preciso romper com o modelo imposto pela ditadura, para ele representado no modelo de “instrução programada”. Ele procurava, ainda, romper com o material que era adotado quando ele era estudante e trazer algo melhor para seus alunos:

Nós tínhamos uns manuais quando eu estava na escola. Quando eu volto, aqueles livrinhos de instrução programada, o livro com exerciciozinho... Muda, quer dizer, fisicamente o livro é outra coisa, ele deixa de ser um livro, não tem mais aquela cara de livro. E nós já vínhamos da faculdade com a visão de que deveríamos superar esse tipo de material, tanto que foi montado um curso de história do Brasil da USP, que era bem em cima da instrução programada. Você recebia todo o material que era uma série de textos que você devia preparar para o seminário, você só recebia o pacote, o outro pacote, quando você terminasse esse. No fundo ele tinha uma perspectiva sim, parece que para a universidade daquela época pelo menos você tinha um material diferente, já era alguma coisa. Então a primeira coisa que você nota é isso. Então as primeiras tentativas minhas são de começar a resgatar material mais interessante, né? Nós íamos com a ideia de que nós tínhamos que trabalhar para formar cidadãos de fato, cidadãos que entendessem a realidade deles, então nós tínhamos que começar a apresentar para eles material que fosse diferente daquele de instrução programada que, além do mais, era o material didático da ditadura e ele deveria ser destruído.

Há aqui uma tentativa de romper “politicamente” com a ditadura, de denunciar que o material produzido não servia para produzir “cidadãos” – uma ruptura que não se dava, entretanto, em relação ao modelo “tradicional” de escola. Em outro momento da entrevista, ele relata como trabalhou com livros: convenceu o diretor a comprar certa quantidade, com verba da Associação de Pais e Mestres, e passou a levá-los para a sala de aula e lê-los com os alunos, especialmente no noturno, porque eles não tinham outro horário para fazê-lo:

Então, você tinha que selecionar o texto para eles lerem, depois se discutia os trechos ou naquela aula, ou na aula seguinte que eles leram, para, a partir daí, ir construindo alguma coisa, sempre dentro de uma perspectiva de romper com a escola tradicional, embora sem uma visão teórica que desse um alicerce maior. Mas, pelo menos, certos indicativos você tinha de como ir trabalhando, né? Porque, como você vê, não era um rompimento, não era um rompimento. Era bastante conservador, porque recuperar o livro é uma atitude conservadora, dentro da minha cabeça na época, era.

Esta reflexão sobre o “tradicional”, o “conservador”, o leva a outra mais aprofundada, que faz na sequência:

S – Para mim, a palavra conservador não tem problema, não tem essa conotação do moderno, do novo, eu acho que nós temos que resgatar muito da escola tradicional, não é verdade? Porque foi a grande invenção da humanidade, ela é muito recente, ela é uma coisa moderna.

E – Hã, hã.....É verdade, é uma verdade.

S – Tanto é moderna quanto outras coisas que foram criadas depois, né? Então, nós trabalhávamos mais ou menos assim. Tinha outros professores que também tinham perspectivas e muita gente interessante na época para trabalhar. Acho que os professores, de uma forma geral, eles conservavam essa vontade de ser professor, tanto na minha escola básica, como depois, quando eu vou dar aula. Você tem muita gente de empresa que ainda vem, e depois nós começamos a chamar esses de “biqueiro” e começamos a brigar com eles porque eram complicados para fazer greve. Mas, eles eram bons professores, gostavam, aquilo era a atividade que eles gostavam de fazer inclusive, né?

O modelo “tradicional” não o incomodava, o que importava era o compromisso do professor com seu ofício. Mesmo os professores que tinham a docência como uma segunda profissão, e que dificilmente participavam das greves porque consideravam este salário como “complementar”, ainda assim eles podiam ser bons professores quando estavam “imbuídos”, quando exerciam o ofício com interesse e dedicação.

Há aqui uma ruptura com o material produzido pela ditadura, visto como um representante das intenções do regime, na implantação de uma avaliação que se pretendia libertária e nas greves experimentadas por esta nova geração. Mas há permanências importantes no modelo de escola, especialmente no que ele considerava essencial para o êxito do processo, que era justamente uma atuação comprometida do professor. Neste ponto, ele via uma continuação, reconhecendo que mesmo professores conservadores eram importantes, tinham contribuído para sua formação, tal como ele afirma em relação a seus docentes na USP:

Eles [os militares] desmontaram o quadro de professores que tinha [na Universidade], eles foram substituídos, ficaram aqueles que na visão deles não davam problema, os que tinham uma visão mais conservadora. Mesmo que academicamente pudesse ter algum avanço, era mais conservador. O que não é uma má coisa, eu acho que na tua formação esse convívio é importante, eu acho. Por exemplo, o França. Ele tinha uma postura e isso é importante para as pessoas, tanto que eu não consigo esquecer do França. Mesmo o Eurípides, ele tinha uma postura, uma visão. O Pedro Moacir, por exemplo, tinha uma posição, era uma pessoa tremendamente conservadora, mas, ele tinha uma visão clara e ele te apresentava aquela visão clara, eu acho que isso é importantíssimo para a formação das pessoas, eu acho que a homogeneidade é terrível.

Desta forma, a universidade, mesmo calada, mesmo conservadora, permitia o acesso a esse ponto de vista, confrontado com as experiências vividas no dia a dia de Santo André, uma cidade operária, que pouco a pouco começava a entrar em ebulição.

O concurso para efetivação como professor se deu alguns anos após o ingresso. Severiano não se lembrava da data, apenas sabia que foi em um momento em que houve a contratação de muitos temporários que estavam ingressando na Justiça e que, por isso, o tempo de magistério foi mais valorizado do que outros aspectos. Para ele, mais importante que o concurso para professor, foi o de diretor. Naquele momento, ele se deparou com muitos autores que refletiam sobre a escola e isso foi fundamental quando teve de dirigir uma escola de periferia, localizada ao lado de uma favela, momento que considera o auge de sua carreira:

Porque daí foram os melhores anos do magistério, porque eu peguei uma escola de 1ª a 4ª série. [Atuava na direção](...) Foi uma experiência extremamente agradável, com a população carente e tudo o mais, então foi algo bastante interessante, foi algo bastante gratificante. Eu fazia um montão de coisas de forma espontânea, não existia muita isenção do estado. Nesse sentido, a partir daquele

momento, eu já tinha uma perspectiva diferente. Pelas leituras que eu havia feito, né? (...) E pelas necessidades, tinha que acompanhar pedagogicamente a escola.

O auge, no fim da carreira, vem com a sensação de que fazia algo gratificante, que conseguia intervir na realidade e transformá-la. Isto se expressava em momentos marcantes do dia a dia da escola:

Olha, quando eu fui diretor de escola, naquela situação extremamente precária, a escola não era precária, mas o local era precário, era uma imensa favela, mas a escola não ficava dentro da favela, ela estava na beirada da favela, pela favela você passava para vir para a cidade. Você sente que a escola é a única instituição pública que está lá! Nós inventamos de fazer uma banda na escola. Do meio da favela, eu não sei como, surgiu um rapaz que passou a ensaiar e a banda funcionava bonitinha. A banda não, a fanfarra, foi a melhor fanfarra da cidade, não ganhou o primeiro lugar porque roubaram (Risos). Dentro dessa favela, existia um bando que comandava o tráfico, praticamente Mauá inteira. Então, as mortes eram rotina por ali, e muitos dos que morriam eram alunos da escola. Quando morria alguém o enterro passava pela frente da escola. Então, depois que a fanfarra ficou pronta, o enterro saía precedido da fanfarra, eles baixavam a bandeira a meio pau quando passavam na escola. Quer dizer, a escola passou a ser uma parte da comunidade, quer dizer, isso não foi uma coisa que eles construíram, acho que isso foi uma construção de todos nós, inclusive que eu fui construindo. Uma parte da minha perspectiva das coisas foi construída naquele momento, uma experiência... Se existem experiências marcantes na vida da gente, para mim essa é uma das grandes experiências: era ver o enterro passar ali, enterro era toda semana com a fanfarra na frente e eles baixando a bandeira a meio pau, eles hasteavam a bandeira todo dia na escola. Eu acho que isso, por exemplo, é a perspectiva de integração e tudo mais, né? Então, a partir dessa experiência você vê que as escolas continuam e as crises são superadas.

A experiência é impactante, na vida de Severiano e em sua narrativa, e ressalta um aspecto bastante significativo: a escola é um equipamento público que leva o Estado à população onde quer que ela se instale. Ela pode ser contestada ou apropriada, a partir da forma como se integra à comunidade. Neste caso, os ritos de hasteamento da bandeira, de constituição da fanfarra, tão recorrentes na tradição escolar, são apropriados pela comunidade, que lhes dá um novo significado ao incorporá-los aos tristes episódios dos enterros de seus alunos.

Outro aspecto mencionado é sobre a permanência das escolas. Há uma continuidade do modelo, mesmo com as crises. No entanto, há diferenças notáveis no que se refere ao prestígio desta junto às comunidades, o que resultaria em uma grande

mazela, que é a violência. Quando a escola não é reconhecida, surge a violência. Essa reflexão ele faz quando compara duas escolas de periferia, uma na qual atuou como professor, outra em que atuou como diretor:

Eu tive que ir para Diadema, ali era uma situação mais complicada, em que o ambiente era mais miserável e daí tudo aquilo que eu tava utilizando, eu não conseguia utilizar lá. Não funcionava lá, os meninos não conseguiam fazer mural, mesmo quando eu levava as coisas. Eles tinham muitos problemas, era uma região muito miserável mesmo, aquela. É, mas de uma forma geral não existia problemas assim de violência na escola, que ainda gozava de muito prestígio no meio da comunidade. Eu notava naquelas comunidades, era a primeira geração de população escolarizada, né? Os filhos que estavam lá. Mais tarde, quando eu fui diretor, eu fui ser diretor em Mauá do lado de uma favela imensa, devia ser a maior favela do ABC. Uma coisa marcante era a formatura dos alunos da 8ª série, era um negócio, era um empreendimento da família que se via coroados de êxito naquele momento. Então, a formatura era uma festa máxima, com baile e tudo o mais, a formatura da 8ª série! Então, você nota que a escola, ela tem uma inserção dentro do bairro. Então, esse problema nós não temos, tem aqueles problemas normais de disciplina, mas, como eu sempre tive bom relacionamento com os alunos, eles faziam muita bagunça, mas não havia problemas de indisciplina.

A diferença passado/presente se expressa na violência atual na escola e também na forma como se deu a universalização do ensino, que levou ao desprestígio da instituição:

Acho que era um momento bastante diferente do de hoje. Quer dizer, mesmo sem experiência, sem formação teórica, apenas com algumas perspectivas mais gerais, as pessoas naquela época procuravam e conseguiam, porque tinha uma escola que era muito mais, não digo disciplinada, mas as pessoas eram mais interessadas por ela, o que não acontece no momento que nós atravessamos, que é um momento de uma crise profunda em relação à educação escolar. Eu acho que ou nós temos, ou não temos. Nós temos que resolver os problemas que são de todos nós, nesse país. Agora, estava no final da época de universalização do ensino, quer dizer, ter escolas era uma coisa fenomenal.

O passado é a época do prestígio, da escola que é reconhecida. O presente é uma época de contestações, será preciso achar um novo caminho para a escola.

A carreira de Severiano começa após deixar a universidade, época em que sente que tem pouco preparo pedagógico, mas valoriza sobremaneira as experiências novas que podem romper com os modelos tradicionais da escola. O auge, no final da carreira,

se dá depois que ele pode estudar mais, seja em um curso de Complementação Pedagógica, seja nas Ciências Sociais, ou ainda de forma autônoma, na preparação para o concurso de diretor. Naquele momento, ele pode juntar a teoria com sua experiência vivida e isto lhe possibilitou atuar e intervir na realidade. Apesar do ambiente miserável do bairro, a escola pode gozar de prestígio porque conseguiu se “integrar” à comunidade.

Não há nenhuma menção a salário na fala do professor. Ele menciona as greves logo no início, quando afirma que participou de todas, mas que nunca perdeu uma licença-prêmio, e posteriormente, quando se refere aos professores que também exercem outra profissão e não aderem às paralisações. Há uma valorização destas, mas isso não é marcante a ponto de merecer maiores comentários ou reflexões.

Por fim, é preciso reafirmar esta mudança/permanência que o professor Severiano constrói ao longo de sua carreira: ruptura nos métodos, permanência na seriedade do ofício:

E – Mas você não repetiu seus professores?

S – Não, mas embora eu não tenha por eles sentimento de mágoa, eles eram bons professores. Não, eu não tinha mágoa, tem gente que tem um profundo ódio pelos professores que teve, né?

E – Hã, hã, é... É verdade.

S – Eu não tive nunca mágoa dos professores.

E – Mas teve uma ruptura em relação a eles.

S – Sim, é necessário, aqueles métodos. Agora, meu jeito de encarar é muito próximo deles.

E – Em termos da visão, da seriedade...

S – Da seriedade do ofício, é verdade. É isso, você tem um ofício, você tem que pegar e exercê-lo, não pode ser uma ficção o que você tá fazendo, você não engana. Aliás, em momento nenhum você engana, você não põe uma máscara e acha que aquela máscara vai funcionar. De fato, tinha esse sentido. Meus professores, eles eram imbuídos do ofício deles, eu acho que isso é uma coisa muito importante, que ficou claro para mim. Minha mãe era imbuída do ofício dela. Depois que eu saí, eu acho que a maior parte dos professores, eles são imbuídos do seu ofício, apesar da precariedade do trabalho como eles exercem, mas a maior parte é. Você encontra pessoas que não são, quer dizer, estão fazendo uma outra coisa. Eu acho isso uma questão importantíssima, questão crucial. Quer dizer, então, que felizmente eu tive na minha vida, quer como aluno, quer como profissional, de conviver com gente, com muita gente com esse espírito. Eu acho que isso é uma coisa que marca efetivamente a diferença e que mantém as escolas funcionando até hoje em dia.

É a presença dos professores comprometidos com seu trabalho que pode, então, garantir a permanência da escola, apesar das mudanças de métodos. O professor

Severiano acredita nos bons professores, e que estes são capazes de fazer a diferença nas escolas.

A CARREIRA DA PROFESSORA JÚLIA

A professora Júlia formou-se em Ciências Sociais em 1966 e a partir de então começou a lecionar. O primeiro desafio foi vencer a timidez, desafio vencido a partir de uma estratégia que ela usava desde menina, quando estudava:

Eu era muito tímida, então detestava a história de ser chamada para ir lá na frente e falar e tal, então eu dava aula pras minhas bonecas e para dar aulas para minhas bonecas eu tinha que entender do assunto, eu estudava. Então, essa história de “aprender a aprender”, quando chegou, eu descobri sozinha, depois que vinha a teoria – “ah, ‘aprender a aprender’ era dar aula pra boneca!”

A estratégia de “dar aula para boneca” foi importante para superar aquele problema, mas também para que ela pudesse encontrar caminhos e construir seu conhecimento. Júlia considerou sua graduação muito fraca, achava os professores mal preparados. Algo que aparece muito em seu relato é: a reflexão teórica, a conceituação, vem depois da prática, que já fora experimentada. É o caso de “aprender a aprender”, é o caso do trabalho em grupo, em círculos, que ela diz que só depois descobriu que se chamava “construção coletiva do saber”. A grande inspiração é atribuída a uma professora do curso colegial, chamada Naomi Vasconcelos.

Na sala de aula, Júlia se valia do que ela denominou como “baixar o santo”, o que poderia ser definido como “encarnar o papel”, e assim conseguia lecionar. A história factual que aprendeu na escola e na graduação e o recurso à memorização subjacente a esta a fizeram optar por uma metodologia oposta:

Eu não gostava de história, história de memorização, eu não conseguia memorizar e isso foi uma experiência interessante, porque, quando eu fui trabalhar como professora, eu descartei qualquer possibilidade de meus alunos terem que guardar fatos, nomes e datas. Então, o que fizeram comigo eu não fiz com eles, e preferi o modelo da Filosofia, que era trabalhar temas para que as pessoas se entendessem enquanto ser humano e ser social no universo em que eles estavam vivendo. Então, eu sempre trabalhei diferente dos meus colegas formados em História, porque os formados em História, isso eu estou falando do tempo que eu trabalhei, não sei como os cursos são hoje e como os

professores que se formam hoje são, mas os professores de História eram de História, né? E eu acabei sendo a professora de História que trabalhava a história do ponto de vista da Sociologia, da Antropologia, da Economia, entendeu? Então, isso talvez tenha sido muito bom não só pra mim, mas para os meus alunos também, porque eles gostavam muito das aulas. Não a criançada, os adolescentes gostavam muito das minhas aulas, porque eu viajava muito com eles e aquele assunto inicial, podia ser qualquer um que fosse de história, eu trazia pra perto deles e via sob outros ângulos que não só o estritamente histórico.

Júlia ressalta a singularidade de sua atuação, já que tinha um olhar marcado pelas Ciências Sociais, o qual a levava a partir de temas contemporâneos para depois analisá-los no passado. O “tornar-se professora de História” representou um aprendizado na prática, frente ao curso que fizera tanto na escola quanto na faculdade e que não lhe garantira, no seu entender, elementos para exercer a profissão. A sua atuação original também se marcou pelo fato de não exigir a famosa “decoreba”, tão característica nas aulas de História, e valorizar os contextos sociais e culturais, de alguma forma antecipando o estudo por temas, que foi proposto a partir da década de 1980.

A sua atuação começa na região de Campinas, em escolas que lhe permitiram o contato com outros professores, nos quais se inspirou:

Eu nunca trabalhei em Campinas, embora eu morasse lá, porque era muito difícil conseguir vaga nas escolas na época que eu comecei a trabalhar, porque havia poucas. Então, tinha aquela questão da pontuação e sempre tinha alguém mais velho do que eu, então não consegui nunca dar aula lá. Esse nunca quer dizer durante os primeiros anos meus de formada, porque depois eu me mudei aqui para São Paulo, aí não tive esse problema. Então, eu comecei, a primeira vez que eu dei aula foi em Americana e eu sempre tive uma sorte com escola, sempre dei aula nas melhores escolas sem ter ido procurar, foi por acaso, sabe? Então, lá em Americana eu fui dar aula na Escola Presidente Kennedy, que era o máximo. Assim, foi um lugar onde eu aprendi muito a trabalhar, porque os professores eram maravilhosos, assim, todo mundo capaz. A diretora era bem uma marechal, mas nem a ditadura conseguiu mexer com ela, porque ela protegia os professores, mesmo sabendo que eles seriam perseguidos. Ela era totalmente a favor da ditadura. Ela não deixava que eles mexessem com os professores dela de tão autoritária que ela era. Depois, eu trabalhei concomitantemente em Americana e em Pedreira. Em Pedreira foi também na época da ditadura.

Ainda neste período ela atuou como diretora de escola, mas não gostou da experiência e voltou para a sala de aula, em Jundiaí. No início da década de 1970, com dois anos de casamento, seu marido propôs que fossem para a Alemanha e ela decidiu

acompanhá-lo, porque não viu alternativa. Para tal, teve que pedir exoneração de seu cargo, já que havia se efetivado na rede. Passou cerca de dois anos na Europa e voltou. Para conseguir retornar para a rede, seu marido, advogado, fez uma requisição especial, argumentando que ela se tornara melhor professora com os cursos e a experiência no exterior. A sua própria vaga não fora ocupada, ainda. Julia conseguiu a readmissão e assumiu em Pedreira. Só veio para São Paulo quando seu marido conseguiu um emprego na cidade. Como não conhecia nada no novo lugar, pediu remoção aleatoriamente e foi parar em uma escola da Zona Leste, o MMDC.

No começo da carreira, a inexperiência se fez presente. O estudo por temas, que ela sempre utilizou, começou com uma grande confusão, na escola em Americana, quando substituiu uma docente que trabalhava a disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) de maneira absolutamente tradicional. Júlia inverteu todo o programa:

A minha primeira experiência foi substituir a grande professora em OSPB. Daí, eu vi aquele programa assim chato, disse: –“ai meu Deus!”. Daí, eu mudei tudo, mudei os temas. Ela ia ficar não sei quantos meses fora, ia dar tempo, então eu pus: “Desenvolvimento e Subdesenvolvimento”, “Ditadura e Democracia”, “Superpovoamento e Controle da Natalidade”, que implicava também métodos anticoncepcionais. Que mais que eu pus? “Feminismo e Machismo”. Era tudo assim, louca! Ainda bem que não aconteceu nada, só aconteceu quando a professora chegou, ela era efetiva. Gente! Eu era professora recém-formada, sabe o que, né, podia mudar o mundo! Nossa, foi um terror! Eu não ia mais ser contratada no ano seguinte. Daí, uma professora lá, que tinha influência na cidade, que a família era uma das grandes da cidade, foi lá: – “Imagina, a Júlia é uma ótima professora. Eu vou falar para ela manejar nos temas, não sei quê”, daí eu continuei (risos). Então, essa experiência lá foi assim. Lá, eu fiz esses temas que não eram permitidos, mas eu não tinha noção. Eu não tinha noção do que eu estava fazendo, porque depois que eu tive, eu fiz diferente. Eu trabalhava questões de outros períodos históricos que eram muito semelhantes com os do período atual pra ver se eles faziam a transposição, entendeu?

A narrativa mostra a avaliação que a professora faz de tal atuação, atribuindo sua atitude à falta de “noção”. Esta seria adquirida ao longo da carreira: os “saberes experienciais” conquistados fizeram com que ela pudesse mudar sua forma de trabalhar e passasse a encaminhar a aula no sentido passado/presente.

A experiência vem com o encontro de outros bons professores, em diferentes momentos da carreira. Um deles aconteceu na chegada à São Paulo, na nova escola:

Daí, eu vim para São Paulo. Fui para o MMDC, que era uma escola maravilhosa também. Lá, eu aprendi a trabalhar em círculo, porque tinha uma professora que trabalhava em círculo e eu gostei da ideia. Então, isso era, que ano que era, deixa eu pensar. Em 71, eu estava na Alemanha, 72, devia ser 74, 1974? É, mais ou menos. E daí eu vi aquilo, aquele círculo grande, a professora no meio, discutia, eu falei: – “É isso que eu quero!” Nunca mais eu deixei de trabalhar em círculo, o resto da vida foi assim. E era legal, porque daí eles tinham mais vontade de falar, porque tava um olhando para o outro, tal, e a gente trabalhava. Daí, eu já comecei a fazer algumas coisas diferentes com eles, além dos *slides*, que eu já te contei, que na época era uma coisa diferente.

Trabalhar em círculos era uma forma de estimular a participação dos alunos. Júlia considerava que as avaliações formais eram muito autoritárias e desde o começo da carreira desenvolveu um sistema de pontuação para os alunos quando eles intervinham na aula. O novo modelo, portanto, encaixava-se muito bem na sua estratégia de avaliação.

O avanço da carreira lhe permitiu experimentar sempre novidades. Ela conta que sempre gostou muito de fazer planejamento, que considera esta atividade como primordial, já que serve como uma orientação para o curso. Como preferia variar de atividades a cada ano, sempre tinha novos planejamentos a fazer. De qualquer forma, seu relato traz uma faceta importante do trabalho no ensino de História: o reduzido número de aulas por turma faz com que o professor tenha muitas salas e, com isso, é preciso repetir a mesma aula um grande número de vezes:

Essas coisas iam aparecendo e eu não tinha paciência de fazer dois anos a mesma coisa. Eu ia modificando os métodos, as técnicas, porque, no final, a gente cansava. Teve um ano que eu dava aula para 11 primeiros colegiais. Ai, quando chegava no quarto, já estava achando um tédio aquilo, porque você começa a simplificar, né? Ou então, até a complica. Ou você simplifica, porque você já viu: isso aqui não adiantou porque não tava no nível, esse outro não estimulou nada. Então, começa a entediar. Era assim. Chegou uma hora que eu não queria pegar bastante. Simplificava o seu trabalho de se preparar, mas também entediava. Daí, eu procurava variar.

Ela considera que estas atividades variadas também foram importantes para seus ex-alunos, já que é a primeira coisa que lembram quando a encontram:

Eu vou começar a anotar cada vez que eu encontrar um ex-aluno, porque eles falam: –“Ah, lembra quando você fez isso assim, assado?”

Eu olho ... tinha esquecido! Outro já lembra de outra coisa. Então, eles nunca lembram assim: – “Essa foi minha professora de história”. Eles lembram de alguma coisa que para eles foi importante. Então, acho legal isso, eles falam daquela coisa que foi importante para eles.

O trabalho a partir de temas também se aprimorou a ponto de ela atuar apenas desta forma no fim da carreira, quando passou a utilizar livros paradidáticos. A experiência, inclusive, lhe possibilitou, depois de aposentada, a atuar no Centro Paula Souza, como assessora na área de História. Permitiu-lhe, ainda, publicar um paradidático: *A invasão cultural norte-americana*, pela editora Moderna.

A grande marca de sua carreira, segundo sua análise, foi a paixão pela educação. Diversas vezes ela se refere a isso, sendo que em uma delas afirma: “Educação é apaixonante, é só você perder o preconceito, se você tiver”. A carreira docente não se encerra com a aposentadoria; mais uma vez, esta “paixão” é acionada, agora para se colocar a serviço de outros professores, para incentivá-los:

Enfim, eu fui perdendo a timidez e fui cada vez mais gostando de trabalhar com educação, a ponto de quando eu me aposentei eu continuei a trabalhar com educação, mas trabalhando com professores para entusiasamá-los a trabalhar com educação.

Em relação aos salários, ela diz se lembrar que o primeiro que recebeu era muito bom e que ela gastou todo com presentes para os familiares! Pouco a pouco, ele foi decaindo, mas isso, pessoalmente, não foi um problema, porque seu marido ganhava bem, o que lhes proporcionava um bom padrão de vida. Isso não a impediu, contudo, de participar de todas as greves e de cobrar dos outros colegas a mesma postura. As próprias greves, segundo ela, mostravam a decadência do salário e da categoria e expunham essa situação para toda a sociedade, o que, de alguma forma, ainda desvalorizava mais a profissão:

É. Agora eu não lembro se a gente era bastante valorizado, assim, não só com salário. Eu acho que era sim porque quando eu me formei no colegial os professores eram muito valorizados. Depois de quatro anos, na faculdade, eu acho que não tinha deixado de ser valorizado em tão pouco tempo. Então, acho que a gente falar que era professor era legal! Acho que era, sim. Depois, com o tempo, que foi se deteriorando demais. Que a gente começou a fazer greve, e daí que a gente mesmo ia lá falar: – “Nossa, a gente ganha uma porcaria.” E, você sabe, você fala que ganha mal, não é todo mundo que então acha que você tá sendo mal pago, né? (risos). Se você ganha isso, é porque merece mesmo, né? (...) A própria greve também, a gente lutando

pelos direitos da gente, a gente expunha a miséria da gente, entre aspas. Porque eu, felizmente, não tive problema como tinham os colegas, que, hoje, às vezes, eu encontro algum e morro de vergonha. Porque a gente queria que fizessem greve, queria, mas eles tinham filhos, o marido não ganhava bem também e tal. E a gente queria, queria. Eles tinham medo de ser descontados, aquelas brigas homéricas, a gente achava que eles eram uns capachos, não sei o quê. Eu era briguenta, Nossa Senhora! E hoje eu encontro com eles e falo: – “Ai, acho que eles querem me ver morta”, né? Mas não, eles não guardaram raiva, não. Porque eu não vivi esse problema, não, eu não tinha filhos e meu marido ganhava bem. Sabe aquela história que o Maluf falou que a gente não ganhava mal, a gente era mal casada? Mas eu não era malufista, eu era ...

Ao final da entrevista, Júlia retoma o tema dos bons professores, tal como outros entrevistados, e atribui à sua sorte o fato de tê-los encontrado. A fala ainda faz uma síntese de sua atuação:

É, mas os professores eram tão bons. Mas eu sempre tive sorte. Menina, quando eu trabalhei em Jundiaí também, cada professor bom! Muita sorte eu tive na minha vida com os professores. Como estudante, só a faculdade que eu acho que não. (risos). Que curso mal dado, gente! Ainda bem que eu gostava de estudar e aprendi a aprender com as minhas bonequinhas. (risos). Com a necessidade de não ir na escola, de não querer ser chamada, eu aprendi. (risos).

Paradoxalmente, a menina que faltava inúmeras vezes na escola e na faculdade, ao se formar tornou-se professora e nunca mais saiu da escola.

A CARREIRA DO PROFESSOR RODOLPHO

A carreira docente do professor Rodolpho começa ainda na década de 1960, mais precisamente em 1968; ano em que ingressou na escola lecionando História. Em 1969, lecionou História e Geografia e em 1970 se efetivou em uma escola de Guarulhos.

No começo da carreira, ele chega a trabalhar cerca de seis meses em uma escola na Vila Matilde, Zona Leste de São Paulo, que tinha alguns padrões diferenciados, com trabalho em grupo, integração de áreas, antes mesmo das propostas do Verdão:

Eu dei aula paralelamente em 70, eu dei aula em uma escola aqui da Vila Matilde. E eles trabalhavam direto com texto, e eu pedi pra fazer um estudo integrado, o diretor deixou, falou: “Não, pode fazer um estudo integrado”. Então, eu fiz um estudo integrado, era sobre

industrialização, que a gente usava ainda aquele antigo programa que vinha de Estudos Sociais, que era de 70, ainda não era o Verdão, acho que não era o Verdão. Mas, as escolas tinham liberdade, começava estudando a família, o bairro, então, era temática de Estudos Sociais. Inclusive eu levei para Guarulhos esta programação. Eu dava aula em Guarulhos e eu me lembro que eu fiz até com o gráfico de pizza, o setorial, o nome técnico, setorial. Eu me lembro que eu fiz o gráfico de pizza, aí o diretor disse: “Escuta, você quer matar os seus alunos?” Porque envolvia desenho, envolvia geografia. Eu não tenho mais exemplar. Eu lembro que eu fiz até colorida, a apostila. Mas ele concordou primeiro, depois brigou comigo. A escola era uma escola avançada.

Esta experiência é marcante, inclusive em outros aspectos, como a avaliação. Em outro momento da entrevista, ele relata que chegou a usar fichas de auto avaliação e de divisão de notas diferentes para os grupos, experiências inspiradas na referida escola, o Infante Dom Henrique. Rodolpho lembra ainda outra peculiaridade, os grupos de trabalho: “talvez seja a bisavó da HTPC essa formação de grupos de trabalho. E eles é que ordenavam a parte pedagógica da escola.” A narrativa deixa ainda entrever diferentes propostas nas escolas do começo dos anos 1970, bem como o papel do diretor, que controlava as aulas dos professores.

Outro episódio marcante no começo da carreira, que traz a marca da inexperiência, foi assim narrado:

Uma vez, eu abordei a questão da maconha, quase que a diretora me mandou embora. Eu ainda era contratado, não era mais efetivo. Mas, depois, eu provei que realmente eu não estava fazendo proselitismo da maconha, era para mostrar para eles o porquê que não deveriam se utilizar. Depois, a diretora acabou concordando comigo.

A experimentação do início é substituída por outros métodos. O professor Rodolpho narra como passou das provas subjetivas para as objetivas e porque optou pelo estudo de textos, na forma de estudo dirigido, com questões que direcionavam a leitura. Os textos são retirados de enciclopédias e outras obras semelhantes, mostrando uma opção de História bastante conservadora, que se voltava para os personagens:

Sempre me preocupei com o desempenho deles [alunos], me recordo que a primeira prova que eu dei, eu corriji numa semana santa, sexta-feira santa. E eu evolui para provas objetivas, mas eu comecei com provas subjetivas. E essa tinha cinco perguntas. Daí, no começo, eu dei risada, falei: “Pô, como que esses caras podem responder tudo isso?” Aí, eu passei a me preocupar, porque a dificuldade poderia estar justamente na leitura e interpretação de texto. Não no fato de não

saber responder. Podia estar além... Ou ser uma dificuldade interior, de base. E aí passei a me preocupar com textos. Mas, eu me lembro que eu até me diverti, mas, quando chegou no fim da tarde que eu acabei de corrigir as provas, eu falei: “Pô, o que que eu estou fazendo na sala de aula? O quê que eu estou transmitindo pra eles?” Eu dei, eu me lembro que eu discutia as causas das descobertas. E eu falei: “Poxa vida, será que foi intencional ou não foi intencional?” (...) Eu falei, bom, não pode ser por aí, eu tenho que achar outro caminho. Aí que eu enveredei pelo estudo de textos... (...). Então, como eu já te falei, eu pegava os textos da Coleção *Biografias* também da Editora Abril, era da Editora Abril? *Grandes personagens da nossa história*. Depois, eu cheguei a usar também *O Século XX*, tinha essa coleção.

Entre 1973 e 1979, Rodolpho se dividiu entre o trabalho como professor e como diretor. Naquele ano, quando já cursava o mestrado, achou melhor optar por uma das duas carreiras e resolveu ficar na segunda. Anos depois, tornou-se supervisor de ensino e chegou a voltar ao magistério em 1999. Naquele momento, já tinha outra compreensão de sua atuação em sala de aula e “aí eu só usei questões dissertativas. Em cima de texto, mas dissertativas. Em cima de texto, porque a gente vê que o aluno tem uma grande dificuldade de interpretar texto”. Rodolpho percebe as limitações dos alunos nas leituras e afirma que o papel de trabalhar isto cabe a todas as disciplinas, até Educação Física, e cobrava isso nas escolas em que exercera o cargo de diretor. Essas passagens vão mostrando as mudanças que ele fez na carreira a partir das experiências que viveu. Ainda no começo da entrevista, ele faz uma reflexão, à semelhança de um balanço, quando comenta sobre o colégio Objetivo:

[...] eu joguei fora várias chances, inclusive uma delas era dar aula lá no Objetivo, mas a gente toma uns caminhos que a gente não entende, vai entender depois e não tem que arrepender, o que a gente fez está feito.

A despeito de sua relativização, há um tom de lamento, certa melancolia em torno do rumo tomado pela carreira. Em outro momento, ele faz nova reflexão, menos pessimista, e conclui que fez progressos na carreira:

Bom, então até 78 eu fui professor, começo de 79. Mas depois, como diretor, eu procurei atuar também na orientação e sempre me interessei bastante pela parte de história. Sempre conversei muito, sempre me interessei pelo pedagógico. Tanto é que uma professora de história falou: “Quando você estava ficando bom, você passou pra supervisor”. E eu pensei: quando eu estava ficando um bom professor, eu passei para diretor. Então, a gente vai sempre passando por etapas na vida que... Mas eu acho que progredi.

O *Verdão* foi outra grande influência que o professor recebeu. Em diversos momentos ele discute o documento e afirma que “a alma era da Delma Carchedi, inclusive na área de Estudos Sociais.” Afirma ainda que tentou fazer um livro sobre o documento, mas que abandonou a ideia. A avaliação deste documento é comparada ao que o sucedeu, o “Azulão”, que eram os *Subsídios para Implantação dos Guias Curriculares*, e às novas propostas da CENP, de 1986, que não foram implantadas:

O *Verdão*. Eu me entusiasmei muito com o Verdão. Porque o Verdão, ele trazia o tema, trazia toda a exploração que você podia, com os objetivos, naquela época era época dos objetivos. E o Verdão, ele foi a primeira tentativa de ordenar didaticamente a sala de aula. Pelo menos vejo assim. O professor que seguisse o Verdão, ele tinha inclusive a orientação do que usar. (...) Não tinha exploração iconográfica, mas ele tinha inclusive algumas sugestões de como abordar. Ele trazia. Era em papel jornal (...). Tem hora que não dá realmente, não dá mesmo. Mas a concepção foi boa. A concepção foi boa, foi uma concepção de rede, né? Porque o que a gente tinha de concepção de rede anteriormente? Quando tinha colegial, tinha uns programas. Eram os programas. (...) Tinha que cumprir o programa. O Verdão já era o programa mais aberto, né? Então, a gente caminhava pelo Verdão com mais tranquilidade. E o Verdão era por área, tinha o professor de História e o professor de Geografia.(...)

Mas, o Verdão eu achei uma excelente experiência. Porque era uma orientação para o professor. Aí, depois, vieram os Azulões. Os Azulões foram uma melhora do Verdão. E não houve divergência ainda. Eu não me lembro quem foi o Secretário que tentou fazer essa que deu divergência. Os novos guias curriculares. (...) Eu lembro que o de História nós analisamos, já o novo, os novos guias curriculares, nós analisamos em nível de diretoria. Na supervisão. Ainda *malhamos o pau* na parte de história. Ele estava tendencioso por demais, tendencioso demais.

A despeito de achar o currículo dos anos 1980 muito “tendencioso”, o professor afirma ter gostado muito da história temática e que trabalhou dessa forma quando voltou a lecionar nos anos 1990.

Em relação aos salários, ele afirma que, no começo da carreira, o salário de docente lhe permitia sustentar a família, mas, ainda assim, já era defasado:

Não dá pra falar de salário, mas já foi melhor. Eu peguei aquela fase, na verdade eu não cheguei a pegar salário de delegado, nem de juiz, mas dizem que antes da década de 50 um professor ganhava o equivalente a um juiz, mas eu não peguei esse salário. Eu já peguei um salário mais moderado, mas dava pra viver melhor. Eu consegui pagar a minha Pedagogia, faculdade de Matemática, minha mulher fez Matemática, praticamente paralelo, e tudo com salário de professor. E só dava aula no Estado. (...) Depois eu consegui formar meus filhos, mas aí eu já tinha um salário de diretor.

A referência a salário não remete a nenhuma relação com as greves, palavra ausente em toda a conversa. Ao contrário, o professor afirma não ter participado de sindicato e no período da ditadura militar não participou do movimento estudantil, apesar de ter contato com suas lideranças:

Conheci uns líderes aí, inclusive o José Dirceu, eu lembro de ter encontrado com o José Dirceu, mas eu nunca participei efetivamente do movimento estudantil. Efetivamente, não. Eu achava que a gente tinha que abordar mais os temas nacionais, e o pessoal achava que tinha que reformar o mundo. Então, eu sempre fui meio reservado nessa parte. Fazia o que eu podia em sala de aula, mas eu nunca ensinei revolta pra nenhum aluno. Já tive professor que ensinou revolta, mas eu não parti dessa linha e também não interferei com a vida dele. Ele tinha a liberdade, a gente chama de liberdade de cátedra, não derrubando a escola tava bom.

É significativo que no seu relato há poucas referências à repressão sofrida na USP. Ele estudou em um momento de efervescência, mas isto não foi o mais importante. Ele se lembra de muitos detalhes das aulas, dos métodos, até mesmo de alguns livros utilizados na graduação, mas não dá destaque à vivência da ditadura e seus efeitos na instituição. A universidade também não parece ter exercido grande influência em sua carreira docente. Há a citação ao estágio, realizado no Colégio de Aplicação, e a alguns seminários realizados no modelo das aulas nas escolas:

Fernando Novais, eu me lembro que eu fiz Maquiavel com ele, também era seminário; não, aí já era aula. Já era preparação para você dar aula na escola. Então, você tinha um tempo determinado, acho que eram 45 minutos. Eu fui falar sobre *O Príncipe*, de Maquiavel, mas ele não acabou comigo porque a parte teórica eu fui bem, mas eu não abordei bem o aspecto subjetivo da obra. (...) E eu me enchi de giz. Eu escrevia, escrevia e apagava, apagava. E acho que estava com o terno escuro, com o paletó escuro. E ele falou: “Está vendo? Você ficou cheio de giz. O professor não pode ficar cheio de giz, ele tem que colocar na lousa o essencial”, que era uma tendência. Você sabe que tem esqueminha, tem professor que só vai escrevendo alguma coisinha, ou então ele faz um esqueminha. Mas ele não põe o sinóptico. E eu fui fazer sinóptico. Eu tornei em sinóptico *O Príncipe*, de Maquiavel. Mas dei a aula nos 45 minutos, a gente tem que controlar o tempo.

É possível que este fato, lembrado quando ele discorria sobre a graduação, possa se relacionar com uma afirmação anterior, quando discorria sobre suas aulas: “eu

sempre fiz meus alunos lerem, não dava muita aula discursiva de lousa. Não usava muito a lousa. Usava a lousa para conclusão e meus alunos tinham que ler muito”.

A trajetória do professor começa no magistério, passa pela direção, pela supervisão e volta ao magistério. Não há qualquer discussão que faça comparações entre o modelo de escola do passado e o do presente, a não ser em termos metodológicos. O novo público escolar não aparece nessas reflexões. É possível pensar que isto se dá porque o professor saiu da sala de aula antes de se aposentar; ainda assim, na supervisão certamente se deparou com estas diferenças. Há um tradicionalismo em suas abordagens e nas leituras que propõem. Diferentemente do professor Severiano, que defende o “tradicional”, entendendo-o como relacionado ao papel do professor comprometido com seu ofício, aqui não há a defesa do tradicional, mas a opção por este modelo, que repete os métodos aprendidos na escolarização anterior. Tal como a professora que o influenciara, Dona Branca, ele opta pela leitura, no modelo do estudo dirigido, que era vigente à época, com textos voltados ao estudo de personagens, retirados de enciclopédias e fascículos.

A CARREIRA DO PROFESSOR JOSÉ CARLOS

O professor José Carlos chegou ao magistério por influência familiar, notadamente de sua mãe, que era professora. Segundo ele, este fato foi marcante porque tinha de ser um aluno exemplar, para que sua mãe pudesse se orgulhar do filho, o que fez com que ele sempre gostasse de estudar. O ingresso na carreira foi em 1969, a partir do curso Normal. O novo curso de Estudos Sociais o levou a ingressar na nova carreira, como professor de 5ª a 8ª séries, em uma escola nova, na periferia da Zona Leste:

Eu comecei a atuar no ensino da história na rede pública em 1971, numa escola chamada Álvares de Azevedo, em Itaquera, na frente da estação de trem, num Grupo Escolar Ginásio da expansão que eu te falei. Em agosto de 71, essa escola foi transferida para uma escola no Parque do Carmo, em Itaquera, chamada Escola Estadual Cidade de Hiroshima. Aí que começa a minha atuação no ensino público, porque os primeiros seis meses... Os primeiros seis meses dá pra interpretar como sendo assim uma certa iniciação, ou um pouco de ver qual era o terreno, eu tinha ainda alguma dificuldade, não tinha muita prática, né? Apesar que eu já tinha lecionado no ensino primário, mas, enfim, nos primeiros seis meses eu acabei, assim, tateando e conhecendo as pessoas. Então, aí, nesses primeiros seis meses, ocorreu uma coisa

muito curiosa, uma casualidade que eu acho muito feliz. Nós acabamos, assim, por identidade, tanto política como profissional, criando então um grupo de trabalho articulado no ensino da história e geografia. Então, veja bem: eu lecionava história, não tinha uma atuação política muito relevante ainda, na verdade eu acabei nunca tendo isso muito engajado, mas encontrei três professores de geografia que lecionavam na mesma escola, todos eles da Universidade de São Paulo, todos eles da década de 60, 66 /67 para frente, passaram por todo o movimento estudantil. Um deles, inclusive, foi candidato à presidência do Grêmio Estudantil de Geografia, que era um ato de risco você fazer isso em 68/69, né? Como professores, dois rapazes de geografia e uma professora, e mais uma professora de história que tinha feito na PUC.

Este encontro feliz no início da carreira foi decisivo. A partir daí, o grupo trabalhou em conjunto, seja em atividades internas ou externas, seja nas aulas e trabalhos interdisciplinares. Chegaram, inclusive, a produzir apostilas para as aulas. Nessa escola, o professor permanece de 1971 a 1985.

Sua carreira na escola pública é feita em paralelo com outros trabalhos e experiências. No primeiro momento, no início dos anos 1970, há o curso de História, na USP, como já foi mencionado. Posteriormente, ele assume a direção de uma escola dentro da fábrica da Volkswagen, vinculada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, nesse percurso, ele ainda consegue tempo para preparar aulas para concursos (atividade que exerceu por 30 anos) e em outras escolas particulares. Nos anos 1990, após pedir demissão na Volkswagen em solidariedade aos colegas professores que foram então demitidos, ele retorna para a rede pública, como diretor. Segundo seu relato, ele leciona História até 1993. Cursou o mestrado na Faculdade de Educação da USP e depois o doutorado, na mesma instituição. Não concluiu este último em função de novos compromissos assumidos: o trabalho na pós-graduação na Universidade Bandeirante (Uniban) e em uma diretoria do Senai, na qual está até hoje. Ao fechar a narrativa de sua trajetória, ele faz um primeiro balanço: “O salto que eu dei foi sair do ensino da história para o ensino na faculdade, e parei o ano passado [2009]. Somente não estou mais lecionando, mas tenho vontade de dar aula, que eu gosto muito.” A frase final, dita logo no começo da entrevista, já mostra como o professor encarou sua carreira: fez algo que gostava e sente saudades da sala de aula.

José Carlos ressalta que gostou muito das duas graduações, nas quais teve ótimos professores. Há que se notar que ele cursa História no mesmo período que o professor Severiano, mas faz um balanço bastante diferente de sua graduação na USP:

Eu fiz um curso de história privilegiadíssimo, porque eu fazia com gosto, as optativas, eu escolhia aquelas coisas que me interessavam. Eu fiz um curso de arqueologia com o Ulpiano [Bezerra de Menezes], por exemplo, maravilhoso, uma coisa assim... Mas também tive professor ruim, no mestrado também, doutorado, na época era meio difícil, hoje é um pouco mais fácil tanto o mestrado quanto o doutorado.

Não há nenhuma referência à ditadura e aos problemas que ela causou na universidade. O próprio professor, no trecho anteriormente citado, admite que nunca teve militância alguma. Isso possivelmente explique porque a palavra “greve” não aparece nenhuma vez associada aos movimentos dos professores: na primeira vez em que é mencionada, ele fala de uma greve ainda no secundário; no segundo momento, é a “greve no vestibular”; no terceiro momento, *eu* me refiro às greves da época de Paulo Maluf como governador; na última, ele está justificando porque levou tantos anos na pós-graduação.

Em termos acadêmicos, ele afirma que teve duas inspirações: o professor Novais, do Departamento de História da FFLCH/USP, e o professor Azanha, da Faculdade de Educação também da USP:

[Eu tenho] dois grandes orgulhos na minha carreira, de ter tido amizade, assim, pessoal do Fernando Novais, que era o meu ídolo. E o professor Azanha, que era o meu guru, mesmo morto continua sendo. É um homem maravilhoso, uma pessoa erudita, com uma cultura, um pouco circunspeto, mas muito bem humorado, aquele humor fino, sabe? Muito interessante. E os dois se admiravam mutuamente, uma coisa muito interessante isso.

Tal influência fica nítida no balanço que José Carlos faz da integração da escola primária com o ginásio. Tal como a avaliação do professor Azanha, anteriormente citada, ele diz que foi um processo conflituoso:

Nos primeiros seis meses no Álvares [escola na qual lecionou em 1971, no ginásio], a gente percebeu um pouco isso, porque durante o dia funcionava o primário e à noite funcionava o ginásio e havia muito conflito ali, tanto da direção, dos próprios docentes. A gente ocupava um espaço que já tinha sido ocupado, nas minhas salas tinham trabalhos dos alunos do primário, então, havia um pouco dessa diferença. (...) Eu dirigi escola pública, o ginásio e o primário já articulados, e esse conflito ainda existia na década de 90.

O começo da carreira é marcado pelo ingresso quando ainda cursava a faculdade, já que a expansão da escola, e a falta de professores, permitiam que os alunos do ensino superior já lecionassem. Antes de entrar na USP, sua carga horária era de cerca de quarenta horas semanais. Os deslocamentos são imensos: ao longo do dia, ele ia para a Zona Leste de manhã, à tarde para a USP, na Zona Oeste, e à noite voltava para a escola. Ainda assim, ele gostava muito do que fazia, tanto que afirma isto em vários momentos. A experiência de trabalho em grupo, especialmente com a professora Marlene, de História, que lecionava na mesma escola, foi o assunto mais comentado. Abaixo, seguem vários excertos, significativos para entender a singularidade do momento vivido:

Então, meio que a gente se articulou. O que nós pensamos: primeira coisa, tem que fazer um trabalho sério, a gente não pode fazer um trabalho mal feito, principalmente por ser rede pública, periferia, aquela coisa toda. Então, era o que nós fazíamos, o que nós fizemos durante esse ano todo e mais acintosamente em 71, até 80, quando esse grupo todo ficou junto. Depois, eu fui pra Volks em 77, professora Marlene em 79, um dos professores de geografia passou a dirigir a escola, enfim. Mas, de qualquer forma, nós atuamos durante quase 10 anos juntos, esse grupo. Nós fazíamos um trabalho sério. Pra você ter uma ideia, História era mais importante que Matemática na escola, foi um trabalho sério, os alunos eram convidados a estudar de verdade, a gente era rigoroso, nós não faltávamos às aulas, a gente levava a coisa à sério. E uma estratégia que a gente usava assim, um pouco, porque a gente tava fazendo um trabalho político, nós nos reuníamos fim de semana para estudar ali, para pensar as coisas, acabamos criando ali uma “parede” ali, com aspas, né, mas era uma parede, porque a gente vivia o dia a dia, passava o dia na escola, tá certo? Chegava de manhã, eu tava fazendo faculdade, mas não era todo o dia que eu ia, que eu tinha aula, e então chegava de manhã e saía à noite, dormia na escola, almoçava e jantava, sabe? Todo mundo. A principal fonte de recurso eram essas aulas.(...)

Era uma escola muito grande, muito bonita, nova, maravilhosa, hoje parece que tá um pouco depredada, mas, de qualquer maneira, nós continuamos a fazer esse trabalho lá. A gente fazia coisas, assim, inimagináveis.(...)

Isso tudo, na verdade, a gente não fazia nenhuma atividade que não tivesse como você articular isso do ponto de vista escolar e pedagógico. Então, por exemplo, nós fazíamos o estudo do meio.(...)

E a gente ficava sempre pensando o que fazer, todo mundo tinha um gosto muito grande pelo trabalho e todo mundo era jovem, com disposição, com energia. Às vezes, desviava um pouco, ia para a gandaia, passava a noite inteira bebendo e falando mal da vida dos outros, como a gente fala, e, sem dormir, voltava para dar aula na escola e conseguia fazer isso, ia dormir só no outro dia, sabe essas coisas assim? Coisa que, se eu fizer isso hoje, eu fico 15 anos estragado, né? (risos)

As experiências vividas, as trocas com os colegas, a cumplicidade, cumpriram um importante papel na formação do professor. José Carlos ressalta o papel da prática na formação do professor, tal como apontado por Tardif anteriormente:

A gente fazia debate e tudo sem muita formação pedagógica, ninguém tinha, a gente tinha, assim, algumas noções assim boas, mas nada muito profundo, e ensinar é uma arte prática, sabe? Você vai, daqueles primeiros seis meses que eu fiquei um pouco preocupado com o que me esperava pela frente e ao longo desses anos, eu fui me tornando um bom professor, porque você vai praticando. Se é uma arte prática, não era uma arte artística. Dizer que é uma arte educacional é uma besteira, é uma arte prática, você vai praticando/você vai aprendendo. Então, hoje, por exemplo, eu sou um bom professor acho que um pouco por causa de todo esse tempo que eu passei. Fazíamos avaliações rigorosas, a gente reprovava os alunos, com uma dor no coração danada, mas a gente achava que a reprovação, ela era necessária em algumas situações, senão a gente não poderia ter essa postura de seriedade.

Para exemplificar a seriedade do trabalho e alguns dilemas vividos, ele narra a história de uma reprovação de uma aluna, filha do dono do cartório local. O pai foi à escola questionar e lá foi mantida a reprovação em História, com a professora Marlene. A família recorreu à Delegacia de Ensino, que foi à escola verificar todos os apontamentos e deve ter estranhado o fato de ver o livro *História da Riqueza do Homem*, de Leo Huberman, no curso. Na volta às aulas, encontraram um novo diretor, recém chegado. Este afirmou que a delegacia o instruíra para demitir os cinco professores da escola envolvidos com a professora Marlene, mas que não o faria, pois não via motivos para punir docentes que nem conhecia. A partir de então, passou a ser um aliado do trabalho que eles faziam. Este apoio da direção, depois de tanta oposição da Delegacia de Ensino, sem dúvida, favoreceu o trabalho dos docentes, o qual incluía uma postura de rejeição ao currículo oficial, o Verdão, a despeito dos treinamentos oficiais:

Eu estava me lembrando, o Verdão eu acho que teve até o treinamento, alguns vieram como agente multiplicador e traziam para a escola, explicavam. Mas, a gente não pegava não, nem dava bola. Na verdade, porque a gente achava que os Estudos Sociais eram uma excrescência. Não havia também uma cobrança, que até hoje não tem, uma cobrança muito rígida de planejamento. A gente fazia bem feito porque achava que tinha que fazer, nós sempre achamos que tinha que preparar aula, o que você fosse ensinar.

Em relação ao salário, ele aproveita para refutar o mito de que em alguma época ele tivesse sido alto, mas afirma que era “suficiente”. Há que se ressaltar que, para ser “suficiente”, ele cumpria uma grande jornada de aulas, não só na rede oficial, como na particular:

O salário, trabalhando muito, era suficiente. Não era um grande salário, não era um salário excepcional, mas eu nunca tive um desconforto por causa disso. Não ganhava bem, professor nunca ganhou bem. Isso é uma bobagem, essa história de que o magistério ganhava bem. Nunca ganhou bem, não. Mas, pra mim, era o suficiente. Quando comecei a lecionar no primário, tinha 18 anos, era suficiente para pagar a faculdade, as minhas despesas e ainda sobrava um pouco para ajudar a família e tal. E depois, quando eu fui para o ginásio, eu passei a ganhar melhor, porque eu passei a trabalhar mais também. Eu trabalhava quatro horas por dia no primário e, assim, no ginásio trabalhava oito, doze horas, porque às vezes dava aula na escola particular de manhã, na escola do estado de tarde, no estado de noite. Quando eu comecei a dar aula na Volkswagen, eu passei a ganhar bem, aumentou bem o meu salário, porque lá você ficava 40 horas, lecionava 22, 23 aulas por semana, mas ficava 40.

O balanço que o professor José Carlos faz de sua carreira é o de uma trajetória feliz, que cumpre sua finalidade: ensinar história de forma crítica. Para confirmar sua fala, ele cita que, tempos atrás, houve um encontro de ex-alunos com os professores da escola. Na ocasião, todos foram unânimes em afirmar que se lembravam das aulas de História e de Geografia. Afirmaram, ainda, sobre seu ex-professor: “você ensinava a gente a pensar”. Esta satisfação com a carreira não o impede, entretanto, de olhar criticamente para o passado, de perceber que hoje tem mais experiência e faria diferente. No fim da entrevista, ele diz que guardou as apostilas e os textos que produziram na escola: “Eu tenho impressão de que se for ler o que está escrito lá, eu vou ter que rever os meus conceitos”. Desta forma, o trabalho do professor, no seu olhar, nunca é fechado, sempre pode incorporar novidades. Essa visão da profissão é a mesma que tem da escola. Logo no início da conversa, ele fez questão de comparar a escola na qual estudou com a atual, dizendo que era “de outro tipo”, ou seja, não se trata de valorizar uma em detrimento da outra, mas sim de perceber as singularidades, e os desafios, de cada uma delas.

A escola pública era muito pouca. Quer dizer, havia pouca oferta, havia pouca gente na escola, eu estou falando isso em 1962/63. Era uma escola, de um certo modo, para quem era privilegiado. Não era nem melhor nem pior que hoje, era uma escola de outro tipo. A classe

média da época, que não havia muito também, estava mais na escola. Quando teve a expansão da educação pública, final da década de 60, começo de 70, que a massa começou a ter acesso à escola, o que ocorre até hoje, esse pessoal que estava lá não gostou muito, porque achava que ia misturar demais.

Esta “mistura” não foi um problema para o professor José Carlos, que encarava o ofício com seriedade, fosse na escola da periferia, fosse na escola particular.

A CARREIRA DA PROFESSORA ARLETE

A carreira da professora Arlete como professora de História começa nas novas escolas da periferia, fruto da expansão do ensino, no turno noturno, em fins dos anos 1960. Naquele momento, ela lecionava na Zona Oeste e ainda cursava a faculdade, na região, mas morava na Zona Leste. Posteriormente, ela consegue ir para uma escola mais perto de casa e lá ficou até o ano de 1973, quando foi presa pelos militares.

No começo da sua atuação, sobressai a pouca diferença de idade entre ela e seus alunos e, sobretudo, a movimentação do ambiente universitário que ela vivenciava. Isto marca o início de sua carreira, que, como já foi dito, é escolhida como uma forma de continuação de sua militância política, como estudante e como membro do grupo da Aliança Libertadora Nacional (ALN).¹⁵⁶ Isso tudo se refletia na sala de aula:

E nós tivemos umas coisas assim interessantes, apesar de ser, foi muito dolorido na verdade, mas a gente teve oportunidade de trabalhar com Boal, porque ele tinha o teatro-jornal, ele fazia, ele desenvolveu o teatro do povo, teatro-jornal, que era, pegava uma notícia, escolhia na hora, e montava. Isso pra apresentar na universidade. (...) E isso trouxe uma vivência muito grande, né? Acho que trouxe uma experiência e, por outro lado, como isso influenciou na vida, eu estou falando da vida acadêmica, mas como isso refletiu na sala de aula, já que eu fazia as duas coisas ao mesmo tempo. Você queria trazer toda essa inquietude. Toda essa questão ideológica você trazia pra dentro da sala de aula.

Toda essa agitação foi interrompida quando ela foi presa, em 1973. Como já narrado, na ocasião ela era presidente do Centro Cívico da escola. Depois de seis meses na prisão, onde não deixou de sofrer torturas, ela voltou para a escola; a direção a

¹⁵⁶ Arlete era militante, ainda não fazia parte do grupo de “ação”, lugar a que teria chegado se não fosse a prisão, segundo sua avaliação..

recebeu muito mal e disse que ela não poderia retornar porque houvera “abandono de emprego”. Ela não teve dúvidas: voltou às forças da repressão e pediu um documento que estivera detida. Nas suas palavras:

A - Na verdade, foi assim: na escola que eu dava aula quando eu fui presa, eu perdi as aulas. Quando eu fui solta, eu voltei pra reivindicar minhas aulas, daí ele alegou abandono de emprego. Imagina, olha que... Acho que, quando você não tem nada a perder, né? A coisa estava tão ruim, eu voltei lá no DOI-CODI e disse: “eu queria um documento que eu tive detida...” Você acredita que eu consegui? Olha!!! Uma coisa meio inédita. Quando eu fui no DOI-CODI e ele me deu o documento eu levei pro diretor: “olha..”.

E - Que ficou felicíssimo de te ver de volta...

A - Nossa, muito! Daí era assim: ele que fazia o horário, então dava a primeira aula e ficava 3 aulas de janela ... Daí eu estava no meio da aula ele abria a porta, eu: “- ah!”, ele adentrava no recinto... Terrível!

Os alunos foram muito solidários e a visitaram em sua casa depois que ela saiu. Entretanto, houve manifestações contrárias à sua presença por parte de alguns pais, já que saíra no jornal local “que tinham sido presos professores estudantes da USP que eram terroristas”. Alguns professores também tinham receio e não se aproximavam. A sua prisão se dera em função dela e o marido terem recebido em sua casa o estudante Alexandre Vanucchi Leme durante um certo período; quando este foi preso e morreu nas primeiras sessões de tortura, os militares prenderam aqueles que a ele se vincularam, buscando incriminá-los de alguma forma. Arlete e seu marido foram detidos. Ela ficou por seis meses, ele ficou um ano. Depois da soltura, ambos tinham que se apresentar semanalmente para assinatura de papéis, ocasião em que eram uma vez mais intimidados. Sem dúvida, isso influenciou na forma de trabalho de Arlete, como ela diz: “Tem um divisor de águas, que é antes da prisão e depois, porque daí ficou mais difícil de você poder... A gente tinha medo também, né, como é que ia...”

A própria hesitação, as frases incompletas, dão uma ideia da dificuldade que era retomar os métodos de resistência à ditadura que usava. Ainda assim, ela diz que continuou trabalhando com o materialismo histórico, visão que utilizava desde o início. No próprio momento de seu concurso para efetivação no cargo, Arlete imaginava que seria barrada, que haveria alguma forma de retaliação mas não houve nada e, como ela fora bem classificada, pode escolher a escola que quis.

Em 1974, Arlete não pode permanecer na mesma escola, o André Dreyfus, na Vila Zelina, porque o diretor fez a efetiva ficar com todas as aulas, como forma de

barrá-la. Ela conseguiu ir para uma escola de um diretor amigo de sua sogra, que fora ajudado por esta no início da carreira. No momento de sua efetivação, contudo, Arlete quis voltar para o André Dreyfus, apesar do diretor não ser mais o mesmo:

Quando eu me efetivei, eu fiz questão de escolher o Dreyfus, para mim era uma questão de honra. Eu falei: “agora eu vou voltar lá, efetiva”. Já não era mais nem o mesmo diretor, mas não importa, foi lá que eu fui. Depois, fiquei alguns anos lá e saí na primeira remoção que tinha vaga para o Américo de Moura, porque eu queria trabalhar com 2º grau, já tinha trabalhado muito tempo com 1º grau e queria trabalhar com 2º grau. Daí, eu fiquei no Américo de Moura até me aposentar.

A volta à mesma escola é significativa. De alguma forma, Arlete precisava mostrar que ela *podia* dar aulas naquela escola, que ela tinha este direito. A efetivação se deu somente no começo dos anos 1980 porque ela não conseguia prestar concurso para História, já que era licenciada em Ciências Sociais. Ela afirma que tinha pressa em se efetivar e, por isso, não foi fazer o curso na USP, mas sim nas Faculdades Associadas do Ipiranga, que era naquela época das poucas instituições a manter História, ao invés de Estudos Sociais. Esta nova graduação não foi marcante pois ela já desenvolvera um modo de trabalhar, já tinha *experiência*. A grande contribuição viera, segundo sua análise, do curso inicial que agora se somava a mais conteúdo de História:

Olha, eu acho que não teve muito impacto, não. Porque a faculdade era boa, mas não era lá essas coisas. Na verdade, eu adquiri mais conteúdo específico de História. E o fato de eu ter feito Ciências Sociais foi fantástico, porque eu tinha uma visão muito mais ampla, né? Tinha feito três anos de Filosofia, três anos de Economia. Dá um embasamento para História, fantástico. Essa junção foi importante, acho que melhorou muito no conteúdo e no amadurecimento. O meu amadurecimento junto com esse outro conhecimento foi muito bom, acho que foi importante, deu para eu começar... Agora, do ponto de vista pedagógico, não. A universidade também não oferecia nada.

A adoção do materialismo histórico na interpretação utilizada em sala de aula era uma forma de resistência ao Verdão, visto como o documento “oficial” dos militares:

Em um momento em que a ditadura comia solta, e que tinha o Verdão, e a gente questionava. Mas, a gente sempre encontrou brechas pra você conseguir passar, né? E hoje você vê com distanciamento. A gente, que era marxista, (...) o que você passava para o aluno? Você

passava materialismo histórico: modo de produção, esquemático, mas era a forma que naquele momento a gente via. E, ao mesmo tempo, brigando contra o MEC-USAID, os resquícios disso que vão chegar como Verdão. De uma forma de combate mesmo, de discussões, de tentar... Mas, estava lá, né, você tinha que aplicar. Na verdade, foi um período de resistência. A gente resistia àquilo que a ditadura impunha como educação. E aí, junto com *Brasil Grande*, né, *Pra Frente Brasil*. Era difícil de você trabalhar com essas duas realidades, mas acho que a gente conseguiu.

Arlete também fala do impacto dos cursos de Estudos Sociais na escola. Segundo ela, isso foi desastroso: os professores acabavam optando por sua formação inicial, o que dificultava a integração. A nova disciplina também trouxe uma diminuição das aulas de História e Geografia, com quebra da jornada dos docentes. A única vantagem, do seu ponto de vista, foi que os professores consideravam os livros desta disciplina muito ruins e isto lhe dava a chance de propor e montar apostilas, junto com seus colegas. A falta de especificidade da disciplina influenciou até o segundo grau porque os alunos chegavam lá sem preparação na área de História. Arlete diz ter enfrentado este problema com as turmas deste nível, no Américo de Moura:

Quando ele [o aluno] saía da 8ª série e ia para o colegial [2º grau], a formação, de quem passou o período todo por Estudos Sociais, era terrível, porque ele não sabia nem História, nem Geografia. Ele chegava no 2º grau, você achava que ele já tinha os pré-requisitos e não tinha. Então, foi difícil, teve que fazer um trabalho muito maior com essas primeiras gerações.

O passar dos anos trouxe uma maior experiência e a preocupação com o aprimoramento do conteúdo. Isto foi feito, sobretudo, na escola Américo de Moura, por meio de estudos e pelo contato com os alunos e com outros colegas, na troca de experiências:

A gente foi melhorando pela experiência mesmo, pela tua prática do cotidiano, a prática, e pelo contato com o aluno, o erro e o acerto, teu senso crítico pra desenvolver aquilo: “Não, o caminho não é por aí, eu preciso melhorar.” E você percebia na melhora dos textos que eu produzia, sabe, e com a própria crítica dos alunos, que eles têm. E como! Então, claro, muitas vezes eu parava e refletia, voltava, elaborava e conversava com uma pessoa ou com outra, e ia estudar, ia atrás porque era a única forma. E aí, quando eu fui pro Américo de Moura, o 2º grau, mais ainda. Minha experiência no Américo de Moura foi interessante porque, quando eu cheguei, eu fui conviver com professores de História da linha bem tradicional, mas tinha gente com conteúdo. Então, pra mim foi muito bom, porque eu tinha a

dinâmica e... né, o trabalho em grupo, tal e tal, mas muitas vezes faltava. Então, nessa convivência eu conheci professoras, que, aliás, são minhas amigas até hoje.

Este amadurecimento foi importante e Arlete diz ter refletido a respeito quando foi cursar uma Especialização em História, na PUC/SP. A sua primeira tentativa de mestrado, logo após se formar em Ciências Sociais, fora frustrada. Na ocasião seu orientador era o professor Reinaldo Rego¹⁵⁷, membro do Partido Comunista em Pernambuco e professor do Departamento de História da USP. Ela interrompeu o trabalho no tempo em que esteve presa, mas o retomou quando saiu. O professor, no entanto, faleceu antes dela concluir o trabalho. Segundo seu relato, foi muito difícil conseguir um novo orientador, porque seu antigo mestre não era muito bem visto, em função de sua militância. Este fato, mais a gravidez e o nascimento da filha, a morte de sua mãe e o encargo de criar um irmão mais novo, fizeram com que ela largasse o curso. Depois de aposentada, resolveu voltar a estudar e sua monografia foi sobre sua experiência docente, graças a qual pode entrevistar ex-alunos e sentir que seu trabalho fora recompensado:

No Américo de Moura foram anos muito produtivos e de qualidade. Mas, aí, eu também estava muito mais madura, né? E toda aquela minha experiência de voluntarismo teve uma importância fundamental. Se você junta isso com conteúdo, não que não tivesse conteúdo, a gente estava tendo uma boa formação, mas contava mais alto esse nosso ímpeto de transformar o mundo e nosso objeto de transformação era o aluno. Então, muitas vezes você deixava todas as outras coisas de lado. Mas isso era marcante pro aluno. Quando eu vi isso? Quando eu voltei lá pra fazer as entrevistas. Hum, foi tão interessante! Eu perguntei para ele o que que ele tinha aprendido de História, alguma coisa assim: “olha, de História, História mesmo, assim do passado, algumas coisas; mas, olha, a História do presente... Primeiro, que eu passei a gostar de História e a História do presente...”. Eu pensei: “Olha, era isso que a gente queria”. O objetivo a que nós estávamos nos propondo, a gente alcançou.

A carreira, desta forma, é encerrada no auge, no momento em que ela juntava experiência e conteúdo. Nos encontros com ex-alunos, ainda transparece outra faceta de seu trabalho: o fato que ela andava sempre arrumada, sempre com seu batom. Mais uma vez, a importância aqui não está nos trajes, mas na seriedade que ela demonstrava no exercício do ofício. Nas palavras de Arlete, isto é “a mistura: *postura, paixão*”. O

¹⁵⁷ Arlete deve ter confundido o nome que, possivelmente, é do professor Reynaldo Xavier Carneiro Pessoa, que se encaixa na descrição fornecida por ela.

encontro com uma ex-aluna, em um shopping, foi a ocasião para que esta lembrasse que começara a gostar de História com a professora Arlete, comentando, ainda, que ela se vestia como se “fosse para uma festa”. No fim do encontro, Arlete refletiu:

Depois que eu saí, eu pensei: é verdade, eu me arrumava mesmo. Sabe, eu tinha prazer pelo que fazia, acho que é o mínimo, você estar bem, tem que estar perante 45 alunos. Se já vai toda descabelada, despencada, parece que você já não está nem dando importância por aquilo que você está fazendo, né? Que coisa boa ouvir [isso] depois de tanto século! Eu acho que é um trabalho muito compensador. Tirando todos os problemas que a gente tem, salariais etc. etc. etc., se eu tivesse hoje que fazer de novo, eu ia ser professora de novo. Sem sombra de dúvida. Agora eu já tenho o computador, né?

A única referência que Arlete faz ao salário é exatamente neste momento. Em diversas ocasiões ela fala de “greve”, mas nunca se refere às conquistas salariais, não faz este tipo de balanço. Sua militância anterior fazia com que ela enxergasse uma importância no próprio movimento, na *organização dos professores*, a despeito das reivindicações apresentadas. Ainda assim, ela, que se aposentou em greve e que tivera que trabalhar muitos dias a mais antes de fazê-lo, para recompensar dias perdidos, enxerga que esses movimentos traziam grandes complicações para o cotidiano escolar, sobretudo na divisão que havia no grupo, quando ela se encerrava.

E o que complicou no Américo é que a gente pegou pesado na greve. E a greve dividia o grupo. E isso trazia consequências depois para o trabalho, por incrível que pareça. Não deveria ser assim, mas era. Ou porque um grupo entrava em greve, outro grupo não entrava, e nós... Tinha o grupo do PT, o grupo do PCdoB, quando PT e PCdoB se odiavam. Não eram aliados. Aí, juntavam todos, grande parte das pessoas militava na APEOESP, então vinha toda aquela disputa nas eleições e tal. Era meio complicado, isso acabou meio que dividindo.

A divisão do grupo se refletiu, inclusive, no fim de um projeto para o curso noturno que a escola implantara. Ela afirma que isso não foi decisivo, já que haviam mudado então o governador e o Secretário da Educação, mas, ainda assim a fala se insere no meio da discussão.

De qualquer forma, a militância política, na escola e fora dela, foi uma marca da carreira de Arlete. Além da atuação sindical, ela participava ativamente das campanhas do Partido dos Trabalhadores (PT) e seu marido fez carreira como parlamentar em São Paulo

O relato de Arlete apresenta outra característica importante, marca de sua militância: por diversas vezes, ela utiliza a primeira pessoa no plural, “nós”, para se referir à sua vida. Isto guarda uma semelhança com o que foi observado por Pollak nos relatos das mulheres que estiveram nos campos de concentração na II Guerra Mundial:

Observamos, e isso é muito interessante, que no momento da chegada a um universo totalitário, ao campo de concentração, havia pessoas que saíam do comboio, perdiam a sua família durante a seleção, não tinham mais ninguém e caíam imediatamente do “eu” para “a gente”. Só falavam “a gente”. Enquanto isso, as militantes políticas, mesmo quando não tinha ninguém no trem, conservavam uma ligação imaginária com outras pessoas, ou com um ideal que as podia manter afastadas daquela realidade, e logo usavam o “nós” das deportadas. Era, portanto, algo extremamente forte.¹⁵⁸

De forma análoga, Arlete usa muito o “nós”, ou a forma “a gente”, sobretudo no começo da carreira. É certo que, naquele momento, ela trabalhava na mesma escola que seu marido, sua irmã e outros amigos militantes. Ela chega a dizer que a escola era como uma “República Socialista”, ou seja, seus ideais de militante, a participação em uma identidade de um “nós” que combatia a ditadura em tudo que fazia, era muito importante. A partir do momento em que ela se *percebe* como professora, em que ela se sente segura e realizada na profissão, o “eu” passa a predominar. O trecho abaixo é significativo em relação a isto:

Para nós, também naquele momento importava muito mais toda essa questão de denúncia da ditadura e tal, que o próprio conteúdo. Então, eram tempos muito conturbados. Eu acho que a gente foi aprimorando depois, depois, aí você já formada e tal, aí você foi acalmando mais, tendo mais qualidade. Sem deixar de fazer, mas não tanto no ímpeto de juventude total, mas já, aí, com mais conteúdo.

O começo da carreira reflete-se em “a gente”. Em trecho transcrito anteriormente, quando Arlete se refere a como a experiência de sala de aula e o contato com alunos e professores foi importante, ela começa usando “a gente”; depois, quando afirma que refletiu, já usa o “eu”: “o que é que *eu* estou fazendo”. A partir de então, naquela frase, só usa a forma singular. A opção pela militância, inicial se soma à vivência profissional, que a torna uma *professora*, com uma identidade específica.

¹⁵⁸ POLLAK, Michael, *Memória e Identidade Social*, p. 214.

Há que se ressaltar, ainda, que Arlete não faz um balanço das mudanças na educação, sobretudo no novo perfil dos alunos que ingressaram nos últimos anos, embora tenha se aposentado na década de 1990. Podem-se aventar duas hipóteses: ou isso não foi significativo a ponto de ser mencionado, ou a escola em que se aposentou, que era uma referência no bairro, ainda manteve as mesmas características até aquele período. Vale ressaltar que a professora menciona como a formação inicial não era decisiva, mesmo que fosse feita em “faculdade péssima”, que era característica da expansão das instituições privadas, a partir dos anos 1970; para Arlete, o mais importante era a forma como os novos docentes encaravam a profissão e se dispunham a trocar experiências. A conversa sobre isso começou quando ela se referiu a um professor que não trabalhava corretamente, que ficava lendo seu jornal na sala de aula. Ela reprovava esta atitude e dizia que eles deviam sair da profissão:

 Ou você luta pra ganhar melhor... Não fazia greve, não fazia nada... Ou vai arrumar outra coisa, né? Isso a gente encontrou muito, né, Elaine, nessa jornada. Como encontrou gente fantástica. Gente que cresceu, que chegou com defasagem de formação, que fez uma faculdade péssima, mas que tinha uma garra, uma vontade. E ia atrás... E profissionais maravilhosos, porque isso é outra coisa, Elaine. Que fez USP, que fez PUC, nada a ver, né? Nada a ver. Tudo bem, tem uma formação. Mas, quando chega lá no cotidiano do dia-a-dia, aí ia atrás. Tinha pessoa que ia atrás: “Quero dar aula, quero...”. Isso são experiências assim, fantásticas.

O balanço final mostra que o mais importante, tal como para outros professores, é *estar imbuído* da profissão, exercê-la com “*postura e paixão*”.

A CARREIRA DO PROFESSOR GUILHERME

A carreira do professor Guilherme iniciou ainda em fins dos anos 1960, quando ele começou a lecionar desenho, com a licença especial que conseguira. Com o curso de Pedagogia, pode ministrar aulas em uma escola da prefeitura que formava professoras para o magistério de primeira a quarta séries. O ingresso no curso de Estudos Sociais lhe permitiu, ainda, lecionar Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e História e Geografia da quinta à oitava séries, bem como, a exemplo de outros, coordenar Centros Cívicos em escolas públicas. Em todo este período, atuou como professor temporário (ACT), porque os concursos públicos

exigiam a licenciatura plena nas áreas de História e Geografia; na década de 1980, com os novos decretos que permitiam a complementação do curso de Estudos Sociais, ele optou por História e efetivou-se naquele período.

Sua trajetória é similar à de outros entrevistados no que se refere a ter trabalhado apenas em escola pública, apenas como docente. A grande diferença, contudo, reside na forma como ele próprio encarou este percurso: há um momento de auge, visto como o início da carreira, e um momento de declínio, que é atribuído à própria escola, no fim da sua trajetória. Entre todos os entrevistados, ele é o que se sentiu mais desconfortável com as mudanças ocorridas no sistema escolar e deixou isto claro em diversos momentos da conversa.

Logo no começo da entrevista, ele diz que não se sentiu à vontade para atuar em escolas privadas, que não aceitava as regras impostas pelas direções, e narra o evento abaixo para exemplificar sua recusa:

Sempre tive problemas com direção, porque... Eu não gostava também de trabalhar em colégio particular. Colégio particular tem dessas coisas, você é pago, mas você tem que fazer aquilo que a direção permite e manda. E me lembro uma vez, aqui embaixo, na Rua Jacirendi, que eu estava dando uma aula e o diretor entrou, o dono do colégio, entrou pra dar um recado (ele sempre fazia isso) e interrompeu a aula. E falou assim: “Professor, tem um aluno fumando na sua sala”. Eu falei: “É, eu já vi”. Ele falou assim: “Não é permitido”. Eu falei: “Olhe, depende do ponto de vista” - isso na frente da classe. “Ele não está fumando na minha sala, ele está fumando no *seu* colégio. O senhor chame o aluno lá fora e converse com ele, eu já falei que não é pra fumar com ele. Agora, eu não vou brigar com aluno porque ele está fumando, quando eu fui contratado o senhor falou que eu não podia fumar, eu não fumo dentro da sala, agora o senhor fala com o aluno”. Agora, a minha postura diante de direção é uma postura difícil de manter, eu sempre fui contestador. Agora, com os colegas, não, com os colegas eu sempre me relacionei bem, nunca tive assim grandes problemas de rivalidade.

A contestação à direção era mais fácil de exercitar na rede pública, na qual os diretores têm mais dificuldades para afastar um professor. Já em sala de aula, sua postura era outra, não admitia contestação por parte dos alunos, ou ainda, prezava muito a “hierarquia”. Grande parte de suas reflexões em torno das mudanças na escola mostra que ele se ressentia da falta de “disciplina” por parte dos alunos. O trecho abaixo, a partir

de um diálogo em que comentávamos sobre a utilidade de colocar dois professores em sala de aula, tal como fora anunciado pelo governo do estado,¹⁵⁹ é expressivo disso:

Ponha dez [professores]. Qual é o problema? Se você não puder disciplinar o aluno em questão, disciplinar, pode por dez, ou um para cada aluno, sei lá. Eles [governo do Estado] não entendem o que é qualidade, eles confundem qualidade com quantidade e não é assim. Não é verdade que quanto mais aula você tem, mais você aprende, depende muito da aula, tem aula que é inútil, que não serve pra nada.

A disciplina que ele negava às direções ele exigia do aluno e do sistema escolar. Ainda sobre seu relacionamento com colegas de profissão, que ele diz que fora bom, há um outro episódio que mostra que alguns eram vistos como rivais. A fala se deu na sequência da narrativa sobre o diretor da escola particular, quando conta um episódio na escola estadual, na qual ele era o primeiro da lista de atribuição de aulas. Na ocasião, a diretora lhe pediu que trocasse seu período de aulas para poder acomodar outro professor, recém-chegado, formado pela USP. Ele se recusa, porque lecionava na rede municipal no período pretendido pelo colega e também porque este profissional era daqueles que “gostavam de reprovar alunos”, que não respeitavam o “nível” dos alunos, coisa que Guilherme diz ter aprendido no curso de Pedagogia. O comentário final é significativo e mostra a visão que ele traz de alguns colegas: “Aí, eu não escolhi [as aulas], o monstro acabou se exonerando. Paciência, que eu vou fazer? Eu não vou também me prejudicar por causa de um professor que, de certa forma, é rival, né?” Os termos utilizados – “monstro” e “rival” – deixam transparecer uma visão de disputa muito clara, mesmo quando esta não existia, afinal, o professor tinha mais tempo na casa e escolhia antes do novato. No entanto, sugere algum receio em relação ao fato do outro professor ser formado na USP.

A crítica aqui expressa aos professores que se pautavam apenas pelas reprovações, caso deste colega e do antigo professor de matemática no colegial, é outro momento de contradição da entrevista, conforme segue abaixo:

E com essa escola da recuperação e da progressão continuada ficou muito difícil, porque, na prática, os alunos que estudavam, que prestavam atenção, que tentavam aprender alguma coisa, foram rebaixados ao nível dos outros. Então, quando mudou isso, eu falei:

¹⁵⁹ A entrevista se deu em 2010 e o governador de então, José Serra, anunciava um projeto que teria colocado dois professores nas salas de aula de 1ª a 4ª séries. Nem todas as escolas foram contempladas e, na prática, havia um professor titular e um estagiário, ou um estudante, para “ajudá-lo”.

“meu Deus, isso não vai dar certo, não é assim!” E não deu mesmo: os alunos bons começaram a rebaixar, se o outro passou, para que eu vou me esforçar? Então, agora está muito difícil, em uma sala de 40, tem assim 10 alunos que aproveitam, sabe? Naquela época, não, naquela época havia reprovação e você... Eles sabiam disso e se esforçavam mais, agora nem tanto.

Se o professor deve chegar ao nível dos alunos, tal como o professor Guilherme aprendera na Pedagogia, por que a garantia do sucesso estava na reprovação? O que aparece, mais uma vez, é que a reprovação era uma forma de “disciplinar” os alunos, que a motivação não estava na aprendizagem, mas apenas no respeito às regras.

A carreira iniciada nos “anos dourados”, com as alunas do magistério, desenvolve uma curva descendente, conforme os trechos abaixo, de diversos momentos da entrevista:

No magistério era uma delícia dar aula, o que você pedir aquelas alunas faziam. De todas as maneiras, se você desse bastante coisa para elas fazerem em casa, elas faziam. Você apertava, elas faziam. Se desse prova difícil, elas faziam, se desse prova fácil, faziam. Era uma maravilha. Foi muito boa essa época.

Ultimamente, dava o sinal e eu largava o giz no meio da palavra. Eles sempre queriam mais, sabe? [Os alunos do passado] Eram alunos rápidos de conhecimento, sabe? Era diferente de agora, eu tive muita dificuldade no final, agora, porque você que é de uma escola tradicional, assim, de repente, você pega, assim, 40 alunos que não sabem limites, é difícil, muito difícil... Principalmente por causa dos pais, sabe? Os pais, eles querem na realidade que a escola se responsabilize pela educação das crianças, como eles não dão, eles esperam que a escola faça. E é uma briga, porque a escola não quer fazer isso, nunca quis. Eu tenho meus filhos, que eu tenho obrigação de educar, e os filhos dos outros, que eu tenho obrigação de dar aula. É profissão, não é sacerdócio. E é difícil saber o limite, né?

E - Mas, por exemplo, esse tipo de postura no começo da carreira, nos anos 70, acontecia isso, de por aluno para fora?

G - Não. Só se fosse muito grave, por exemplo, aluno chegando às vias de fato com outro aluno, brigando, empurrando o outro, esse tipo de coisa. Mas, não existia esse tipo de coisa, existia um respeito muito grande, sabe? Eles consideravam, pelo menos aqui na periferia, a gente era assim, uma extensão do pai. Aquele pai de final de semana que, se a mãe contar, ele apanha. Então, eles eram... Nossa, era um respeito enorme. Eles gostavam da gente, não tinha essa história de chamar de você. Nada dessas coisas, a gente também tratava de senhor, senhora, independente da idade, então era bom. Era bom... Era diferente, né? Depois, foi começando essa campanha, uma verdadeira campanha contra o professorado, começou nos anos 80, por aí, e aí

foram perdendo o respeito. E, hoje em dia, eles consideram você como um serviçal. E também não é só culpa da campanha, tem um nível de professores que, realmente, é lamentável.

A nova situação da educação, na qual o professor não consegue se situar, aparece nas posturas dos alunos, o que é atribuído aos pais e a uma “campanha contra o professorado”. Os pais não cumpririam seu papel de educadores e repassariam esta incumbência aos professores. De outro lado, o professor Guilherme ressentia-se da desvalorização do magistério e vê que a própria sociedade não enxerga mais o professor como alguém merecedor de respeito. Alguns professores, inclusive, seriam responsáveis por esta nova situação, já que eram mal formados e atuavam de forma descompromissada. Diferentemente da professora Arlete, que afirma que a formação não era decisiva, o professor Guilherme não vê com bons olhos estes novos profissionais.

A desvalorização aparece também no salário. Mais uma vez, a comparação passado/presente é francamente desfavorável ao segundo:

Ah, o salário era ótimo no Estado. Deu pra comprar este apartamento, eu tinha carro do ano todo ano quase, pelo menos de dois em dois anos. Era muito bom, depois foi decaindo. Na realidade, começou uma campanha contra os professores, né? Nessa época daí. Porque a gente, enquanto líder de classe, de aula, eu quero dizer, alguns dá pra você fazer a cabeça, sabe? Eu sempre trabalhei contra isso, eu não gosto de fazer cabeça, tanto que no magistério a gente trabalhava assim, ali no Derville Allegretti, no sentido de formar o espírito crítico nos alunos, sabe? E, quando chegava no quarto ano do magistério, era insuportável, porque era assim o espírito crítico tão formado que elas colocavam em xeque tudo o que você falava. Eu detestava dar aula no quarto ano, mas ia com satisfação, porque a gente conseguia o objetivo que a gente tinha se proposto. Tem outra coisa, tinham alguns professores que achavam que magistério era um sacerdócio, etc. e tal, e eu trabalhava contra isso com as alunas do magistério. Eu falava: “No magistério, ninguém faz voto de pobreza, de castidade e de obediência. Não é isso, é uma profissão igual a outra qualquer, você ganha por aula, você dá a tua aula, está ganhando, acabou”. Tem que pagar, não é? Agora, de lá pra cá... Bom, faz dez anos que a gente não tem um aumento considerável, tem assim 2%, 1%, difícil.

Mais uma vez, a “campanha contra os professores” é o que ajuda a explicar a decadência da profissão. A ideia do sacerdócio, da profissão como “doação”, tão duramente combatida pelo professor, parece refletir sua situação atual frente ao salário rebaixado na aposentadoria, frente à falta de aumentos suficientes para manter o padrão de vida anterior. As greves e as manifestações dos professores, entretanto, não foram as

formas do professor manifestar sua insatisfação; ao conferir meu roteiro, ainda no começo, ele afirma: “Outras formas de atuação: Igrejas, Sindicatos... Não, nunca participei de nada disso”. A palavra “greve” não aparece nenhuma vez no texto e a Apeoesp é apenas mencionada quando ele afirma que foi por meio dela que conheceu seus direitos:

Trabalhei pelo menos uns trinta anos no Estado, dez anos sem conhecer meus direitos, porque tudo que era direito seu, a direção omitia. Omitia, não permitia que você soubesse, entendeu? Aí, quando a gente começou a frequentar a Apeoesp, sair da escola pra fazer curso de atualização, esse tipo de coisa, a gente começou a abrir o olho, começou a ver.

Guilherme narra que trabalhou com diretores e coordenadores que chegavam a propor reuniões aos sábados e descontavam faltas na jornada semanal caso o professor não comparecesse¹⁶⁰. Foi a partir da conscientização de seus direitos, junto à Associação, que passou a contestar estas posturas. A entidade do magistério, que para outros entrevistados significava o ponto de união de lutas e mobilizações políticas, aqui é representada como portadora de informações que ajudavam o professor a se rebelar contra seus superiores. Uma rebeldia quase individual, compartilhada com sua esposa, que alcançava, no máximo, as escolas nas quais atuavam. Não há a perspectiva de “organização”, de “conscientização”, tal como existia para outros docentes, especialmente para a professora Arlete.

O currículo oficial, o Verdão, não foi seguido por ele, e mais uma vez aparece a decisiva importância da experiência docente. Quando começa sua implantação, em meados dos anos 1970, o professor Guilherme já tinha mais de cinco anos de experiência, inclusive na formação de professores, e preferiu seguir seu modelo, construído na sua prática:

O Verdão, eu nunca tomei conhecimento. Quando você adquire alguma experiência na profissão, você fala: - “Aí, isso é bobagem, isso é besteira, eu não vou ligar”. Você faz o que te dá na telha e vale. Se você acredita que está certo, vale.

¹⁶⁰ Esta conquista, como foi mencionado, é do Estatuto do Magistério de 1978. Pode-se perceber que, a despeito disto, muitos diretores ainda burlavam a legislação, por desconhecimento ou como forma de punir professores “indisciplinados”.

O reencontro com os ex-alunos é mais um momento para recordar dos tempos áureos da carreira, tal como aparece no trecho abaixo:

Esses dias, eu encontrei, muitos anos depois, um aluno de OSPB. Ele disse: “Olha, professor, eu explico para os meus filhos como é que funciona o governo.” Falei: “Ah, que bom, então minhas aulas serviram pra alguma coisa?” “Ah, serviram!” Tava gente grande já, casado e tal. É legal isso, muito bom. Bom, os problemas enfrentados na prática educacional. Tinham problemas comuns de qualquer profissão, mas os principais... Não reconhecimento, entendeu? Não estou falando daqueles anos, estou falando de agora. Às vezes, eu fico pensando, anos 70, anos 80, que coisa boa. Eu tinha muita energia, eu gostava do que eu fazia, era muito bom dar aula! Só eu que sei disso, porque os alunos, cada um segue a sua vida e pronto, dos colegas também. Um dia, você vai se aposentar, você vai voltar para os colégios que você deu aula, o local que você vivia assim mais tempo do dia do que na sua casa. De repente, não é mais seu, dá o sinal, todo mundo vai para a sala, os professores vão pra sua sala e você fica sozinho. E isso é triste, sabe? Mas, é assim mesmo, tem que ser assim, a gente tem que aguentar.

Há uma grande nostalgia nesta reflexão. Há a saudade da sala de aula, do exercício do ofício, do lugar ocupado na escola. Só que esta sala de aula só existia em outro tempo, não é possível mais de voltar à docência, porque o *lugar* pretendido não existe mais.

A CARREIRA DOCENTE: REFLEXÕES

Os diferentes percursos traçados pelos professores mostram uma diversidade de situações, a começar da formação inicial, ora em História, ora em Ciências Sociais, ora em Estudos Sociais; todos, entretanto, convergem para a docência em História e a efetivação, por meio de concurso, na rede pública estadual de São Paulo. É este um ponto comum entre os entrevistados.

Há outra convergência fundamental: a despeito das diferentes formações, e até do fato de muitos deles terem feito mais de uma graduação, todos valorizam seus “saberes da experiência”. É no dia a dia da sala de aula que *aprendem a profissão*: são suas práticas, e a reflexão sobre elas, que lhes permitem tornarem-se professores melhores, que lhes permitem atingirem melhor seus objetivos inclusive por meio de novas metodologias, quando assim julgam necessário. A formação inicial ora é

prazerosa e fundamental, ora “não tem valor”, mas é unânime a conclusão de que o ofício é construído nos embates do cotidiano, nos desafios da sala de aula.

O currículo oficial do início da carreira, o “Verdão”, é conhecido de todos, mas nenhum docente afirma tê-lo seguido à risca: há opções por “cópias” para fins de planejamento, há aproveitamento parcial de algumas atividades e sugestões de avaliação, há a rejeição pura e simples, pela identificação do documento com o regime ditatorial. A única entrevistada que teve um contato mais direto com o documento, porque participou de um dos cursos de divulgação, foi a professora Yara, que se preocupou, em alguns momentos, em ressaltar aspectos positivos do documento e como ela pode aproveitá-los. Os próximos currículos, especialmente o estudo da História por meio de temas, não mais contribuem para modificar em profundidade os docentes, em uma fase estabilizada da carreira; ao contrário, alguns deles já utilizavam esta estratégia desde o início. Neste caso, a influência parece ter sido da formação inicial em Ciências Sociais.

Entre os entrevistados, três se tornam diretores – Severiano, Rodolpho e José Carlos – e interrompem a carreira docente antes de seu final, e quatro professores – Yara, Júlia, Arlete e Guilherme – atuam apenas nesse ofício, mas isto não interfere nos balanços e reflexões que são feitos. Quase todos tendem a valorizar sua atuação, têm lembranças positivas sobre elas; a única exceção fica por conta do professor Guilherme, que faz um balanço inverso: o início de sua carreira representa o auge e é decadente ao final, frente às novas condições de trabalho. Estas, no caso, não se expressam nas questões salariais, que também são lembradas, mas estão presentes sobretudo na falta de “disciplina”. Para alguém que teve sua atuação muito marcada pelas ideias da ordem, o novo público escolar e a sua rebeldia em “obedecer” foram tão marcantes que frustraram suas expectativas ao final do percurso. Tal como a epígrafe que abre este tema, é nesta última entrevista que transparece de forma clara o “mal estar docente”, de um professor que não se sentiu bem atuando no novo cenário.

A nova situação da escola, e da educação, é percebida de formas muito diferentes: para uns, é um desafio a ser vencido; para outros, um obstáculo intransponível. Soma-se a isso a percepção por alguns de que até o professor não é o mesmo e que, em alguns casos, ajuda a desvalorizar a profissão.

As greves, tão marcantes e recorrentes no período, são outro ponto de divergência: há os militantes que fazem por convicção política, por opção; há os que fazem porque é parte do momento; há os que nem mencionam o fato.

Independentemente disso, sempre há uma percepção de que o salário perdeu poder aquisitivo, embora alguns afirmem que há um “mito” de um salário que seria “extraordinário”, o que nunca aconteceu de fato.

Há que se notar, ainda, a “coincidência” do relato das três entrevistadas: todas falam da importância de apresentar-se “bem vestida” para as aulas, ressaltando que isso não significava vaidade, mas uma forma de “respeito” pelos alunos e de dignificar a profissão. A expressão usada por uma ex-aluna, que afirma que a professora se vestia como “para uma festa”, é simbólica e significativa: estas professoras encaravam suas aulas como um evento marcante, como uma “festa” ou solenidade.

É possível afirmar que todos se identificaram com a carreira e que, cada um a seu modo, buscou exercer o ofício com seriedade, com dedicação. Nesse sentido, entendo que concordariam com a afirmação de Antonio Nóvoa, em reflexão que o autor faz sobre o trabalho docente no mundo contemporâneo:

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância, outras menos, mas *nada substitui um bom professor*. Nada substitui o bom senso, a capacidade e incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. *É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho*, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. *São esses professores que fazem a diferença*. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades (grifos meus).¹⁶¹

¹⁶¹ NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. p. 18.

OS PROFESSORES EM SALA DE AULA

O período que antecedeu a história chama-se Pré-História.

Pré-história: A Pré-História vai do aparecimento do homem até a invenção da escrita. Esse período pode ser dividido em três fases.

- Idade da Pedra Lascada.

- Idade da Pedra Polida.

- Idade dos Metais.

História: A História vai da invenção da escrita até nossos dias. Ela foi dividida em períodos para facilitar seu estudo.

Os quatro grandes da História são:

Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Idade Antiga:

Começa a 4.000 anos Antes de Cristo (a.c.) e vai até 476 anos depois de Cristo (d.c.) com a queda do Império Romano do Ocidente.

Idade Média

Vai de 476 anos depois de Cristo até 1453, com a tomada de Constantinopla pelos turcos.

Idade Moderna

Vai de 1453 até 1789, quando teve início a Revolução Francesa.

Idade Contemporânea

Vai de 1789 até os dias atuais.

OS PROFESSORES EM SALA DE AULA

Os professores entrevistados para este trabalho revelam, em seus relatos, características peculiares de suas atuações em sala de aula. É preciso lembrar que estas opções referem-se às histórias de vida de cada um, aqui incluídas desde a infância, a escolarização, a graduação, com traços subjetivos e sem desconsiderar opções políticas, religiosas, culturais. Esse quadro multicolor de possibilidades é composto de narrativas que mostram diversas formas de proceder, tanto nas rotinas escolares como também em atividades extraclasse. A relação com os livros didáticos, presentes na tradição escolar há mais de cem anos, é outro momento variado: alguns os usam de forma plena, outros os rejeitam, outros ainda os utilizam parcialmente. A avaliação, outro momento significativo do cotidiano escolar, é mais um momento de divergências, seja na forma, seja no conteúdo, seja, ainda, na forma de encarar essa exigência dos sistemas escolares. Tais temas serão objeto de análise neste capítulo.

Um fato que não pode ser esquecido é que os professores entrevistados iniciaram suas carreiras durante o período da ditadura civil-militar. Para alguns, isto é muito marcante; para outros, não há grandes interferências em suas rotinas escolares. De qualquer forma, é preciso considerar as peculiaridades deste momento, especialmente porque os primeiros anos são decisivos na construção do estilo de trabalho de cada docente. Sendo assim, o capítulo parte desse tema, privilegiando os anos de docência sob o domínio da ditadura para depois explorar a carreira do ponto de vista das práticas docentes e de como estas se relacionavam à cultura escolar do período.

A HISTÓRIA E A MEMÓRIA DO GOLPE DE 1964

Como se sabe, em História, quando ainda se desenrolam os enfrentamentos nos terrenos de luta, ou mal se encerram, o sangue ainda fresco dos feridos, e os mortos sem sepultura, já se desencadeiam as batalhas de memória. Nelas os vitoriosos *no terreno* haverão de se desdobrar para garantir os troféus conquistados. E a vitória que fora sua, no campo de luta, poderão perdê-la na memória da sociedade que imaginavam subjugada.

Porque o tempo dá voltas inesperadas. Os derrotados de ontem, na luta aberta, podem ser os vitoriosos de amanhã, na memória coletiva. Nas batalhas de memória o jogo nunca está definitivamente disputado, as

areias são sempre movediças e os pontos considerados ganhos podem ser subitamente perdidos.¹⁶²

O trecho citado, de Daniel Aarão Reis Filho, é bastante preciso para a discussão em torno da ditadura militar. Este autor, entre outros,¹⁶³ tem se dedicado a desconstruir a memória elaborada no calor da luta e nos anos subsequentes, em busca de tratar tais eventos, tão dramáticos, sob a perspectiva da História. Como reconstruir o período a partir das fontes disponíveis é tarefa do historiador, para tal é preciso utilizar-se do material disponível, sobretudo os relatos daqueles que viveram o momento, já que parte da documentação escrita não está ainda acessível, ou, pior ainda, encontra-se “desaparecida”. Os depoimentos, assim, passam a ter um valor inestimável, porque se constituem em memória e também em fonte para as pesquisas. Como nos diz Carlos Fico, em obra que faz um balanço sobre o tema do golpe de 1964:

A memorialística sobre a ditadura militar foi enriquecida com o passar dos anos, já que políticos, artistas, jornalistas e outros atores também têm deixado seus depoimentos, por iniciativa pessoal ou estimulados. Curiosamente, tal memorialística constitui-se ao mesmo tempo em fonte e objetos históricos, pois, se é certo que descreve a época, também pode ser estudada como luta pelo estabelecimento da “versão correta”, estando por ser feita uma análise intertextual desses fragmentos como se formassem um texto único ou, pelo menos, um debate animado por “réplicas” e “tréplicas”.¹⁶⁴

A luta pelo estabelecimento da memória e da história em torno de 1964 assistiu à metamorfose prevista pela epígrafe: muitos dos vencidos no ano do golpe – que foram presos, torturados e exilados –, tornaram-se figuras proeminentes da política contemporânea, a começar da atual presidente da República, Dilma Rousseff, que conheceu as prisões do regime em função de sua luta em um grupo armado. Seu antecessor, Luiz Inácio Lula da Silva, foi outro perseguido, especialmente durante as lutas que travou à frente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. O antecessor de Lula,

¹⁶² REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. p. 30.

¹⁶³ A coletânea da qual o texto faz parte, *O golpe e a ditadura militar – 40 anos depois (1964-2004)*, é uma das obras que discutem as memórias da ditadura. A primeira parte, inclusive, é chamada de “História e memória”. Nela estão presentes os textos de Lucilia de Almeida Neves Delgado, um balanço da historiografia em torno do tema; o citado texto de Daniel Aarão Reis, que discute a memória sobre o evento; e o texto de Marcelo Ridenti, sobre o mesmo tema. O último autor desta parte é Caio Navarro Toledo, que discute os antecedentes do golpe de 1964 em busca de reavaliar a história do período.

¹⁶⁴ FICO, Carlos. *Além do golpe – Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. p. 25. Na obra, o autor parte de um texto que discute os antecedentes e o golpe, no qual analisa diferentes perspectivas historiográficas sobre o tema. Em seguida, apresenta uma relação de acervos e documentos à disposição dos pesquisadores e um guia bibliográfico, dividido em temas. Por fim, reproduz alguns documentos do período.

Fernando Henrique Cardoso, foi outra vítima do período, tendo que deixar a docência na Universidade de São Paulo e exilar-se no exterior. Se no plano da política nacional os novos dirigentes têm interesse em reconstruir uma nova interpretação do golpe, por meio, por exemplo, do estímulo aos grupos e comissões que atuam na defesa dos Direitos Humanos, especialmente no que se refere aos mortos e desaparecidos, não é menos verdade que a sociedade, por meio de seus movimentos e instituições, não assistiu passivamente às batalhas em torno do tema e hoje tende, mais do que no passado, a valorizar mais as lutas dos militantes, do que a ver algum mérito nos militares e em seu regime.

O pesquisador envolvido com o tema, portanto, precisa estar atento a esse movimento, especialmente quando trata com relatos orais, tão sujeitos a revisões e reinterpretações do passado: aqueles que outrora tendiam a ver os militares como “heróis da pátria” – termo tão característico da época – hoje não têm mais tanto, ou nenhum, entusiasmo com o tema, e facilmente se convertem em “defensores da democracia”, valorizando as lutas de *resistência*. Mais uma vez, é preciso lembrar a análise de Daniel Aarão Reis, que relata como as lutas em torno da redemocratização, que têm a campanha pela Anistia como ato inaugural, fazem esta transmutação, e também como muitos entre os antigos combatentes pelo socialismo tornam-se democratas na década de 1980 e acabam por “transferir” este adjetivo para suas lutas anteriores:

Criaram-se assim as condições para que, no interior da luta pela anistia, se operasse uma notável reconstrução: a luta armada ofensiva contra a ditadura militar, com o objetivo de destruir o capitalismo e instaurar uma ditadura revolucionária, ou seja, o projeto revolucionário transmudou-se em resistência democrática contra a ditadura. As organizações revolucionárias, *malgré elles-mêmes*, foram recriadas como alas extremadas da *resistência democrática*. Ora, e de acordo com as elaborações prevalecentes no apagar das luzes do regime ditatorial, como todos, ou quase todos, haviam *resistido*, aqueles bravos rapazes e moças de armas na mão ganhavam seu lugar, legítimo, como os *deseesperados* de uma nobre causa, ou equivocados de uma luta justa, agora, afinal, triunfante, a redemocratização.¹⁶⁵

É preciso considerar que não há só um movimento de valorização da luta das esquerdas, ou da *resistência*: os próprios militares perderam o seu prestígio ao longo dos anos de seus governos. Se, em 1964, o medo do “perigo comunista” era suficiente para

¹⁶⁵ *Op. cit.* p. 48-49.

colocar parte da população ao lado dos golpistas, seria preciso algo mais para se manter com prestígio. Os anos 1970 e o “milagre econômico” impulsionaram a popularidade do regime, a despeito da face sisuda e impopular dos generais presidentes,¹⁶⁶ mas a crise econômica que se configurou ainda na mesma década, e que tomou dimensões catastróficas nos anos seguintes, ajudou a corroer a imagem dos militares. Desta forma, há uma conjunção que favorece novos olhares em torno do golpe de 1964 – e seus antigos apoiadores, paradoxalmente, somem do cenário:

Quase ninguém quer se identificar com a ditadura militar no Brasil nos dias de hoje. Contam-se nos dedos aqueles que se dispõem a defender as opções que levaram à sua instauração e consolidação. Até mesmo personalidades que se projetaram à sua sombra, e que devem a ela Sorte, o poder e a riqueza que possuem, não estão dispostas, salvo exceções, a acorrer em sua defesa.¹⁶⁷

Tal situação causa perplexidade: se os militares eram tão indesejáveis, por que, segundo o mesmo autor, “a ditadura não foi simplesmente escorraçada?”. E ele prossegue, citando várias interrogações, bem como apontando diversas permanências até os dias de hoje:

Como compreender que permaneçam com tanta força lideranças e mecanismos de poder preservados e/ou construídos no período da ditadura, pela e para a ditadura? Como se sabe, do latifúndio ao poder incontestável dos bancos, da mídia monopolizada de Roberto Marinho aos serviços públicos deteriorados da saúde e da educação, da dívida interna à externa, de José Sarney a Antonio Carlos Magalhães, passado por Delfim Neto, são inúmeras as continuidades entre as *trevas* da ditadura e as *luzes* da democracia.¹⁶⁸

Nos relatos dos professores entrevistados, ninguém, sem exceção, faz elogios ou se coloca a favor da ditadura, ao menos não de maneira formal e explícita. Ao contrário, há militantes contra o regime, sendo que, como visto, uma das professoras, Arlete,

¹⁶⁶ Carlos Fico, em livro dedicado ao exame das propagandas no regime militar, faz a seguinte observação: “O que se pode dizer, em termos gerais, é que havia uma contradição entre a propaganda otimista de ‘congratamento entre povo e governo’ da Aerp/ARP e a aparição pública efetiva dos militares. Buscava-se, evidentemente, uma nova forma de aparição do poder. Os generais-presidentes deviam projetar a imagem de homens dignos, sérios, diferentes (segundo a ótica dos militares) dos políticos do passado, ao mesmo tempo em que, cuidadosos, tudo divisavam. Uma nova era em que os presidentes seriam admirados por seu caráter *circumspecto*, em todos os sentidos da palavra: homens que – pretendia a propaganda – agiriam com prudência, ponderação, seriedade e que, além de projetarem essa imagem, olhariam tudo à sua volta.” FICO, Carlos. *Reinventado o otimismo – Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. p. 71.

¹⁶⁷ REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. p. 7.

¹⁶⁸ *Op. cit.*, p. 10.

chegou a ser presa e torturada no período. A despeito disso, há algumas entrelinhas que precisam ser analisadas cuidadosamente. Um exemplo segue abaixo, nas palavras do professor Guilherme, quando narra sua relação com alguns diretores de escola, no período da ditadura:

G - Problemas enfrentados em relação à ditadura militar. Eu não tive nenhum problema... Ah, como é que chama quem era contra a ditadura, hein? Contra o governo?

E - Esquerda?

G - Não, tem um nome.

E - Terrorista” (risos).

G - Não, deixa eu ver se ela [sua esposa, também professora] lembra: na ditadura militar, como chamavam quem era contra o governo? Ah... Tem um termo que eles usavam pra quem era contra o governo vigente. Não me lembro mais. O perigo era ser tachado disso. Eu fui tachado disso, mas de boca, não oficialmente. Tava aqui num colégio do estado dando aula e a diretora...

E - Revolucionário” não é?

G - Não, dissidente, revolucionário, não é... Terrorista. Ai, meu Deus, não me lembro mais, mas eu me lembro que, aqui, a responsável pelo centro cívico faltou no dia de uma comemoração. A diretora me chamou e falou: “Você não é do centro cívico do outro colégio?” Eu falei: “Sou”. “Então, você faz o favor de fazer a apresentação?” Eu falei: “Tudo bem, onde vai ser?” Ela falou: “Na quadra de esportes”. Falei: “Aí não faço bem, na quadra de esporte eu não faço. Tem que ser no pátio fechado, coberto”. Ela falou: “Posso saber por quê?” Eu falei: “Pode, os alunos vão cantar o hino nacional, então tem que ser em lugar fechado, porque lá vai sumir o som, só vai aparecer quem tiver no microfone. Então, eu quero lá embaixo, no pátio fechado”. Ela falou: “E se eu disser não? Eu falei: “A senhora faz a festa, a senhora apresenta”. E é uma postura ímpar, né? Não é comum isso, mas eu estava fazendo um favor, escuta, não podia escolher o local onde ia ser a comemoração? Foi a comemoração, botei os alunos em fila, sabe? Falei: “Nós vamos cantar o hino nacional, quem sabe o hino nacional levanta a mão”. Dois ou três. Então, tem que providenciar o disco com a gravação, vão cantar junto. Aluno da oitava série aqui no Tatuapé, foi a maior ordem. Quando terminou a comemoração, eu falei : “Olha, nós damos por encerrada a comemoração, vocês podem votar a seus... seus afazeres normais”. Eles não saíram da fila, continuaram na fila, a diretora ficou olhando de um jeito! Quando eu me propunha a organizar alguma coisa, eu organizava mesmo, entendeu? **Era um negócio em ordem, quase militar, porque tem que ser assim, se não, não tem respeito.** Ah... queria lembrar o termo.

A citação é longa, mas a frase em destaque é bem significativa da discussão aqui apresentada: quando o professor afirma que cumpria a contento sua missão de organizar uma cerimônia cívica, usa a expressão “em ordem, quase militar” e continua afirmando que, se não for assim, “não tem respeito”. Ora, a “ordem” é um dos atributos

do regime implantado em 1964, que viera implementá-la para acabar com a “desordem” que eles, os novos detentores do poder, viam no período que os antecedeu. Desta forma, o professor, que tanto busca uma palavra para mostrar que era tido como alguém que se opunha aos militares, acaba por se identificar a eles, ao compartilhar dos mesmos valores. Mais do que isso, orgulha-se de organizar, da forma mais tradicional possível, uma cerimônia cívica tão característica daqueles tempos, o que indica, no mínimo, alguma aceitação do modelo.

A palavra que não foi lembrada no momento acima citado era “subversivo”. O professor Guilherme recordou-a depois de contar outros casos de sua relação com alunos e diretores. Se havia subversão em suas posturas em relação aos superiores hierárquicos na escola, o mesmo talvez não se aplique à forma como via os militares.

UMA DISCIPLINA PARA EDUCAR O POVO BRASILEIRO

A institucionalização da disciplina de Educação Moral e Cívica pelo regime militar fazia parte de um projeto político nacional que procurou construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião, da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças.¹⁶⁹

O regime militar, uma vez implantado, necessitava legitimar-se e consolidar-se junto à população brasileira, e para tal lançou mão de diversas estratégias. A escola representava um espaço importante, não só porque o sistema se encontrava em expansão, mas também porque esse era o *locus* de divulgação de ideias, era lá que se formava o *caráter* das novas gerações. A propaganda oficial era outra forma de criar e solidificar novos valores necessários: o povo precisava ser “educado” para o novo patamar de desenvolvimento alcançado. A censura, de outro lado, cumpria o papel de impedir que ideias tidas como *nocivas* pudessem se disseminar e abrangia tanto aspectos políticos como morais.¹⁷⁰

¹⁶⁹ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*. p. 53.

¹⁷⁰ De acordo com Carlos Fico, durante o regime militar houve duas censuras: “A censura da imprensa distinguia-se muito da censura de diversões públicas. A primeira era ‘revolucionária’, ou seja, não regulamentada por normas ostensivas. Objetivava, sobretudo, os temas políticos *stricto sensu*. Era praticada de maneira acobertada, através de bilhetinhos ou telefonemas que as redações recebiam. A segunda era antiga e legalizada, existindo desde 1945 e sendo familiar aos produtores de teatro, de cinema, aos músicos e a outros artistas. Era praticada por funcionários especialistas (os censores) e por

Os militares acreditavam que o povo era facilmente iludido e que era preciso, como dito, educá-lo. Esta missão ficou a cargo da Assessoria Especial de Relações Públicas – AERP, criada em 1968. Naquele momento, os militares da “linha-dura”, de acordo com Carlos Fico,¹⁷¹ não concordavam com as campanhas morais e educativas da agência, preferindo o *slogan* “Brasil: ame-o ou deixe-o” cunhado pelas forças da repressão, com o qual pretendiam ressaltar que era preciso combater o “terrorismo” de todas as maneiras. Ainda assim, as propagandas veiculadas, ligadas a valores a serem inculcados - a importância da família, regras de conduta etc. -, eram significativas da visão dos militares sobre a sociedade:

A pretensão educativa da propaganda militar possibilita compreender melhor a visão que os militares possuíam do povo e do país e, ao mesmo tempo, situa os governantes num patamar de “autoridade moral” que era indispensável à manutenção do *status quo*. Além disso, esses temas não explicitamente políticos revelam uma leitura eminentemente política das “incapacidades” da sociedade civil. Também poder-se-ia lembrar um julgamento de valor, embora ele não norteie centralmente a análise: é legítima a postura educacional provinda de uma fonte de tamanho cerceamento e arbitrariedades?¹⁷²

O que estava em jogo não eram apenas conteúdos e valores, era uma concepção de que o povo precisava ser tutelado, como se vivesse a minoridade política e intelectual.

A educação da sociedade para os novos valores foi feita por meio de diversos materiais, que incorporavam os modernos princípios da propaganda, pela televisão, pelo rádio, pela imprensa escrita e até mesmo por adesivos de plástico que diziam “povo desenvolvido é povo limpo”. Uma dessas campanhas, que alcançou grande sucesso, foi a do “Sujismundo”, que versava sobre bons hábitos em relação ao lixo e seu descarte, utilizando-se de um personagem que não zelava pela limpeza pública e sujava todos os lugares por onde passava. O sucesso da peça levou à criação de outro tipo, “Sujismundinho”, já que a Aerp considerava que era difícil mudar os hábitos dos adultos e que o público escolar era um bom alvo para alcançar êxito na campanha.¹⁷³

Este é um exemplo que mostra como a escola servia para disseminar os valores

eles defendida com orgulho. Amparava-se em longa e ainda viva tradição de defesa da moral e dos bons costumes, cara a diversos setores da sociedade brasileira.” FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. p. 37.

¹⁷¹ *Op. cit.* p. 38.

¹⁷² FICO, Carlos. *Reinventado o otimismo – Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. p. 134.

¹⁷³ Esta discussão é apresentada por Carlos Fico, na obra anteriormente citada, às páginas 134 e 135. A campanha começou em 1972 e avançou no ano seguinte, quando foi criado o personagem infantil.

pretendidos pelos militares em seu esforço de “educar” a população. Comentava-se, todavia, que parte da população simpatizava com o personagem, ao invés de rejeitar seus procedimentos.

Outra forma de intervenção, mais direta, se deu por meio da criação da disciplina de Educação Moral e Cívica. Não que fosse a primeira vez que o tema chegava aos currículos; ao contrário, em outros momentos já se estudara esse assunto, inclusive na forma de disciplina escolar: em 1925, a reforma Rocha Vaz instituíra, nos cursos secundários, a “Instrução Moral e Cívica”;¹⁷⁴ posteriormente, a matéria foi substituída por Ensino Religioso, em 1931, e na Reforma Capanema, em 1942, o conteúdo deveria ser estimulado nas aulas de Canto Orfeônico. Em fins dos anos 1960, depois de enfrentar resistências junto ao Conselho Federal de Educação, pouco a pouco, graças à substituição de alguns membros, e ao afastamento de outros, foi construída uma maioria que permitiu a criação da “nova” disciplina, consolidada por meio do Decreto-Lei 869, de 1969. Todo o arcabouço montado a partir de então mostra o investimento dos militares no novo componente curricular, a ponto de Juliana Filgueiras denominá-la como “a disciplina da ‘Revolução’”:

A Educação Moral e Cívica foi implantada em 1969, no auge do Regime Militar, com uma grande estrutura preparada. Todos os detalhes foram pensados: programa curricular para todas as séries, cursos de formação de professores e produção de livros didáticos. Ela foi a grande disciplina da “Revolução”. Entretanto, se pararmos para observar mais detalhadamente sua construção salta-nos aos olhos os inúmeros conflitos que envolveram sua implantação e o seu percurso até 1993.¹⁷⁵

Os professores formados nas licenciaturas curtas em Estudos Sociais seriam os responsáveis por essas aulas. Como tais cursos só se iniciam nos anos 1970, docentes de diversas áreas ministraram a disciplina até que os novos pudessem assumi-las, o que gerará um dos conflitos acima mencionados. O decreto de criação permitia que, em caráter emergencial, qualquer professor poderia assumir a disciplina; assim, nas escolas do período, encontraremos formados em História e em Geografia ministrando a disciplina junto aos licenciados em Estudos Sociais – e, como se verá a seguir, nem sempre atentos aos objetivos dos legisladores.

¹⁷⁴ Cf. FILGUEIRAS, Juliana Miranda, *op. cit.*, p. 26-ss.

¹⁷⁵ *Op. cit.*, p. 186.

A agência oficial de propaganda se incumbiu de auxiliar a difusão do civismo por meio de campanhas específicas sobre o tema. De acordo com Carlos Fico:

As campanhas cívicas da Aerp/ARP foram, por assim dizer, as manifestações mais típicas de propaganda do período. Tratavam da fixação de heróis – como Caxias, Santos Dumont, Tiradentes e Rui Barbosa – e buscavam, através dos filmes, enaltecer “fatos históricos” nacionais – como o Descobrimento e a Independência, velhos marcos balizadores da cronologia oficial criada pelo IHGB no século XIX. A difusão dos símbolos nacionais e a popularização das comemorações do Dia da Independência foram as grandes metas desse tipo de propaganda.¹⁷⁶

Dessa forma, o espaço escolar e as propagandas na sociedade se harmonizavam em torno de um discurso que glorificava determinados heróis e enaltecia suas virtudes, repercutindo sobre as festas cívicas que povoavam o calendário escolar.

O civismo proposto pelos militares, contudo, não implicava grandes mobilizações por parte do povo, uma vez que sua construção em um momento de repressão e de autoritarismo deu-lhe um caráter de imobilismo. Segundo Luis Fernando Cerri:

Talvez o sucesso parcial da educação cívica do regime militar tenha se dado por apresentar uma orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo (trabalho, estudo, esporte) e apoiar – por meio de gestos simbólicos – não o regime, mas “o Brasil”. (...) [Para] O civismo (...) envolver-se era, em última análise, permanecer passivo, ainda que com uma atitude mental confiante e otimismo, e não envolver-se também significava manter-se “no seu lugar”.¹⁷⁷

Sem dúvida alguma, para a população que se manteve “em seu lugar” foi mais fácil transformar os militares, “heróis”, em “bandidos”. Para quem se engajou nas lutas do período, já não foi tão simples, uma vez que os militares sempre foram os inimigos a serem combatidos. A operação também significou silenciar o significado daqueles personagens, como se fossem puro passado.

¹⁷⁶ FICO, Carlos. *Reinventado o otimismo – Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. p. 142.

¹⁷⁷ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e nação na publicidade do milagre econômico – Brasil: 1969-1973*. p. 55. Para o autor, há um forte componente desmobilizador nessa visão, o que caracterizaria o regime como autoritário. Mais do que isso, seu trabalho, voltado à análise de como a propaganda veiculada nas revistas *Veja* e *Visão* difundiam os valores da época, mostra como a publicidade também foi responsável por criar uma consciência histórica. Ele busca, então, verificar como esta reaparece, ou não, em entrevistas realizadas em fins da década de 1990 com pessoas que já eram adultas à época da ditadura civil-militar.

SER PROFESSOR DE HISTÓRIA – E DE ESTUDOS SOCIAIS, E DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA – EM TEMPOS DE DITADURA MILITAR

A memória construída e reconstruída em torno do regime militar tende a certas polarizações, as quais ora atribuem ao regime todos os males do período, ora o isentam de qualquer responsabilidade pelo que aconteceu. Quando se fala do ensino de História no período, ocorre algo semelhante; como se sabe, é muito difundida uma visão de que a ditadura teria “destruído” a área, visão essa que, por contraste, pressupõe a existência de uma história crítica, reflexiva, podada com o golpe de 1964. A análise dos fatos, contudo, mostra outra realidade: o ensino quase sempre apenas seguia um modelo tradicional, baseado na famosa “decoreba” e na exaltação dos heróis, tal como aparece nas lembranças dos professores entrevistados quando se referem a seus antigos professores.

A inovação do ensino se dava de forma parcial, em algumas tentativas isoladas. Em nível nacional, é possível recordar a experiência da *História Nova do Brasil*, gestada por meio de um convênio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), que previa a redação de volumes dedicados a temas históricos para serem distribuídos a professores da área, cadastrados no ministério. O aparecimento das primeiras cinco gerou muitos protestos na imprensa e até mesmo no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que “acusavam”, cada um a seu modo, a obra de ser “comunista” e de basear-se no “materialismo histórico e dialético”.

Os autores dos textos eram os estagiários do ISEB, liderados por Nelson Werneck Sodré, responsável pelo Departamento de História. Todos eram egressos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB). A redação era coletiva, já que um autor escrevia e os demais todos faziam a discussão; dessa forma, há um ecletismo na abordagem dos temas. A intenção dos responsáveis era influenciar o ensino de História e, para tal, a contracapa dos volumes, assinada por Pedro Pontual (antigo estagiário do ISEB e à época funcionário do ministério), assim anunciava:

Ao entregar a professores e estudantes a presente monografia, a Campanha de Assistência ao Estudante (CASES) do Ministério da

Educação e Cultura tem plena convicção de estar contribuindo, à sua maneira, para o desenvolvimento coerente e acelerado do processo histórico brasileiro.

Sua origem – assim como a de todas as demais que compõem esta coleção – prende-se à tentativa já impostergável de reformular, na essência e nos métodos, o estudo e o ensino de nossa história. [...]

Dentro de tal perspectiva reformuladora é que surgiu a coleção **História Nova**, de que faz parte esta monografia. Resta esperar; de professores e estudantes, que de uma nova reflexão sobre os dados componentes de nossa história se passe de imediato àquela ação capaz de dar ao povo brasileiro o Brasil que ele realmente anseia.

A polêmica e repercussão em torno dos textos foi tão grande que um dos primeiros atos do regime militar foi a depredação do prédio do ISEB e a proibição da difusão das monografias. Uma nova edição foi feita pela editora Brasiliense, em 1965, a pedido de Werneck Sodré; contudo, também essa versão foi impedida de circular. Em um livro de memórias dedicado à coleção, um de seus principais autores assim se expressou:

A *História Nova* é, portanto, produto de um momento histórico – o início dos anos sessenta, sinalizado pelo governo Goulart – e de um novo *conteúdo de ideias* – assinalado pela emergência no Brasil do materialismo histórico. Muito da importância e prestígio que teve se deve a que serviu de emblema àquelas circunstâncias. Ela foi para a berlinda desde o dia em que saiu da gráfica e ainda hoje, nos lugares mais distantes, sou apresentado como “um dos autores da *História Nova*, lembra?” Fico orgulhoso. [...] A *História Nova* mereceu ser um emblema. Era inteligente.¹⁷⁸

Esta história/História militante, engajada e corajosa levou seus autores a serem presos e processados,¹⁷⁹ e outras tentativas de inovação só seriam retomadas com a redemocratização, na década de 1980. A década de 1970 assistiu ao ensino de História transformar-se em Estudos Sociais, perdendo parte de sua identidade. Esta própria disciplina, que era o eixo em torno do qual se articulavam as demais nos Ginásios Vocacionais, experiência inovadora da rede pública paulista, foi descaracterizada. A respeito do papel dos Estudos Sociais nos Vocacionais, a professora Elza Nadai, que trabalhou no projeto de 1966 a 1968, tece os seguintes comentários, a partir da descrição

¹⁷⁸ SANTOS, Joel Rufino dos. *História Nova: Depoimento*. p. 17-18. É possível, ainda, recuperar os volumes da coleção, publicados pela editora Brasiliense.

¹⁷⁹ Para maiores esclarecimentos, vide: LOURENÇO, Elaine. *História Nova do Brasil: revisitando uma obra polêmica*. *Revista Brasileira de História*, v. 28, n. 56, 2008, p. 385-406. Vide também: RICCI, Claudia Sapag e. *História da História Nova* e FONSECA, Selva Guimarães. *História Nova do Brasil*. In: SILVA, Marcos (org.). *Dicionário Crítico Nelson Werneck Sodré*.

do Ginásio Estadual Vocacional “Chanceler Raul Fernandes”, da cidade de Rio Claro, cujo prédio era tido como “a materialização do projeto educacional”, com suas necessidades e objetivos:

A linha dominante do espaço social da escola era ocupada pela integração dos vários Institutos – as áreas – de Educação Artística, Educação Comercial, Educação Física, Artes Cênicas, Laboratório de Ciências, dominados pelo prédio das Humanidades e Línguas, onde se encontrava a área núcleo dos Ginásios Vocacionais. Era um prédio de dois andares, cobrindo toda a extensão do terreno, ocupando privilegiada posição e, internamente, distribuía-se em inúmeras salas de aula, salas de professores e a biblioteca, peça importante da estrutura do ensino vocacional.

Portanto, **integração** (a começar do espaço) e **área** são dois dos elementos fundamentais na caracterização dos Estudos Sociais, baseados, sobretudo, nas ciências da História e da Geografia. Estas não perdiam suas respectivas identidades; pelo contrário, dos debates travados entre os seus professores e pelo trabalho coletivo elas se explicitavam cada vez mais intensamente, tanto em seu objeto quanto em seus métodos.¹⁸⁰

Se naquelas escolas o trabalho se dava em torno de estudos do meio e de discussões exaustivas dos professores, incluídas nas jornadas docentes, a disseminação para toda a rede pública estadual, sem as devidas condições, não possibilitará o mesmo papel de aglutinação, tampouco de reflexão.

As tentativas de inovação no conteúdo do ensino foram interrompidas. Os relatos dos entrevistados, porém, mostram um panorama caracterizado por atuações diversas, que em grande parte não seguiam o modelo tradicional. Isso não significa que a intenção de pasteurização do ensino, presente na legislação e nas práticas dos militares não alcançasse a sociedade, pois, como nos adverte Antonio Simplicio de Almeida Neto:

Se no regime militar brasileiro, por exemplo, verificamos que não houve uma unidade e unanimidade em torno dos ideais da ditadura (Almeida Neto, 1996), seria equivocado imaginar o inverso, que ninguém, aluno ou professor, foi atingido pelo esvaziamento de conteúdos e pasteurização dos conflitos, pelas festividades cívicas, apelos patrióticos e apego às tradições. Considerar as variadas intenções possivelmente presentes no ensino de História como quimeras, é desconsiderar a relação já bastante discutida por diversos autores entre currículo e poder.¹⁸¹

¹⁸⁰ NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. p. 9.

¹⁸¹ ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores*. p. 24.

É nesse contexto que os professores entrevistados iniciam suas carreiras. Eles mesmos, a partir de agora, narrarão suas memórias.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: PROFESSORA YARA

A professora Yara só mencionou, na entrevista, o tema da ditadura a partir de uma questão colocada por mim. Foi esta primeira narrativa que deu ensejo a outras posteriores:

E – Nos anos 80, ainda tinha alguma interferência militar? Tinha alguma coisa, as comemorações...

Y – Não, já não mais.

E – Nada? Nem festividade cívica, datas, bandeiras?

Y – Não tinha mais aquela obrigatoriedade que teve até o finalzinho dos anos 70. Até porque, por exemplo, na outra escola, no *Santos Amaro da Cruz*, nós éramos obrigados a hastear a bandeira às 8 horas da manhã toda quarta-feira. Cantar o Hino Nacional, hastear a bandeira, descerrar a bandeira às 6 da tarde.

Na escola mencionada, na qual Yara atuou como professora primária, ela também fora coordenadora do Centro Cívico. A menção ao fato trouxe-lhe uma lembrança de um episódio ocorrido no mesmo lugar:

Y - [Em] 73, eu estava dando aula numa quarta série. De repente, olhei pela janela e vi um caminhão do Exército parado de frente à escola. E os soldados pulando, assim, pra dentro da escola. Eu fiquei apavorada e, de repente, abriram a porta, assim, um soldado abriu a porta com tudo, olhou para mim, olhou para as crianças, blam!, fechou a porta e foi embora. As crianças, sabe, todo mundo pasmo, né? No mesmo pé em que eles entraram, eles saíram. De repente, só vejo aqueles soldados subindo no caminhão e o caminhão indo embora. Tinham hasteado, a faxineira lá, a zeladora, tinha hasteado a bandeira nacional de cabeça para baixo.

E – (risos) Subversão total. [...]

Y – Eu acho que eles deviam, eu não sei, acredito até que eles estivessem passando por ali, porque não é possível! Um monte de soldados! Tudo pirralhada... [?!] Não abriram a boca, não falaram nada. Só falaram para a direção, lá. Aí, ela falou, “ah, deve ter sido a zeladora, que hasteou a bandeira do lado de fora, nem sabe fazer”. Foi lá, descerrou a bandeira, acabou. Mas olha, quase que eu fui presa por uma besteira dessas! (risos)

A “subversão” aqui apresentada não fora efetiva, mas é certo que na data mencionada muita gente estava presa em função de outros acontecimentos. Os dois eventos mostrados deixam transparecer a visão da entrevistada de que não havia interferência no cotidiano escolar em função do regime militar: o primeiro fato refere-se às festividades cívicas, que sempre foram freqüentes na tradição escolar – e, se é certo que a ditadura intensificou estas comemorações, isso não constituía uma novidade. O segundo evento, mais extraordinário, uma “invasão” de soldados à escola, tem motivação em um evento insólito, o hasteamento da bandeira ao contrário, que *poderia* ser interpretado como um ato de rebeldia, embora se tratasse, como foi esclarecido, de um engano de algum funcionário pouco zeloso de seus “deveres” para com a Pátria.

Durante a graduação em História, Yara presenciou outro evento comum no período: a presença de agentes infiltrados nas aulas, buscando identificar os *subversivos* no ambiente acadêmico:

Quando eu estava fazendo faculdade, tinha um rapaz que era do Exército, o França. E a gente dizia assim, “França, você cale a boca, hein?” Porque saíam discussões, né, e o França era... “Não sou eu. Não sou eu. Toma cuidado, mas não sou eu”. Aí, calhou que foi inaugurado o Sesc Pompéia, e o Geisel veio inaugurar. E tinha um rapaz da nossa sala, um tal de Itamar, grandalhão, meio “vira a mão”, sabe, meio “delicado”, segurança do Geisel, na força. Segurança do Geisel, o Itamar. Eu comprei o jornal, levei para a faculdade, um monte de gente veio ver. O cara sumiu! Nunca mais se viu, o tal do Itamar. Era ele. E o França falava: “tá vendo, como não era eu???”

A vigilância às universidades e faculdades era constante, já que boa parte da oposição à ditadura vinha dos estudantes e professores destas instituições e será lembrada por vários entrevistados. As escolas de 1º e 2º graus, entretanto, não tiveram este tipo de controle. A repressão agia por outros meios. Como afirmou Yara, em outro momento já citado: “A maior parte das pessoas, Elaine, não vivenciou nenhuma repressão. A maior parte das pessoas, não. Foram alguns ‘eleitos’, mesmo”. A afirmação é significativa sob dois aspectos: ao se referir à “repressão” propriamente dita, mas também ao deixar subentendido que as pessoas não se “envolveram” com o regime, seja para contestar, seja para aderir – inclusive porque, na sequência, ela fala sobre a “alienação” dos professores primários. A despeito de alguns eventos pontuais,

Yara não sentiu que seu cotidiano na escola foi afetado, ou modificado, em função da ditadura.¹⁸²

Na entrevista, há outros dois relatos significativos do clima do período, isto porque envolviam a repressão policial a quaisquer manifestações, seja de pais de alunos, seja de professores-trabalhadores. Ambos são da década de 1980 e mostram que a sociedade continuava “vigiada”. O primeiro deles referia-se a uma manifestação de professores em frente à Delegacia de Ensino:

Y – [...] tinha um delegado aqui na 7ª delegacia, acho que foi 81, 80, acho, porque eu estava lá no Santos Amaro ainda. Nós combinamos com os pais – porque nós éramos ousados –, nós fizemos uma reunião de pais e avisamos que era para fazer uma reunião em frente à delegacia de ensino, e ele soube. Não sei como é que ele sabia. E ele chamou a polícia. E nós soubemos que ele chamou a polícia. Estava nos esperando com polícia. Ninguém foi! (risos). O homem quase foi preso, coitado! (risos)

E – Por que deu um alarme falso?

Y – Alarme falso. Estava “assim” de polícia! (risos)

O outro evento aconteceu no governo de Franco Montoro, durante uma das greves. Ela já havia narrado a repressão no governo de Paulo Maluf, quando os diretores foram pressionados a “entregar” os grevistas, e já tínhamos conversado sobre a greve conjunta do funcionalismo no governo Orestes Quécia, quando este chamara a cavalaria para reprimir os professores que tentavam realizar uma assembleia nos arredores do Palácio do Governo, no Morumbi. Segundo Yara, sucedeu o que segue:

Também teve na época do Montoro, em que nós fomos lá para o Palácio. Ainda era o Montoro, mas já tinha problemas, cavalaria, essas coisas. Aí, o comandante da Polícia Militar foi para a televisão e disse assim: “as professoras serão recebidas com flores. Nós não vamos colocar cavalos em cima das professoras, elas serão recebidas com flores”. Aí, fomos todos lá para o Palácio. A hora que abre a porta do

¹⁸² Em artigo publicado na revista *Estudos Históricos*, com o sugestivo título de “Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici”, Janaína Martins Cordeiro debate a memória deste governo e conclui de forma semelhante à Yara, diz que é preciso rever o tema e trazê-lo para a História: “[...] Há que se entender os anos do *Milagre* muito mais como uma espécie de *estado de espírito* que, além de colher os resultados de uma determinada política econômica, engendrou um clima de otimismo, como se finalmente o Brasil adentrasse no grupo dos países *civilizados*. Segmentos significativos da sociedade viveram esse período muito mais sob o clima *leve* dos *anos de ouro* que sob a atmosfera *pesada* dos *anos de chumbo*, muito embora, na maior parte do tempo, tudo se misturasse. É importante, no entanto, tentar chamar atenção para essa complexidade. Do contrário, corremos o risco de nos contentarmos com as simplificações impostas pela memória. E esta, como já mencionamos, possui importância política fundamental, sobretudo no que tange à refundação do tecido social. Mas a memória não é a história.” CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. p. 100.

ônibus em que eu estava, tinha um policial. Eu olhei para ele e falei assim: “cadê as flores?”. (risos) Ele olhou, e eu disse: “seu comandante disse que nós seríamos recebidas com flores. Cadê as flores?”. “Professora, as flores são vocês!” (risos)

Em suma, o que se percebe é que, se Yara não vivencia a repressão, ou os ecos da ditadura, em seu cotidiano escolar, a sociedade e os movimentos sociais vivem sob um clima policialesco em que todas as manifestações são vigiadas e, em grande parte dos casos, reprimidas. Considerando-se que a escola é uma instituição social, pode-se afirmar que era como se os professores e alunos deveriam conhecer seu lugar e, sobretudo, nele permanecer.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: PROFESSOR SEVERIANO

As lembranças do professor Severiano em relação à ditadura civil-militar são muito mais contundentes do que as da professora Yara. Como já foi citado, em vários momentos o docente se refere à repressão na universidade, sobretudo na USP, e como ela afetou a vida acadêmica, não só a sua, mas a de todos que por lá passaram na mesma época. Em um determinado momento, ele fala sobre a efervescência cultural na instituição, mas em seguida afirma como o próprio *espaço* da universidade ficou sitiado pelas academias militares que a cercaram:

[...]a universidade também, apesar de toda a fragmentação, eu acho que ela cumpria um montão de coisas, os centrinhos das várias faculdades, eles funcionavam. Por exemplo, a primeira vez que eu assisti *Encouraçado Potemkin* foi na História, promovido pelo centrinho, né? Então, havia uma certa efervescência cultural, sim! Embora ela fosse precária, embora nós estivéssemos num momento que qualquer... Tanto que, nessa época, a universidade começa a ser cercada por academias militares, academia de polícia na entrada. Então, isso tudo, a questão da repressão na época, é uma coisa assim que é presente no teu dia-a-dia, é uma coisa que é parte do cotidiano, tá?

Como a presença da repressão na universidade extrapola para toda a sociedade, para Severiano era preciso saber os limites, não ultrapassá-los, conforme outros trechos anteriormente mencionados: quando ele fala, por exemplo, de como sua geração não *afrontava* os militares, mas não *recuava*; segundo sua interpretação, foram seus

contemporâneos que enfrentaram as ruas, que compuseram os movimentos do período da redemocratização.

Severiano também pondera sobre a percepção que a sociedade tinha da ditadura e cita os operários da Volkswagen, afirmando que estes experimentaram uma ascensão social, o que poderia favorecer uma percepção positiva dos militares. O trecho começa com uma referência à batalha da rua Maria Antonia, na qual, em 1968, os estudantes da USP enfrentaram-se com os integrantes do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), provenientes da Universidade Mackenzie, do lado oposto da citada rua. O fato se deu quando ele ainda era estudante secundarista e morava em Santo André. Segue seu relato:

Eu não participei da batalha da Maria Antonia, mas eu e meus colegas no dia seguinte viemos pra cá pra ver o ambiente como que era, porque era bastante longe. Eu acho que é uma coisa interessante o fato de nós termos feito isso, quer dizer, nós percebíamos o mundo que estava à nossa volta, que o mundo não era aquela beleza do Milagre. Pelo menos no ambiente que eu vivia, ele não era visto como uma realidade acabada e inquestionável e, olha, nós vivíamos numa cidade operaria, hein! Os operários da época estavam numa situação financeira razoável, como se dizia. Depois, eu fui trabalhar na Volkswagen, a Volkswagen tinha uma escola. O pessoal antigo falava que, na época da ditadura mesmo, o pessoal chegava pro cara e falava: - “O que você quer? Hora extra ou [inaudível]”. Porque você começava a fazer hora extra, com o tempo os funcionários tinham carro, tinham casa. A gente não vê esse lado da ditadura, quer dizer, como a economia vai crescendo, por isso que ela demora tanto também. Quer dizer, as pessoas não aceitam naturalmente, mas não vão correr o risco de perder seus empregos, que, apesar de serem muito árduos, eles estão rendendo uma condição de vida para uma população que vem, inclusive, da zona rural.

Aqui há uma discrepância entre a memória construída sobre o período e o relato, no qual transparece a ideia de que *nem todos* eram contra a ditadura.

Em relação ao ambiente escolar, quando perguntei sobre a influência da ditadura, Severiano imediatamente lembrou-se das comemorações e festividades cívicas:

Nós tínhamos todo um calendário voltado ao culto da pátria. Eu fui orientador de Moral e Cívica porque minha ficha estava limpinha, ao contrário de outros amigos meus, que não tinham ficha limpa, então eles não podiam ser nomeados. Você tinha que pegar um papelzinho azul do DOPS para ser orientador de Moral e Cívica. Era bom porque você ficava fora da sala de aula, dava pra fazer um montão de coisas,

inclusive para ler o que você devia ter lido. Você podia ter acesso, as bibliotecas das escolas estavam intactas, ninguém foi às bibliotecas tirar os livros que não deviam.

O trecho revela a vigilância às escolas por meio dos Centros Cívicos, já que seus coordenadores deveriam ser pessoas confiáveis aos olhos das forças da repressão. Isso não o impedia, contudo, de ter acesso a obras que poderiam não ser “recomendadas”, como salienta. Em outro momento, ele cita inclusive que, uma vez aprovado para o cargo, ele tinha liberdade de atuação, desde que não deixasse “rastros”. Na sequência da fala anterior, Severiano fala sobre como procurava burlar a vigilância e trazer temas mais polêmicos para a escola, por meio do jornal mural:

Nós começamos a ler jornal e fazer jornal mural. Quando eu percebia que o jornal mural estava sendo uma coisa que ninguém lia, que o importante era fazer o jornal mural, eu comecei a fazer o jornal mural com o pessoal em papel manilha, assim cada grupo fazia um, a gente enchia de jornal mural a escola toda. E a gente procurava colocar a situação do cotidiano que estava acontecendo, a situação política e tudo mais, né? Quer dizer, nunca foi fugir à situação, mas não era uma época em que você não fazia provocação. Você avançava, você ia tentando sempre avançar mais. Que é o contrário da geração que vem antes. Acho que o que marca a minha geração é isso, é uma certa contenção, mas nós não recuamos em nenhum momento. Participamos, quer dizer eu, e acho que todo mundo, participou de todas as coisas. A missa, o culto do Herzog foi com polícia em volta tocando a sirene sem parar. Mas, como não era conveniente ir pra rua fazer passeata, nós não fomos pra rua fazer passeata. [...] Essa é a época do Dops, do Erasmo Dias na PUC, ameaçando de revólver os estudantes. Então, a minha geração, ela foi bastante contida, mas não deixou de provocar o que era preciso e quando era preciso provocar. Nós partimos dessa perspectiva, nós tínhamos toda uma estrutura montada de culto à Pátria, que era um calendário extremamente rígido de atividades, a existência de um coordenador de Moral e Cívica na escola, as pessoas não se comprometiam com isso, também elas não faziam desobediência.

A estrutura montada pelo regime por meio da disciplina de Educação Moral e Cívica era contestada nos jornais murais, que expunham o cotidiano. Alguns alunos, inclusive, iam mais adiante e faziam murais que eram verdadeiros panfletos, até porque sentiam os ecos do movimento sindical, na cidade operária:

Tinha uns meninos que faziam provocação. Que os pais eram do sindicato dos metalúrgicos, só faziam jornais de manchetes. E eles colocavam as manchetes e faziam de tal forma que eram provocativas, já antevendo o que viria em seguida, né? Que foi um confronto mais

direto. Então, mais ou menos por aí que era o convívio com a ditadura. Agora, ninguém folgava, não, porque a situação não era branda.

A entrevista continuou e eu indaguei se não havia censura na escola, outra prática muito comum do período. Severiano afirmou que não havia e fez a seguinte reflexão:

Eu acho que também não era necessária uma censura, porque a sociedade vivia numa situação de controle nessa época. Acho que a distensão que vai começar a acontecer, é porque eles controlam mesmo, tanto que eles controlaram a transição numa boa. E até agora nós não resolvemos problemas daquela época. Nós temos problemas que não tem cabimento não ter resolvido, por exemplo, a lista dos mortos, nós não temos ela. Onde estão os corpos? Quer dizer, nós não resolvemos esse tipo de problema.

A partir daí, o professor Severiano passa a se referir aos desaparecidos, afirmando que é uma questão em aberto. Ainda sobre a censura, ele lembra de um episódio no jornal *O Estado de São Paulo*, que teve que suprimir, em um texto, todas as palavras “coronel”. Segundo ele, era perfeitamente possível perceber isto, o que demonstrava que havia uma intenção de deixar clara a existência da censura, ou, mais que isto, a intenção era ameaçar as pessoas para que não se atrevessem a confrontar o regime. Sua geração teve que conviver com este medo: “Nós sempre tivemos cuidados, que não tínhamos antes, e tivéramos depois. Pode ser uma bobagem esses cuidados que nós tivemos, mas nós fomos criados para ter esses cuidados”.

A marca da atuação do professor Severiano no período é esta: há uma ditadura militar que atua em todos os setores da sociedade e é preciso derrotá-la, ainda que sem confrontos diretos, o que seria muito perigoso. No ambiente escolar isso se repete: é preciso denunciar a situação de forma sutil, por meio de diversos artifícios. A marca mais decisiva do ambiente da repressão em seu comportamento se revela, contudo, conforme já foi citado, na avaliação escolar: “Avaliação é repressão!”. Esta associação é tão significativa que ele não consegue superá-la, pois, mesmo quando os alunos pedem “provas”, ele prefere exercitar seu método, de avaliação por meio da participação, do que “medir” o conhecimento adquirido.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: PROFESSORA JÚLIA

O primeiro contato de Júlia com a ditadura foi durante a graduação, na PUCCAMP, quando era estudante de Ciências Sociais. Ainda que ela não fosse uma militante ativa, só não foi expulsa da Universidade pelo prestígio do pai:

Quando eu comecei a trabalhar, eu já tinha optado pelo socialismo, então, durante todo o curso da faculdade, eu descobri o socialismo. Quando eu estava, assim, no último ano do colegial, e depois na faculdade, é que eu comecei a conhecer o pessoal que já tinha engajamento político. Eu fui participante da Ação Popular. Veio a ditadura e essa Ação Popular acabou, como todos os outros partidos. [...] Eu não fui dessa militante que foi perseguida, que foi presa, nada, mas eu fui ameaçada de ser expulsa, mas, como meu pai lá era muito conhecido porque tinha sido professor da faculdade, eu não fui expulsa (risos). Mas, eu não era nenhuma líder, eu era uma das pessoas que participavam, mas não era líder do movimento, então não tiveram muito motivo para continuar na perseguição. Eu cheguei a participar ainda de alguns congressos depois da ditadura, mas depois morreu mesmo o movimento estudantil e minha militância voltou a acontecer quando o PT [Partido dos Trabalhadores] foi formado, criado, e eu fui petista dali pra frente. Hoje em dia, eu sou simpatizante só, mas não sou militante porque também não sou uma simpatizante total, tenho lá minhas críticas. Mas, essa postura, não de petista, de fazer propaganda ou manipulação dos alunos, isso eu não fazia. Mas, eu trabalhei com uma mentalidade bem socialista mesmo. Isso interferiu na minha forma de atuar vendo a história e escolhendo temas para debates, para discussão e até na forma de me relacionar com os alunos, né, sem a ideia de poder, pelo contrário, aquela ideia de compartilhamento do poder.

Júlia busca diferenciar-se dos militantes que fazem proselitismo em sala de aula e afirma que sua opção pelo socialismo não a levava a este tipo de postura. De qualquer maneira, ainda que não fosse uma “líder”, em dois momentos ela se confrontou de forma mais direta com o regime, no início da carreira. Um deles se deu quando ela substituiu a professora de OSPB, em episódio já relatado, e trocou todo o programa por temas mais próximos da realidade, temas vinculados aos problemas sociais. Na ocasião, ela só não perdeu as aulas por causa da intervenção de outra colega, mais prestigiada, que interveio a seu favor. Ainda naquele momento, houve outro episódio, em uma ocasião em que substituí a diretora, em Pedreira. Segue a narrativa:

Agora, como diretora eu tive um problema. Um dia, foram lá dois militares, ainda bem que eram novinhos, queriam falar com dois alunos. Um aluno de 5ª série e um de..., aquele era do colegial, mas

acho que do 1º colegial. Eu peguei, enrolei um pouco esses moços e fingi que fui pegar um café lá, e pedi para a [...] inspetora ir correndo falar pra eles dois irem embora para casa e para ela ligar para a casa deles, dizendo para tomar alguma medida porque tinha uns militares lá querendo entrevistá-los. E eu não sabia o quê que era isso e achava melhor eles se cuidarem lá. Daí, voltei, comecei a conversar com eles, daí eles falaram: “então, agora nós queremos falar com o aluno tal”. Eu peguei e falei assim: “olha, eles foram embora”. “Como que eles foram embora?” “Ah, eles foram embora, não sei por que, eles foram embora”. E daí eles perceberam que eu tinha feito uma ação e daí acharam que a gente tinha que ir lá na..., não sei como que ..., não era, era delegacia? Não podia ser delegacia. Algum lugar lá. Eu era bem mocinha, tinha acabado de me formar, uns três, quatro anos e... Mas eu era bem assim, como sou até hoje, na hora “h” me dá uma força! [...] Naquela hora me deu uma coragem! Eu lá me manifestei: “imagine, que absurdo, crianças, o quê que crianças têm a dizer, se eles tinham alguma coisa que eles queriam saber eles iam perguntar pros adultos, tal, tal”. Daí, eu mandei mesmo eles embora: “porque, se vocês quiserem mesmo entrevistar os meninos, vão entrevistar com pai presente, não sei o quê...” Daí, o cara falou que eu era baixinha, mas corajosa: “pode ir embora!” Então, me saí bem também daquilo. Então, foi assim a única coisa mais grave, assim de querer intervir foi essa. O resto, o resto eu acho assim, que o duro é que os professores também eram assim alienados, então, eram raros aqueles que faziam algum trabalho.

Neste momento, seu relato se aproxima das falas de Yara, já que identifica que apenas alguns poucos professores percebiam o que acontecia e se colocavam contra a situação. De maneira singular, ela afirma que se sentiu mais “perseguida” por ser petista, no período da redemocratização, do que por suas posições na época do regime militar:

No começo, eu fui mais ingênua e achei que podia peitar, mas depois eu vi que tinha outras formas de abrir a mente da pessoa com a própria história do passado. O passado, mesmo que ele não entendesse naquele momento que a gente estava vivendo uma ditadura, porque não dava pra entender muito ainda, né, não estava claro pra eles, um dia eles iam comparar, né? Então, quando teve a redemocratização, na época do Sarney, depois vieram todos os outros, e na época que Collor e o Lula estavam competindo pela presidência, daí os alunos... Tinham uns alunos da classe média empobrecida que acreditavam em cada coisa! Eu tinha um aluno que ele tinha a camiseta toda furadinha, pobre, pobre mesmo, e ele tinha pavor do Lula porque ia dividir tudo. E eu olhava pra aquele menino, pensava o quê que ia dividir? Daí, eu tentava esclarecer, né? “Não tem nada disso, não tem o que dividir, não é bem assim, tal”, mas eles tinham uma reação muito... Os menores, sabe? Eles tinham uma reação muito ruim, assim, ao fato de eu ir lá com os meus brochinhas do PT. Não fazia propaganda do PT, mas eu mostrava que eu era petista. Então, eu sofri mais na época pós-

ditadura, a discriminação, mas era uma discriminação... Eles gostavam de mim, só que eles não aceitavam que eu fosse petista, entendeu? Mas foi a discriminação deles e dos professores, mas que não chegou a perturbar em nada, mas era ruim saber que tinha uma visão tão errada das coisas, do que propriamente na ditadura, por causa que acho que eu estava em escolas meio protegidas, assim. Não foi assim, muito assim, uma escola visada como era a Escola Vocacional, outras que pudessem ser, sabe?

Mais uma vez, Júlia faz questão de afirmar que, a despeito do uso dos broches, ela não fazia proselitismo em sala de aula. Outro aspecto importante mencionado é que ela muda sua forma de atuação: ao invés de fazer “denúncias” sobre a ditadura, passa a discutir o passado, por meio da análise de eventos semelhantes. Aparece aqui também a diferenciação social entre a professora e seus alunos, ela oriunda da classe média, filha de pais universitários, seus alunos de “uma classe média empobrecida”, que, pela descrição, estão mais próximos das classes populares. Não há, portanto, apenas diferenças ideológicas, mas também diferenças econômicas que vão distanciando os docentes de seus discentes.

A trajetória de Júlia durante a ditadura parte de momentos de enfrentamento direto, com o que seria considerado um “afrontamento” pelos militares, e chega a formas mais sutis de trabalho, que priorizam o que comumente se chamaria de “consciência crítica”, tema tão recorrente em relação ao ensino de História, sobretudo na década de 1980, época da redemocratização e de crença em novos horizontes. É preciso ressaltar, ainda, a discriminação da professora em função de sua opção partidária: os filhos dos trabalhadores não reconhecem *seu* partido, mas setores intelectualizados da classe média, sim.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: PROFESSOR RODOLPHO

Os primeiros contatos do professor Rodolpho com o regime militar aconteceram no início de sua carreira, com o incidente, já narrado, no qual ele discutiu com os alunos sobre a maconha e só não foi afastado da escola porque conseguiu explicar para a diretora que não fazia apologia do tema, mas sim procurava esclarecer os alunos. Ainda no começo da carreira, quando se efetivou em Guarulhos, ele chegou a coordenador do Centro Cívico da escola:

No Terceiro [Terceiro Ginásio de Guarulhos] eu fui, inclusive, coordenador do Centro Cívico, que tinha uma organização bastante parecida com a do grêmio, mas era a época da repressão. Mas, eu desenvolvi com os alunos na área de moral e cívica. Não dava aula de Educação Moral e Cívica, mas desenvolvi trabalhos, fizemos jornal, fizemos as comemorações, eram... Eu tinha uns alunos que gostavam de teatralizar... As comemorações eram feitas no feriado, especialmente da bandeira e as praias do Brasil...

Elaine: Ensolaradas...¹⁸³

Rodolpho: Ensolaradas... Mas, o meu discurso nunca foi um discurso ufanista. Quando eu podia, eu dava estas cutucadas, sem ter militância política.

A todo momento, o professor faz questão de diferenciar-se, de reforçar que não teve envolvimento direto com a resistência à ditadura; neste caso, a ausência de militância política significa que não aderiu a nenhum dos grupos que o faziam. Afirma, ainda, que ele e seus amigos de bairro apenas discutiam os problemas sociais, sem “partir para radicalismos”. Menciona alguns militantes com os quais conviveu na universidade e alguns professores que foram perseguidos, afirmando que a professora Emília Viotti “foi se dar bem nos Estados Unidos, porque foi mandada embora daqui, ela teve que fugir, né?”. Segue discutindo a atuação de outros professores da USP, sem mencionar mais a repressão no regime militar. De alguma forma, fica subentendido que o exílio não era algo tão ruim, que era possível “se dar bem”.

Quando o professor Rodolpho conferiu meu roteiro e verificou a questão que dizia respeito à militância, afirmou “sindicato e entidade, não, não fiz parte. Inclusive, só fiz parte do centro acadêmico, Centro de Estudos Históricos, e não chegava a ser um grêmio”.

Na segunda metade da entrevista, retomei o assunto da presença de marcas relativas ao regime no dia a dia e perguntei dos rituais cívicos e se ele vira alguma alteração no cotidiano escolar: “Não, porque a escola é um universo próprio, não...”. Prosseguiu narrando um episódio com um sargento da Aeronáutica, que lecionava na mesma instituição. Seus alunos lhe contaram que esse professor dissera que, na bandeira do Brasil, o verde representava as matas, o amarelo, o ouro; Rodolpho contestou, explicando aos alunos que a bandeira vinha do Império, que as cores se referiam às casas reais de onde provinham os membros do Império Português. Foi a vez, então, de os alunos repassarem este comentário para o primeiro professor, sem mencionar a fonte. A resposta do docente foi: “esse seu amigo é um subversivo, você deve cortar os laços

¹⁸³ A referência é à música de Dom e Ravel, que fazia muito sucesso nos anos 1970, chamada *Eu te amo, meu Brasil*.

de amizade com ele imediatamente, porque ele é uma má companhia”. Continuou comentando sobre as festividades, os desfiles e me contou que deles participava quando era aluno. A sua conclusão ao final dessa digressão expressa a síntese de seu pensamento:

Era um pouco apático a isso tudo [comemorações cívicas], mas a gente fazia, você tinha que fazer porque fazia parte dos calendários. O “31 de março” a gente comemorou por não sei quanto tempo, mas também foi caindo em desuso, mesmo durante o regime da revolução também já não se dava muita bola. Então, a gente não teve, assim, praticamente, dentro da escola a gente continuou com o nosso universo, pelo menos eu continuei com o meu universo. E os alunos também. Não tinha ninguém vigiando a gente. Tinha essas divergências de personalidade, como com esse professor, mas... A maior parte dos professores estava lá pra dar a aula dele, ir embora e acabou... Eu me preocupava um pouco já com o que eu podia dar a mais para o aluno. Como que eu podia expandir para... Como eu poderia expandir o pensamento deles... Não sei se consegui também. Não sei qual foi o resultado. A gente infelizmente não tem pesquisa de resultado, a gente não faz pesquisa de resultado.

Rodolpho faz questão de dizer que continuou com “seu universo”, que não se sentiu reprimido, nem vigiado, que sua preocupação era apenas com os alunos, com formas de “expandir seu pensamento” e afirma que esta postura era a da “maior parte dos professores”. Ou seja, ele agia de acordo com o comportamento mais frequente. A única censura que ele recorda relaciona-se à discussão sobre a maconha, que se aproxima mais da censura moral, já existente, do que a uma alguma novidade imposta pelos militares.

Esta forma de atuação, que parece à margem da História, representa uma maneira de viver o período sem se “comprometer”. É importante notar que o objetivo docente de levar os alunos à reflexão era feito sem o questionamento do que acontecia exatamente no momento das aulas: como seria possível fazer críticas ao passado sem levar em consideração o presente? Dessa forma, há um posicionamento ambíguo: nem contra, nem a favor; seguem-se os rituais, nem tão novos, como se nada houvesse acontecido. Como o próprio professor Rodolpho disse em relação às comemorações, “não era só a pátria pela pátria. A gente fazia as apresentações dos alunos, é claro que sempre tinha discurso ufanista no meio e tal... *Mas eu nunca interferi*. Traga um texto sobre o tema, pronto.” A “não interferência”, neste caso, é uma forma de omissão, mas não deixa de ser um posicionamento político.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: PROFESSOR JOSÉ CARLOS

O professor José Carlos afirma, logo no início da entrevista, que tinha consciência da situação política no Brasil já na época em que cursava o Normal:

A gente tinha já uma pequena iniciação na época de política, não era profunda, mas já era o suficiente para começar a entender o que estava acontecendo. Eu terminei o Normal em 68, e no fim de 68 foi quando houve o recrudescimento da revolução, né? E eu tinha clareza que estava acontecendo isso. De vez em quando, eu ia para passeatas que aconteciam na cidade. Enfim, acabei optando por fazer Ciências Sociais.

Esta percepção, segundo ele, pesou no momento em que foi reprovado no vestibular da USP na segunda tentativa, já que a primeira fora anulada. Resolveu deixar de insistir em uma universidade tão perseguida e resolveu fazer o curso em Mogi das Cruzes; além do mais, ele tinha um vizinho que fora preso pelos militares e achava que a situação estava muito difícil. De qualquer forma, ele não tinha militância política:

Militância na situação política do momento, pequena, ninguém votou nas eleições no período, não tinha eleição! O que eu lembro é que eu votei em 74 no Quércio, que todo mundo votou. Não tinha muita atuação sindical, partidária não tinha como ter, igreja já tinha abandonado, eu até tive uma formação cristã, fui até coroinha, mas já tinha abandonado o “Senhor”, como dizem, com dezessete, dezoito anos eu já não... E foi mesmo por causa das influências de leitura, né? Você, com dezessete anos, você lê *O 18 Brumário de Bonaparte*, você muda o juízo do mundo completamente, o mundo fica radical, fica tudo!

A nova leitura do mundo, realizada com o curso, entretanto, não o impeliu a atuar de forma mais contundente em relação ao regime. Quando ele finalmente chega ao curso de História da USP, como era mais velho que grande parte dos alunos, passou a ser visto como um “agente do DOPS”, até porque já era formado em Ciências Sociais. Apesar disso, gostou muito do curso, inclusive “de professores que o pessoal achava que eram reacionários, sabe? Eu sempre achei uma bobagem isso aí.”

O clima de repressão na Universidade, exaltado por outros contemporâneos, não foi sentido da mesma forma por José Carlos. O tema aparece poucas vezes, sem destaque, tal como no trecho abaixo, quando relata as motivações do trabalho conjunto que tinham na escola *Cidade de Hiroshima*:

Todos nós movidos por alguma coisa assim, por exemplo: ou uma vontade muito grande de fazer um trabalho sério, ou uma crença assim bem razoável de que a situação no país estava muito difícil. E eu não fui vítima disso, mas um ano antes, acho que em 70, de eu começar a trabalhar nessa escola, numa outra escola desse tipo que eu falei, Grupo Escolar Ginásio, um professor de Geografia, amigo desses três que eu falei, foi preso dentro da sala de aula, pelo Exército. Não tinha nada a ver com nada, mas era amigo do pessoal que estava na luta armada e tal. Então, esse clima todo, era um clima muito difícil, a gente tinha muito medo das coisas, na própria Universidade. Em Mogi, a coisa era um pouco mais distante, mas, quando eu fui fazer História, em 74, eu já estava há três anos lecionando história em Itaquera. Então, tanto o ambiente da Universidade era pesado como na própria escola a gente tinha muito receio.

A despeito deste “receio” e de conhecer bem a situação política no momento, a única situação relatada que interferiu no cotidiano escolar foi a reprovação da filha do dono do Cartório. Há que se perceber, contudo, que José Carlos não vincula isto ao regime militar, mas destaca o poder da Delegacia de Ensino e como esta se curvava aos “poderes locais”. Ressalta, ainda, que foram “salvos” graças ao diretor *efetivo*, que não os puniu – ao contrário, ao tomar conhecimento da situação, ficou ao lado dos professores da escola.

No encontro recente que tiveram com ex-alunos, José Carlos diz que uma delas afirmou: “você eram um pouco de esquerda”. Os docentes explicaram que não eram nada ingênuos, mas faziam “muita coisa meio instintiva, assim, que a gente achava que era um bom caminho pra incentivar os alunos, mas no plano de fundo tinha um pouco essa coisa da seriedade.” E conclui afirmando que o “detalhezinho” da reprovação de uma aluna quase acabou com a carreira deles.

Quando perguntei sobre alguma espécie de censura às aulas, ele foi taxativo:

Censura não, censura não houve, não, porque não tinha como, porque da porta para dentro, e até hoje é assim, você falava o que achava que tinha que falar. Nem tampouco de material, a gente fazia com muita liberdade, seja quando esse diretor dirigiu a escola, que foi uma época que ele incentivava muito esse trabalho nosso, mesmo depois, com os outros que vieram posteriormente. Nunca teve, nunca ninguém me disse que eu não podia dizer tal coisa, nem fazer tal coisa.

As comemorações cívicas também aconteciam, pois “era necessário, tinha que fazer, não tinha jeito. Mas, eu também achava que era importante, não fazia de forma exagerada, mas fazia sim.” A maior festa da escola era no dia 6 de agosto, dia do

lançamento da bomba atômica sobre Hiroshima, ocasião em que era feita uma solenidade cívica, tal como nas outras datas do calendário do período.

A grande ênfase do docente é exatamente nas atividades realizadas, no trabalho que faziam em conjunto, independentemente da situação política do país. Não há aqui uma posição de indiferença, mas tão somente uma forma de trabalhar *a despeito de*; ou seja, era preciso tornar os alunos mais críticos, era preciso trazer, e fazer, materiais melhores, era preciso estimular o debate e a leitura. Como estas ações aconteciam “da porta para dentro”, o grupo se sentia confiante e apostava em seu trabalho.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: PROFESSORA ARLETE

A professora Arlete vivenciou a ditadura e a repressão desde a universidade. De fato, ela já era militante do movimento estudantil e encarava a docência, desde o início, como uma forma de atuação política, um espaço em que poderia conscientizar seus alunos da realidade social. Para isso colaborava, inclusive, o curso que escolhera, Ciências Sociais. O clima de repressão e medo que existia na USP se fez presente em toda sua graduação, mas ela não hesitou em atuar com seus alunos de uma maneira menos tradicional, aproveitando a efervescência cultural que vivenciava no meio universitário. Isso era facilitado, inclusive, pela pouca diferença de idade entre ela e seus alunos, já que começara a trabalhar quando ainda era estudante, coisa muito comum à época:

E tinha muita gente boa dando aula, muito, porque, como tinha um grande número de estudantes dando aula, porque havia essa necessidade, era uma evolução, né? Tinha um pessoal lá, claro, tinha um pessoal já dando aula há mais tempo, um pessoal mais reacionário, tinha embate, mas não era tão complicado, acho que a gente conseguia. Educação Moral e Cívica a gente fazia miséria. Até fato de jornal a gente trazia para dentro da sala de aula, pegando a experiência que a gente teve na universidade. E, às vezes, a gente carregava os alunos para essas experiências na universidade, porque a gente era muito jovem e nossos alunos, principalmente do curso noturno, um pouco mais novos que a gente só. Então, era muito doido, a gente fazia grupo de teatro, ensaiava no porão da casa da gente e eram umas coisas bastante improvisadas, né? O que era permitido fazer. Mas, foi um período assim, apesar de difícil, muito rico, muito criativo, acho que... Você tinha que exercitar sua criatividade para poder burlar essas barreiras todas. Foi uma experiência, assim, muito interessante.

A chegada a uma nova escola, na Zona Leste, e a formação de um grupo de professores jovens, militantes, daria mais impulso a esse trabalho. Arlete relata que a intenção era de influenciar não só os alunos, como também atingir seus pais, e para tal eles chegaram a frequentar os clubes locais:

E era interessante, porque a Vila Zelina tinha uma característica muito interessante: era um núcleo de imigrantes eslavos, portanto muitos fugidos do comunismo. A formação em casa era bastante reacionária, e com a escola tinha um contraponto. Tinha com os pais alguns atritos e tal, mas a moçada sempre tinha a cabeça mais aberta. [...] Eu não me esqueço que tinha um clube, não era tcheco, quê que era? Era um Clube das Tradições dos pais. Então, tinha dança e tal. E a gente era tão doido, tão cara de pau que a gente foi várias vezes lá, inclusive conversar, informar o grupo, fazer... Algumas coisas surtiavam efeito. *Acho que foi um momento de expandir.* E era interessante, porque eles não tinham, o aluno não tinha informação nenhuma, então, através da gente eles começaram a descobrir inclusive que tinha uma ditadura, que tinha uma repressão. (Grifo meu).

O limiar dessa atuação, dessa “expansão”, está no momento da prisão. Arlete relatou como ela e seu marido foram capturados, em um sábado; por ironia, ela voltava da escola, na qual era presidente do “Centro Cívico” e onde ensaiava com seus alunos peças “subversivas”:

Nós fomos presos no nosso apartamento, onde nós morávamos. O Adriano [seu marido] foi preso antes e eu estava na escola, porque o Centro Cívico se reunia aos sábados e eu, como presidente do Centro Cívico, acompanhava todo o trabalho dos alunos. Nós estávamos fazendo um, montando uma peça de teatro sobre a questão operária, porque a gente tinha muitos alunos operários. Porque o curso, a gente dava aula à tarde e à noite, e no curso noturno grande parte era de operários. E a gente estava usando a técnica do teatro-jornal com eles.

A prisão de Arlete, porém, não se dera em função de sua atuação na escola, e sim porque dias antes ela e seu marido hospedaram em sua casa o estudante Alexandre Vannucchi Leme, que fora depois detido e morto nas sessões de tortura. A militância de ambos também foi decisiva para o episódio. Ela foi alertada pelo porteiro que havia gente à sua procura quando retornou da escola. Decidiu trocar de roupa e fugir. Foi capturada em uma grande avenida da Moóca, bairro da Zona Leste da capital paulista. Cobriram sua cabeça com uma blusa e anunciaram que estavam prendendo “uma terrorista”. Dali, foi para o quartel do II Exército, onde ficou retida. Foi na cela, em contato com outras companheiras, que descobriu que Alexandre fora assassinado, e a

partir daí entendeu porque os militares tentavam, nas sessões de tortura, fazê-la incriminar o jovem. O que ela ignorava, na época, é que esta morte causara uma grande comoção na sociedade e que houvera um grande ato, uma missa na catedral da Sé, oficiada por D. Paulo Evaristo Arns, cardeal da cidade, e que os captores do estudante precisavam “legitimar” seu ato, uma vez que a justificativa oficial era que o jovem resistira à prisão e, por isso, morrera. O relato de Arlete sobre o episódio é comovente:

Eu não sei, Elaine, porque cargas d’água, eu morria... Estava com medo? Estava. Mas, do Alexandre, a gente falou exatamente o que ele era, falou a verdade, portanto não era, ele era um estudante. Nós tínhamos ligações com a ALN, todos. Na verdade, nós éramos estudantes, militávamos no movimento estudantil, mas já estávamos com ligação com a ALN, mas não ainda no grupo de ação, que eu acho que era uma questão de tempo, que a gente passaria para o grupo de ação. É que a gente foi preso antes, né? Até porque não tinha muita saída na época. E o Alexandre era de origem de família católica, os pais são até hoje, porque eles são vivos ainda, Da. Egle e Seu José, católicos, os irmãos... Tinha Bispo, tinha freira, então... E ele era um geninho, era uma pessoa, assim, inteligentíssima, escrevia maravilhosamente bem. Mas, eles queriam que a gente incriminasse, dissesse que ele tinha participado de ação armada, tal, e a gente dizia que não, não, não, não, né? Aí, a gente também sabia que estava apanhando por conta disso, mas não estava entendendo por quê. É que eles armaram um..., eles armaram uma farsa pra morte dele. [...] A gente não sabia, né? É porque teve uma grita enorme aqui fora. Foi... Na verdade, tem muita gente que fala que o movimento contra a ditadura, a questão da anistia, começou a partir do Herzog em 75, mas não, começou a partir do Alexandre, em 73, porque a USP se movimentou, né, junto com Dom Paulo. Fizeram uma missa no dia 31 de março. Ele morreu no dia 17, no dia 31 de março fizeram uma missa na Praça da Sé por Alexandre Vannucchi Leme. E a gente estava preso, a gente soube depois, a missa, a Praça da Sé foi cercada, todo mundo que entrava na Catedral era filmado, foi assim....

Arlete permaneceu presa por seis meses e seu marido ficou por um ano. Ao sair, tinha de se apresentar semanalmente para assinar papéis, ocasião em que voltava a ser humilhada e ameaçada:

Eu nunca saí do DOI-CODI, eu não fui pro DOPS, eu fiquei todo tempo no QG do II Exército. Eu saí de lá, eu fui liberada, né? Fui indiciada, fomos processados, mas eu fiquei em liberdade e o Adriano ficou preso quase um ano. Eu fiquei seis meses. Depois que eu saí, o Adriano ainda estava lá, depois ele foi pro DOPS e do DOPS ele foi para o presídio, para o Hipódromo. E, nesse período, foi muito complicado, porque eu queria voltar a dar aula, mas eu era obrigada, eu fui, como você saía nessas condições, que você ainda ia ser julgada, uma vez por semana você tinha que assinar sua presença ou

no DOI-CODI, não, DOI-CODI não, ou na Auditoria do Exército, que ficava na Brigadeiro, Primeira Auditoria, ou no DOPS. Eu assinava no DOPS e o Adriano assinava na Auditoria, não sei porque que era essa divisão. Então, uma vez por semana você tinha que ir, assinava. Daí, eles tiravam sua impressão digital toda semana, não sei até hoje a troco de quê, você ficava quase o dia inteiro lá, ficava passando... E era terrível, porque os funcionários e os investigadores ficavam com chacota, xingavam de comunista, falando: “você não vão sair mais hoje daqui”. Uma coisa, assim, de aterrorizar mesmo, partir pra você... E, olha a loucura, eu voltei a dar aula ainda nessa situação.

A volta às aulas, em uma escola com um diretor extremamente conservador, membro da *Opus Dei*, foi um momento muito difícil. Como já relatado, este não a queria de volta e alegou abandono de emprego. Arlete só retornou porque conseguiu um papel, assinado por ninguém menos que o coronel Brilhante Ustra, declarando que estivera detida. No ano seguinte, ela não ficou na escola, porque a outra professora “pegou” todas as aulas. As reações na escola foram ambíguas: enquanto diversos alunos apoiaram os professores - alguns chegaram até a visitá-la na saída da prisão-, alguns pais ficaram indignados e cobravam da escola o afastamento da docente, alertados pelo jornal do bairro, *A Gazeta de Vila Prudente*, que noticiou “que tinham sido presos professores estudantes da USP que eram terroristas, tal e tal. Então, na volta, foi um pouco complicado, parte das pessoas não aceitaram bem, alguns professores... Alguns professores nem chegavam perto.” Arlete ressalta que não fala isso como uma crítica a seus colegas, e conclui: “O terror era tão grande!”

No ano seguinte, quando ficou sem aulas, conseguiu retornar em uma nova escola, dirigida por um amigo de sua sogra, que o socorrera em momento de dificuldade. Foi esse novo diretor que acompanhou Arlete em um “interrogatório” sofrido na escola, o qual narrou como exemplo de como o “terror” se mostrava visível:

Só pra você ter uma ideia, um fato, mas que ilustra um pouco isso, você sabe, lembra do Silvio Frota? O Silvio Frota fez uma lista de todos os funcionários públicos comunistas. Funcionário público na ativa, mas que eram comunistas. De todas as Secretarias. E saiu uma lista. E meu nome estava lá, na lista. Aí tinha: escola e tal e tal. Aí, um belo dia eu tava dando aula e meu diretor, olha que coisa interessante, esse diretor ele era ex-militar, um militar da reserva, reformado da Aeronáutica, e que era professor de matemática. [...] Era uma escola, Adelina Mazagão, da 6ª Delegacia. [...] E um belo dia ele me chamou, ele disse assim, logo depois que saiu essa lista, ele foi na sala de aula e falou: “olha, tem uma comissão aqui do II Exército que quer falar com você sobre a denúncia, e tal e tal. Eles chegaram aqui, conversaram comigo, fizeram uma série de perguntas, como é que você dava aula,

se você usava a sala de aula como instrumento ideológico, tal, tal. Eu fiz minhas negativas e tal, mas eles disseram que querem conversar com você na secretaria”. Eu devo ter ficado verde, amarela, né? Então, ele falou: “olha, eu vou ficar com você o tempo todo”. E descemos. Eram, não lembro, quatro, cinco pessoas, tinha duas mulheres entre eles, assim, todos a..., roupa civil, tal, né. Quando eu entrei, um falou, olhou pra mim e falou: “mas, isso que é a terrorista?” (risos) Eu não sei o que ele imaginou, que fosse descer alguém com a metranca, com dois metros de altura... Eu com essa altura e o peso que eu tenho hoje, desse tamanho, e... E assustadíssima! Ele ficou..., aí..., ele: “hum”, como quem diz... E os outros, tinha, assim, o mais técnico. Aí, fizeram uma série de perguntas, queriam que ele saísse da sala da diretoria, ele disse que não, que lá eu estava sob a responsabilidade dele, aquilo era um espaço que ele era o diretor e que ele ia me acompanhar. Porque eu achei que eles iam me levar. Eu não sabia exatamente quê que era aquilo (risos), daí eles perguntaram, fizeram uma série de perguntas, tal e tal e foram embora, ficou por isso mesmo, nunca... Eu perguntei, depois no fim, ousei perguntar: “mas qual era a finalidade?”. “Não, a gente tá só checando todos esses funcionários comunistas que estão (risos), que estão na ativa, né, querem saber o que fazem, como é que, não sei o quê...”. Nunca mais isso aí deu em nada. Eu só contei isso aqui porque ele ilustra um pouco o clima também, né. Isso já era depois de 70 e..., isso deve ter sido 78, 79. Estamos na ditadura ainda, mas já, teoricamente, já tinha uma distensão e tal.

Este mesmo “terror” se manifesta quando Arlete presta o concurso para se efetivar na rede pública e receia que possa ser impedida de assumir o cargo em função de sua prisão. Mas, nada disto acontece e ela foi bem classificada, o que lhe permitiu escolher qualquer escola que quisesse. Como também já foi relatado, ela quis voltar para a escola em que lecionava quando foi presa, a despeito do diretor não ser mais o mesmo.

Outro reflexo da prisão e da militância se deu na vida acadêmica: Arlete tinha começado o mestrado quando foi detida. Na volta, ela continuou seu trabalho com o professor Reinaldo, militante do Partido Comunista, que veio a falecer logo em seguida. A partir de então, foi muito difícil conseguir um novo orientador, já que “o *grupinho do Reinaldo* ninguém queria, porque era extremamente mal visto.” Naquele momento, ela estava grávida e achou que não valia a pena insistir mais. O que aparece aqui é que havia na USP tanto um grupo que se opunha à ditadura, e que era perseguido, como também outros, que não viam com bons olhos os militantes e que os discriminavam. A memória construída sobre o período procura, como se sabe, enaltecer o papel dos primeiros, em detrimento da atuação dos segundos.

A volta para a escola depois da prisão é muito difícil, especialmente em função da oposição do diretor. Arlete pouco a pouco retoma seus métodos, de trabalhar com

textos, e sua forma de encarar a história, por meio do materialismo histórico. De qualquer forma, os textos que ela montava passaram a ser vigiados na escola:

O diretor era da Opus Dei, era um cara que tinha sido ex-padre... Nossa, foi um terror! O homem, assim..., ele queria relatório no final de semana. Foi difícil, bastante difícil, e a gente teve que dar uma maneirada, né? Mudaram-se os conteúdos e tal. Foi bastante difícil, inicialmente. Assim, progressivamente, a gente começa de novo. Quando eu vou lá pro Adelina Mazagão, por exemplo, eu continuei dando materialismo histórico, trabalhando com os modos de produção, né, aquela forma estanque que a gente via mesmo, mas voltei a trabalhar e não tive mais problema.

Entre os entrevistados, a professora Arlete foi quem teve uma experiência mais marcante em relação à ditadura civil-militar, uma vez que *sentiu na própria pele, literalmente*, os efeitos de contrariar o regime. Sua atuação libertária em um “momento de expansão”, que a impelia a levar a seus alunos as mesmas experiências da vida cultural universitária, que a levava a montar peças de teatro consideradas “subversivas”, que lhe permitiu participar da “República Socialista do Dreifuss”, como ela se refere à escola na qual trabalhava com um grupo de militantes, sofreu um grande impacto com sua prisão, e a de seu marido. O “terror” se torna explícito e não poderá mais ser ignorado. A sua atuação, a partir de então, será vigiada pela sociedade e por ela mesma. Só é possível voltar aos poucos, em nome do ideal maior, construído na militância, mas de forma mais cautelosa. Esta nova fase também irá coincidir com o momento de estabilização na carreira, em que a atuação passa a ser menos intuitiva e se torna mais próxima das experiências adquiridas, e refletidas, ao longo do percurso.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: PROFESSOR GUILHERME

O professor Guilherme não sentiu os ecos da ditadura em sua formação universitária. Nas escolas em que atuou como professor de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil, ele buscava não se “comprometer” com um discurso oposicionista, embora fosse tido como “inimigo do regime”:

Olha, nessa época daí, de 71 a 86, que foi a época do período da Ditadura Militar, eu não trabalhei com História, eu trabalhei com Educação Moral e OSPB, que foram duas matérias, eu acredito, montadas para fazer propaganda do Governo, para fazer cabeça,

entendeu? Mas, eles não conseguiram o objetivo deles, porque os professores de Educação Moral – a maioria, né? –, de OSPB, fugiram do espírito da criação das matérias, e de repente eu dava, assim, Constituição. Falava pros alunos de 8º série: “Olha, eu vou dizer como é a Constituição, se está sendo cumprida a lei ou não está sendo cumprida a lei, vocês decidem. Eu vou falar como que é pra ser, entendeu?”. Então, a gente não fazia propaganda. Dei aula em um colégio aqui do Estado que a professora... A diretora achava que eu era contra o Governo, contra qualquer coisa parecida. Não, não era contra coisa nenhuma, era contra a Ditadura, mas você não podia abrir a boca, entendeu? Tinha olheiro na sala. Era um período... Foi um período duro, assim, que você tinha que tomar cuidado com o que você falava, com como você agia, porque para taxarem você de anti-político era fácil.

A disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) fora criada no primeiro ato do recém empossado Conselho Federal de Educação, em 1962, sendo uma das “obrigatórias complementares” do ciclo ginasial e saudada como uma possibilidade de permitir uma maior aproximação dos estudantes à realidade nacional. Predominava a área de Sociologia, a despeito das intenções iniciais, e uma discussão em torno das instituições nacionais. Os novos atos do regime militar, em especial a criação de Educação Moral e Cívica, redirecionaram as intenções iniciais e permitiam uma nova leitura da “democracia”. Nas palavras de Cléber Santos Vieira:

Mas o hábito não faz o monge. De tal modo que é necessário discutir o que de fato a lei 869/69 [que instituiu EMC] tornou obrigatório, em particular nos livros didáticos de OSPB, com o objetivo explícito de legitimar o regime político vigente. Não se tratava apenas de reforçar o autoritarismo militar ou de corroborar na militarização da sociedade. Conhecer a realidade brasileira, com ênfase na estrutura político-administrativa, permaneceu como elemento norteador da educação moral e cívica. Agora, porém, a função recaía na legitimação dos aspectos sociais e políticos do regime militar. Conhecer a estrutura do poder político em suas variações federal, estadual e municipal; o poder legislativo e os partidos políticos; as obrigações do Estado na promoção do bem comum. Todos estes aspectos cumpriam clara função de dissipar os elementos militares alojados no poder.¹⁸⁴

O estudo da “realidade brasileira” e de suas instituições deixava de ser uma forma de apreensão, e até de transformação, da sociedade, para legitimar a “democracia” do regime militar: eleições limitadas, bipartidarismo e perseguição aos opositores. Dessa forma, ao apresentar a Constituição a seus alunos, especialmente a

¹⁸⁴ VIEIRA, Cléber Santos. *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano*. p. 179.

Constituição de 1967, remodelada pelos militares, o professor Guilherme não cometia nenhum ato de oposição ao regime. O docente é o único que fala em “olheiros” nas salas de aula e nas escolas; entretanto, em certo momento, diz que isso acontecia em função de seus posicionamentos na escola, tal como relatado abaixo:

Nunca houve censura às minhas aulas, eu já peguei pai... Porque aqui, no Tatuapé, os pais são assim: de certa forma, eles dominam a Associação de Pais e Mestres, e de repente metem os pés pelas mãos e começam a dar ordens, sabe? Peguei um cara abaixado embaixo do... Do outro lado da sala, embaixo do vitrô, e eu percebi, dei a volta e falei: “Escuta, o senhor está assistindo à minha aula? Por favor, o senhor venha aqui e entre na sala, não faça isso, que coisa feia. Seu filho está aí dentro, como é que o senhor vai explicar isso pro teu filho? Tá escutando aí embaixo.” Falei: “Não tem segredo nenhum, pode entrar.” Aí, ele foi falar com a diretora e ela me chamou e falou: “Você fez isso?” Eu falei: “Fiz, na minha aula eu não dou aula de porta fechada, eu dou aula de porta aberta, janela aberta, quem quiser entrar pode entrar, pra mim não tem problema nenhum, eu permito”. “Aí, mas ele é o presidente da APM.” Eu falei: “Mas nem que fosse o presidente da república, entendeu?” O homem sumiu, queria ver o diabo, mas não queria me ver. Porque o colégio até ficou sabendo disso, porque eu contei. Aí, era assim, tem que aprovar o fulano de tal porque ele é filho do tesoureiro da APM.

O episódio revela uma forma de censura, mas não aquela exercida no regime militar e sim uma forma de cerceamento às práticas do professor. Há outro momento em que o docente se refere aos “olheiros”, mas os classifica como membros da Delegacia de Ensino. É nesta narrativa, inclusive, que o professor lembra a palavra “subversivo”, adjetivo que lhe fora atribuído por uma diretora:

E durante a ditadura militar você tinha que tomar cuidado com o que você falasse, entendeu? Então, muitas das coisas que você poderia ou deveria ter falado, a gente omitia. Então, eu nunca tive problema por causa disso, eu sempre tomei cuidado. *Subversivo!* Lembrei agora, eu era tido como subversivo. A diretora falou: “o senhor é subversivo.” Eu falei: “depende, quando há ordem e desordem eu sou.” E, então, eu não tive problema com a ditadura militar. Tinha uns olheiros nas classes, de repente, gente assim, da sua idade, em uma classe de quinta série, fazendo o quê? Então, mas eu nunca me abalei com isso, eu perguntava: “Mas, porque o senhor está aqui? O senhor tá matriculado?” “Não, mas eu sou da delegacia de ensino.” “Ah, tudo bem, então continua aí.”

Os diferentes episódios revelam muito mais uma postura de contestação das autoridades escolares, sobretudo as direções, do que uma postura de oposição aos

militares. Em outro episódio, anteriormente relatado, o professor mostra sua satisfação em realizar comemorações cívicas de forma disciplinada, “quase militar”, quando precisou substituir uma professora. Esta mesma sensação de dever cumprido ele demonstra ao organizar as comemorações na escola em que era responsável pelo Centro Cívico:

Eu fui orientador do Centro Cívico, então a gente fazia, por exemplo, eleição da diretoria do Centro Cívico com título de eleitor, igualzinho uma eleição. Para eles aprenderem, mas título mesmo, fotografia, tudo mimeografado, com cédula, com contagem de votos, com propaganda eleitoral, era muito legal. E eu fiz uma comemoração da Semana da Pátria... No *Irene Ribeiro* tem um campo de futebol enorme, então eu distribuí, o colégio inteiro, o período da tarde inteirinho, os alunos pelo campo de futebol, em fileira por tamanho, então era assim, durante a primeira e segunda aula... Bom, eu tive que arrumar um eucalipto pra fazer o mastro da bandeira. Então, tinha o Hino Nacional junto com o hasteamento da bandeira, depois tinha um discurso, um jogral uma poesia ou alguma coisa do tipo, a respeito da independência, aí terminava a comemoração. Todo dia isso, uma semana inteira. Aí terminava, cada um ia pra sua sala assistir aula e pronto. Tem registrado lá em um livro, parabenizando pela organização e tal. Era muito legal, sabe?

De um lado, a atuação no Centro Cívico, e os ensaios para eleições, cumpriam a função de legitimar a democracia restrita que então se praticava; de outro, as comemorações cívicas reforçavam o patriotismo, tão ao gosto dos militares. É importante destacar, ainda, que esta atividade de simulação de eleições está prevista pelo próprio *Verdão*, cujo uso o professor refutara. Na discussão do “Tema II – Fundamentos da cultura brasileira” há a seguinte “Sugestão de Atividade”:

- aproveitar as eleições do “Centro Cívico” e, em um trabalho integrado com Educação Moral e Cívica e a totalidade da Escola, montar um esquema de eleições que reproduza a realidade, isto é, com inviolabilidade das urnas; voto secreto com título de eleitor; constituição de mesa; representantes de partidos.¹⁸⁵

Dessa forma, o professor Guilherme parece não ter sentido os “efeitos” da ditadura em sua atuação em sala de aula, seja porque não tinha nenhuma atuação

¹⁸⁵ São Paulo. *Guias Curriculares...* p. 101. Não deixa de ser irônica esta “Sugestão de atividade”, impressa em 1975, época em que a democracia estava longe de ser exercida e que o máximo que se podia afirmar era o simulacro existente: inviolabilidade das urnas, voto secreto e “partidos”, sendo estes restritos a apenas dois!

“política”, seja porque seu discurso e sua prática estavam muito próximos dos ideais desejados pelos novos detentores do poder.

SER PROFESSOR NA DITADURA MILITAR: UMA SÍNTESE

O modelo autoritário dos governos da ditadura civil-militar também se expressou nas escolas. É preciso mostrar, entretanto, que houve diversas formas de atuação dos professores sob o regime; da mesma forma, suas posturas vão desde os que são francamente favoráveis a este, e aderem às práticas cotidianas que reforçam os valores “morais e cívicos”, até os que se opõem na escola, e na militância, e aproveitam todos os momentos para denunciar o cerceamento da sociedade.

Entre os relatos analisados, percebe-se uma divisão que pode ser caracterizada, em linhas gerais, da seguinte maneira: há professores que dizem não ter sentido nenhuma interferência, ou influência, do regime sobre suas práticas em sala de aula; há professores que se sentem “vigiados” e procuram denunciar a ditadura e a censura de maneira sutil e camuflada, por estratégias variadas. É possível perceber também que há duas posturas em relação ao regime: enquanto alguns se mostram francamente contrários a ele, outros preferem dizer que não tinham “militância” ou “atuação” política no período, o que é uma forma de não se comprometer, ou ainda de não revelar simpatias pelos militares em uma época em que eles são vistos de forma muito mais negativa do que à época dos acontecimentos narrados.

Outro aspecto que merece destaque é a forma como os ex-alunos da USP, que vivenciavam a vigilância e a repressão no dia-a-dia, inclusive no *espaço* da recém criada Cidade Universitária – como foi notado pelo professor Severiano –, relembram estes fatos. Se este docente e a professora Arlete enfatizam episódios trágicos e falam como isso influenciou o próprio curso que fizeram, os professores José Carlos e Rodolpho apenas mencionam o assunto, sem se aprofundar. Este último, inclusive, chega a mencionar que o exílio não foi de todo um mal para a professora Emília Viotti, porque lhe permitiu contato com outras realidades!

A face mais visível e lembrada da presença do ideário militar no período, sem dúvida, foram as comemorações cívicas; afinal, tal como mencionado por Selva Guimarães Fonseca:

As atividades cívicas extraclasse são instituídas legalmente dentro das escolas com o objetivo de garantir uma maior “eficiência” da prática educativa. Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornam-se presentes no cotidiano escolar. Nestes atos as crianças e jovens cultuavam os símbolos e os heróis nacionais, através de homenagens ao Hino, à Bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações, tais como o 150º ano da Independência do Brasil e a da conquista do tricampeonato de futebol. Esse processo passa a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª série, aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira.¹⁸⁶

A participação dos professores entrevistados em tais eventos é outro ponto de divergência: enquanto alguns, como o professor Guilherme, se orgulham de ter organizado cerimônias “disciplinadas”, outros revelam que apenas cumpriam sua obrigação. A própria pretensão do regime com a criação dos Centros Cívicos, que se tornariam polos de doutrinação cívica, nem sempre foi respeitada: é significativo o exemplo da professora Arlete, que usava este espaço para montar peças do libertário “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal.

As aulas de Educação Moral e Cívica e de OSPB também tiveram seus conteúdos “invadidos” pelos professores de História e de Geografia quando estes ministravam essas disciplinas, conforme afirma Selva Guimarães Fonseca, e isto foi objeto de denúncia e deliberação do Conselho Federal de Educação, que atribuiu o fato ao “despreparo” de professores e diretores.¹⁸⁷ Certamente, não seria de se esperar outra postura das autoridades educacionais: onde havia *resistência*, eles enxergavam *falta de preparo*.

O balanço possível de ser feito revela que o ideário do regime militar não foi aceito de forma homogênea nas escolas: havia professores que o endossavam, embora nem sempre queiram “lembrar” disso, havia professores que se opunham tenazmente a ele e buscavam “revelar” isto a seus alunos. A realidade das escolas é muito mais complexa do que supõem as intencionalidades dos governantes, militares ou não.

¹⁸⁶ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. p. 38.

¹⁸⁷ *Op. cit.*, p. 40.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: O PAPEL DA CULTURA ESCOLAR

Primeiramente focalizaremos uma classe com trinta e cinco crianças de doze anos. Como estão elas organizadas? Durante toda a carreira escolar, elas agrupar-se-ão com seus contemporâneos e, assim, tornar-se-ão acostumadas a ter as mesmas limitações e peculiaridades, intensificadas, de cada grupo de idade. Comumente sentam-se em carteiras, frequentemente enfileiradas, todas voltadas num mesmo sentido, embora isso tenda a ser mudado pelo mobiliário e organização da sala de aula moderna. Esta disposição básica em fileira ajuda, de alguma forma, a delimitar a área de atenção e capacita o professor – colocado diante da classe e geralmente numa mesa posta um pouco mais no alto – a supervisionar a classe e, quando necessário, tornar-se um foco de atenção. A carteira ajuda a indicar a sobriedade do comportamento esperado; as fileiras, a mostrar o cuidado do planejamento e os hábitos que os professores esperam ver aparecendo em seus alunos; e a disposição destes elementos representa, no conjunto, uma ‘unidade’ para o ensino de classe, de tal modo que muitos professores não se sentiriam à vontade se não tivessem essas fileiras com as quais trabalhar: poderiam achar que a classe se tornaria, então, desordenada e desocupada, ao menos em sua aparência.¹⁸⁸

A palavra “escola”, ao ser pronunciada, quase invariavelmente remete a uma realidade tal como descrita acima: salas de aulas, alunos enfileirados e sentados em carteiras, professor à frente. Este modelo, em suas linhas gerais, remonta ao momento da formação dos Estados nacionais no Ocidente, entre os séculos XVIII e XIX, quando a educação adquire importância fundamental para a formação do cidadão, e para tal se inauguram as classes seriadas em prédios especialmente construídos para recebê-las. A ordenação não deixará de imprimir suas marcas nos “jovens espíritos” que frequentarão os bancos escolares; afinal, a despeito de todas as críticas que se faz à escola, é impossível deixar de perceber que, ainda que ela nem sempre logre êxito em relação à aprendizagem de *conteúdos*, o mesmo não se pode dizer em relação às *normas* e *posturas* introjetadas.

Constituída nesse modelo de prédios, regulamentos e conteúdos próprios, a escola cumpriu e cumpre um importante papel na sociedade ao transmitir às novas gerações a cultura acumulada pelos antepassados. Esta função, que era prioritariamente das famílias, passa a ser dividida com o Estado, que será o guardião da *escolarização*, ao menos a partir do século XIX. É isso o que nos lembra Hannah Arendt:

¹⁸⁸ MANNHEIM & STEWART. O subgrupo de ensino. In: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. 8. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. *Apud* BOTO, Carlota. Histórias, Ideias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. p. 39-40.

Normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez uma responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais.¹⁸⁹

À sociedade, representada pelas gerações mais velhas, cabe sistematizar o que será oferecido nas escolas a partir de seleção feita na cultura, nos saberes e saber-fazer significativos acumulados ao longo das experiências do grupo. Segundo Forquin:

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar a atenção ao fato de que toda educação e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Esta dupla exigência de seleção na cultura e de reelaboração didática faz com que não se possa apegar-se à afirmação geral e abstrata de uma unidade da educação e da cultura: é necessário matizar e especificar, isto é, construir uma verdadeira problemática das relações entre escola e cultura. [...] Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva.¹⁹⁰

Dessa forma, a sociedade constitui, aos poucos, um repertório que será transmitido por meio da escola. A universalização dos sistemas escolares garantirá, cada vez mais, o acesso aos bens culturais que serão objeto de ensino, enquanto o conjunto destas escolhas será materializado na forma de *currículos*, que, de acordo com Forquin, legitimam suas opções a partir de dois componentes: justificativas de oportunidade e justificativas fundamentais. As primeiras dizem respeito a tudo que cerca cada realidade, cada sistema escolar: é preciso escolher segundo “os contextos, os recursos

¹⁸⁹ ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. p.238-239.

¹⁹⁰ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas”.¹⁹¹ Os professores, por sua vez, também farão opções que consideram mais adequadas às suas turmas; há, contudo, uma razão primeira para suas escolhas: “só posso ensinar coisas que têm aos meus olhos valor formador [...] é necessário que o que se ensina tenha um sentido, ou tenha sentido, se isto deve contribuir para a formação e para o desenvolvimento do espírito.”¹⁹² É o *valor*, nesse caso, que é fundamental para justificar o que foi separado para fazer parte do repertório escolar.

Forquin nomeia o conjunto formado por tudo aquilo que se refere à escola, selecionado a partir da *cultura*, como *cultura escolar* – ou seja, ela é uma *parte* da cultura, escolhida a partir de critérios que a sociedade estabeleceu. O autor diferencia o significado dessa expressão de uma correlata, que é a *cultura da escola*, que pode se referir a contextos mais particulares, mais precisos no tempo e no espaço. Em sua síntese:

[...] a escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. É esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.¹⁹³

O que o autor ressalta é que há uma *cultura escolar* ampla, objeto da seleção no interior da *cultura*, e que diz respeito a um conjunto de normas, de regulamentos, muito mais próximos ao Estado e ao controle. Já no interior dos sistemas escolares, e das escolas mais particularmente, são gestadas formas originais, condutas originais, *soluções* originais, que se fazem presentes no dia a dia das instituições. Dessa forma, há uma relação dinâmica entre a *cultura escolar* e a *cultura da escola*; mais do que isto, esta última tem sua especificidade e é não apenas um reflexo da primeira, a despeito da aparente imobilidade. Isto se pode perceber também nas afirmações de Vera Candau:

¹⁹¹ *Op. cit.*, p. 144.

¹⁹² *Op. cit.*, p. 144.

¹⁹³ *Op. cit.*, p. 167.

[...] chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com estes universos. É possível detectar um “congelamento” da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna “estranha” a seus habitantes.¹⁹⁴

Ao considerar a relativa homogeneidade que marca as culturas elaboradas nas diferentes escolas, podem-se analisar as diferentes experiências relatadas pelos professores entrevistados: nenhum deles trabalhou na mesma escola, mas todos participam do mesmo cotidiano, especialmente na época da ditadura civil-militar, que reforçou, entre outras práticas, a realização de cerimônias cívicas, segundo um ritual muito comum. Este partia da execução, e do canto, do Hino Nacional Brasileiro e seguia com jograis e recitações de textos louvando os heróis e os grandes feitos da nação. Suas marcas foram tão impactantes que ainda é muito comum encontrar pessoas mais velhas a lamentar que, nas “escolas de hoje”, as crianças não mais cantam o hino e sequer aprendem a fazê-lo, o que deixa transparecer a visão de que este ritual faz, ou deveria fazer, parte do próprio currículo escolar.

A autonomia e importância da escola como um pólo criador também foi estudada por André Chervel. Em célebre artigo no qual discute a originalidade das disciplinas escolares, publicado no Brasil em 1990,¹⁹⁵ o autor afirma:

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue

¹⁹⁴CANDAUI, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. p. 168.

¹⁹⁵ É interessante ressaltar, como afirmam Luciano Mendes de Faria Filho e Irlen Antonio Gonçalves, que, “num levantamento do percurso do Grupo de Trabalho (GT) História da Educação da Anped (1985-2000), André Chervel aparece no quadro dos dez autores mais citados como referência teórica, ocupando um lugar de destaque nas citações dos trabalhos realizados nesses quinze anos de atividade do GT.” FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de e GONÇALVES, Irlen Antonio. História das culturas e das práticas escolares – perspectivas e desafios teórico-metodológicos. p. 36.

contudo se infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global.¹⁹⁶

Chervel defende que não só a cultura produzida na escola é original, mas também que consegue dialogar e interagir com a cultura da sociedade como um todo. Uma das criações mais originais da escola seriam as próprias disciplinas escolares, que organizam e separam da sociedade o que será objeto de ensino. Este componente terá as seguintes características, de acordo com o autor:

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico; os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades.¹⁹⁷

No presente trabalho, é possível verificar como esta “disciplina” foi aplicada em sala de aula. Por meio das memórias dos professores, notam-se as práticas mais frequentes de aula, as metodologias e abordagens, os tipos de exercícios e as formas de avaliação utilizadas.

Há que se ressaltar também que o período estudado é fértil para a discussão em torno da autonomia da escola e das disciplinas: há um componente curricular, a *Educação Moral e Cívica*, que volta para as escolas com uma nova formatação e bastante impregnado da ideologia militar, sem que exista uma *disciplina acadêmica* correspondente – ou seja, não há uma “ciência” da qual emanam os conteúdos que seriam “simplificados” para a aprendizagem escolar. A outra disciplina, que também ganha uma nova versão, é *Estudos Sociais*, obrigatória a partir da 5ª série e correspondendo a uma junção de Ciências Sociais, História e Geografia, com predomínio destas duas últimas, que praticamente saem do currículo. A originalidade, neste caso, está na própria disciplina escolar, que sai *dos colégios* e *invade* o ensino superior, que passa a oferecer seus cursos na modalidade de licenciatura curta, inicialmente, e depois como licenciatura plena.

¹⁹⁶ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. p. 200.

¹⁹⁷ *Op. cit.*, p. 207. Em nota anterior na tradução do texto, docimologia é descrita como um provável neologismo, em francês, na década de 1960 e é relativo ao “estudo científico dos exames e dos concursos”.

Os dois exemplos mostram que a escola vive em uma realidade dinâmica, que dialoga com a cultura – inclusive a cultura acadêmica –, mas não se limita a ser uma mera *simplificadora* destes conteúdos. Além disso, a afirmação da singularidade das disciplinas escolares, leva Dominique Julia, no rastro da análise de Chervel, a outra importante conclusão, agora relativa aos docentes:

[...] o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. [...] De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público.¹⁹⁸

Os relatos dos docentes entrevistados não fogem à regra, pois demonstram bem como suas diferentes práticas foram modificadas em função dos diferentes públicos que passavam pelas carteiras da escola. A questão mais recorrente, como se verá, parece ser relativa à leitura e compreensão de textos, problema que os professores tentarão contornar de diferentes maneiras.

Outro autor que discute a cultura escolar, a autonomia da escola e a relação que esta mantém com as sucessivas reformas e reestruturações do sistema educativo é Antonio Vinão Frago. Segundo sua análise, a cultura escolar:

[...] seria constituída por um conjunto de teorias ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interdidas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias: a) para a integração em tais instituições e interacção nas mesmas; b) para levar a cabo, sobretudo na aula, as tarefas quotidianas que se esperam de cada um, e fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou comportam e c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as ao seu contexto e às suas necessidades. [...] A cultura escolar seria, em síntese, algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham ao de leve, que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Um sedimento configurado, isso sim, por capas mais mescladas do que sobrepostas que, em jeito arqueológico, é possível desenterrar e separar. É neste sentido que caberia dizer que a tarefa do historiador é fazer a arqueologia da escola.¹⁹⁹

¹⁹⁸ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. p. 33

¹⁹⁹ VINÃO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolas e reformas*. p. 87

Não há aqui a pretensão de fazer uma “arqueologia da escola”, tarefa mais ampla e abrangente do que este trabalho, mas é possível perceber como a *cultura escolar*, sedimentada nas instituições e internalizada pelos docentes e discentes faz com que as diferentes reformas implantadas durante o período analisado só logrem “arranhar” as práticas. Nenhum professor entrevistado parece mudar radicalmente suas atitudes diante da unificação do 1º grau, do novo currículo expresso no *Verdão* ou em seus *Subsídios*, das novas propostas da CENP. Não por acaso, o próprio Viñao Frago reconhece a ocorrência de mudanças pontuais, mas dificultadas justamente porque os realizadores das reformas não levam em conta a *cultura escolar*:

As macro-reformas estruturais e curriculares geradas no âmbito político-administrativo modificam, pois, a cultura escolar. Mas não costumam ter em conta e em geral opõem-se – pelas suas características e natureza omni-inclusiva – a esta última, assim como, de um modo particular, à cultura acadêmico-professoral, ao conjunto de crenças, mentalidades e práticas de interação e trabalho adquiridas, arraigadas e transmitidas, não sem modificações, de uma geração para a outra, com as quais os professores fazem frente tanto à sua tarefa quotidiana na aula e fora dela como às prescrições e orientações administrativas. Daí os atrasos na aplicação das reformas, a desvalorização dos seus objetivos iniciais, a sua substituição por procedimentos burocrático-formais e, em último lugar, o mais que relativo fracasso de todas elas, em especial quando foram promovidas e aplicadas por detentores do saber especializado e científico da educação.²⁰⁰

Não há como deixar de lembrar aqui dos relatos nos quais os professores mencionam que utilizavam o texto do currículo oficial, o *Verdão*, para cópia nos planejamentos. Como lembra o professor Severiano, as cópias não são impunes e, de alguma forma, serviam para fazer os docentes tomarem contato com o documento e, eventualmente, se apropriar de partes dele. Isso não significa, contudo, uma *aceitação* deliberada do documento, uma mudança real nos procedimentos escolares.

Vinão Frago ressalta que, entre os diversos componentes da cultura escolar, há dois fundamentais: as relações de espaço e as relações de tempo. No que se refere ao primeiro, afirma:

[...] o espaço escolar seria um lugar que tende a ser limitado como tal, e a fragmentar-se internamente em uma variedade de usos e funções

²⁰⁰ *Op. cit.*, p. 114.

de natureza produtiva, simbólica e disciplinar. Um espaço em que, internamente, a dissimulação e a ocultação disputam com a abertura e a transparência.²⁰¹

A análise espacial precisa considerar o conjunto composto de edificações e lugares abertos, com usos variados, pois não há nada que seja feito ao sabor do acaso, segundo o autor. Tudo evidencia finalidades e intencionalidades, que precisam ser analisadas pelo pesquisador. Tudo deve convergir no mesmo sentido e há um “horror ao vazio, à insegurança e à incerteza”, o que levaria o imprevisível, o aleatório e o instável a tomarem o lugar do provável, do seguro e do previsível.²⁰² Há que se lembrar, neste ponto, da narrativa da professora Yara, que “ousou” sair da classe e ministrou sua aula no pátio da escola, sendo prontamente advertida pela direção; assim, o que seria algo “natural”, aproveitar a tarde calorenta e o frescor da sombra da árvore, torna-se uma falta grave, algo extraordinário, que merece punição para que não se repita.

No que diz respeito ao tempo, o autor afirma:

Uma das modalidades temporais é o tempo escolar, um tempo também diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais, um tempo aprendido que conforma a aprendizagem do tempo, uma construção, em suma, cultural e pedagógica, um “fato cultural”. O tempo escolar – como o espaço e o discurso escolares – não é, portanto, “um simples esquema formal ou uma estrutura neutra”, na qual se “esvai” a educação, mas sim uma sequência, um curso ou uma sucessão contínua de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, as tarefas escolares; um tempo que reflete determinados pressupostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender (Escolano, 1992, p. 56).²⁰³

É possível pensar o tempo escolar de diferentes perspectivas. Uma delas é a institucional (que regulamenta os ciclos, os programas, os calendários letivos), aqui representada pelas diretrizes da Secretaria da Educação de São Paulo e seus órgãos auxiliares. Vez por outra, esses momentos tão normatizados são confrontados pelo “tempo da greve”, não previsto e instaurador da insegurança e da incerteza em meio às regularidades. É preciso, pois, que se volte à ordem. O “tempo da greve” é tão imprevisível que até mesmo a professora Arlete, que pauta sua carreira pela militância, sente um desconforto com ele, pois, segundo seu já mencionado relato, “dividia o

²⁰¹ VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. p. 70 (tradução minha).

²⁰² *Op. cit.*, p. 71.

²⁰³ *Op. cit.*, p. 72.

grupo”. Há que se perceber que, nos “tempos normais”, as diferenças políticas e ideológicas ficam *ocultas* nas práticas cotidianas; no momento de confronto e acirramento de tensões, já não é possível permanecer calado, é preciso posicionar-se, e isso torna *visíveis* os conflitos, as divergências – e, como diz Arlete, os desdobramentos das posturas tomadas virão nos tempos que se seguem à retomada das aulas.

Há outra dimensão do tempo, relativa a cada escola com suas especificidades, como é o caso da *Cidade de Hiroshima*, na qual lecionou o professor José Carlos, que tem sua comemoração evocativa máxima em agosto, quando foi lançada a bomba atômica, evento tão marcante para a comunidade a ponto de se sobrepor aos marcos da história política brasileira. Aparecem também momentos “extraordinários”, como na fala do professor Severiano que menciona a passagem de enterros pela porta da escola, precedidos pela fanfarra, com as bandeiras hasteadas a meio-palmo. Segundo ele, tal fato mostraria que a escola fora integrada à comunidade local, num bairro periférico e violento e o “extraordinário” passa a fazer parte da ordem do tempo daquela escola.

As regularidades do tempo escolar no cotidiano são as mais presentes e percebidas, de maneira mais efetiva, a cada “toque de sinal” lembrando que é “hora de” passar de uma aula a outra, de uma classe a outra, ou do tão esperado “recreio”, um “respiro” em meio a tantos afazeres e tarefas realizados por professores e alunos. Mais uma vez, subverter esta ordem, realizar tarefas que não são apropriadas ao “tempo”, constitui algo a ser evitado. O exemplo abaixo, do professor Guilherme, ilustra a situação:

Eu me lembro nesse colégio aqui, que é do estado, não, é da prefeitura, um aluno... Eu cheguei, falei o “boa tarde”, fui fazer a chamada, tinha um aluno cantando alto. Aí, eu falei: “Filho, eu preciso fazer a chamada agora. Para, então.” Ele me falou: “Ah, professor, eu tenho que cantar, porque é irresistível cantar.” Falei: “Tá bom, então canta um pouco, vai.” Aí, cantou, e eu falei: “Agora chega?” Ele falou: “Ah, não, professor, quero mais.” Falei de novo: “Então, você vai ter que sair da sala, ir cantar lá embaixo, tem 39 alunos aqui pra eu cuidar, né?” Ele falou: “Eu posso sair?” Falei: “Pode. Então, você vai cantar lá fora, na frente da diretora, entendeu?” Aí, fui chamado à atenção, que eu não podia colocar aluno para fora.

A narrativa mostra que é preciso respeitar o “tempo da chamada”, que seria sucedido pelo “tempo da aula”. O professor chega a admitir certa inversão ao permitir que o aluno cante algo, mas a tentativa de continuidade é interrompida e o aluno é “convidado” a se retirar. Como o fato acontece já no fim da carreira do professor,

quando a escola já se tornara um espaço de inclusão em que todos “deveriam” frequentar as aulas, é ele quem acaba advertido por sua postura; se isso acontecesse no início de sua carreira, provavelmente a advertência seria para o aluno, que deveria respeitar o horário da aula. É possível perceber aqui que “os tempos mudam com o tempo”, as normas e regulamentos mudam de acordo com os contextos sociais e as funções que a escola é chamada a desempenhar a cada momento.

O cotidiano das escolas acolhe ainda outro material, há muito tempo: os livros didáticos. De acordo com Circe Bittencourt:

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros.²⁰⁴

Ainda que seja objeto de muita discussão e polêmica, especialmente nos anos 1970, não se pode negar o papel e a importância que esse tipo de publicação exercem nas escolas. Como já ressaltou outro nome especializado no assunto, Alain Chopin, os autores dos livros buscam conformar o mundo às suas ideias, propagando modelos “ideais” de sociedade para as crianças e jovens:

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro *status*, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados.²⁰⁵

Chopin ressalta que esse “conteúdo” dos livros faz com que a maior parte das pesquisas acadêmicas na área se volte para a análise da *ideologia* das obras, em diferentes países. No Brasil, o tema foi bastante difundido nas décadas de 1970 e 1980, em obras que *denunciavam* tal caráter “ideológico” dos livros, conforme citado por

²⁰⁴ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. p. 299.

²⁰⁵ CHOPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. p. 557.

Kazumi Munakata,²⁰⁶ algo decerto não muito difícil de se achar nas edições até os anos 1970, compostas por autores que há muito frequentavam o catálogo das editoras. Mais fácil ainda seria a tarefa ao analisar as obras de Educação Moral e Cívica e como estas difundiam um ideário de acordo com os novos governantes. O que não se pode perder de vista, entretanto, é que este é um momento de mudanças tanto na historiografia como no mercado editorial. Como adverte Fonseca:

No final dos anos 1970 e início dos 80, o movimento de ampliação das pesquisas históricas e do repensar do ensino é acompanhado por um processo de mudanças nas relações entre o conjunto da Indústria Cultural e as instituições educacionais produtoras de conhecimento. A indústria editorial passa a participar ativamente do debate acadêmico, adequando e renovando os materiais, aliando-se aos setores intelectuais que cada vez mais dependem da mídia para se estabelecerem na carreira acadêmica.²⁰⁷

Este processo de redefinição do mercado editorial, e até dos currículos de História dos anos 1980, suspensos por força dos debates que causaram, foi analisado por Munakata. Conforme sua leitura, os autores “escolares” são, “quase todos, da mesma geração dos sindicalistas, intelectuais, estudantes, religiosos, donas de casa que participaram de várias jornadas da resistência democrática contra a ditadura militar.”²⁰⁸ Logo, se os livros são considerados mercadoria pelas editoras, cada vez mais interessadas em seu lucrativo mercado, o mesmo não se pode dizer daqueles que os escrevem, que buscam legitimar suas posições. De qualquer forma, a análise que Munakata faz do conteúdo de algumas obras evidencia algo mais:

Evidentemente, há diferenças entre esses livros, o que se percebe até mesmo na enumeração dos tópicos do sumário. [...] As abordagens adotadas nesses livros e, principalmente, os modos de exposição – ou melhor, as estratégias editoriais e gráficas – também diferem entre si. Mas haveria divergências fundamentais? Tudo indica que não. Esses e outros livros parecem percorrer o caminho seguro do consenso, daqueles conteúdos que já estão solidamente assentados desde a época em que livro didático de História era sinônimo de Joaquim Silva ou Borges Hermida – ou mesmo antes.²⁰⁹

²⁰⁶ MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar. p. 271-272.

²⁰⁷ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. p. 142-143.

²⁰⁸ *Op. cit.*, p. 291.

²⁰⁹ *Op. cit.*, p. 290. Os livros analisados são *História & Consciência do Brasil*, de Gilberto Cotrim (Editora Saraiva); *História do Brasil*, de Sonia Irene do Carlo e Eliane Couto (Editora Atual); *História Integrada*, de Claudio Vicentino (Editora Scipione); *História & Civilização – o Brasil colonial*, de Carlos Guilherme Mota e Adriana Lopez (Editora Ática) e *História do Brasil*, Francisco de Assis Silva (Editora Moderna).

É preciso qualificar melhor o que o autor chama de “caminho seguro do consenso” porque constitui um dos núcleos centrais da História como disciplina escolar. À semelhança do currículo, uma “tradição inventada”, de acordo com a leitura que Goodson faz de Hobsbawm, a história escolar também pode ser pensada nesses termos: há um conteúdo e um enredo relativamente fixos, em torno dos quais se vão acrescentando novos elementos, novos personagens e até mesmo novas abordagens, menos políticas, mais econômicas, mais culturais, chegando, no limite, à História do Cotidiano. Dito de outra maneira, os *eventos icônicos* permanecem os mesmos: pode-se discutir, por exemplo, o Império Brasileiro sob diferentes prismas – o que não se pode *jamaiz* é deixar de mencionar o ato inaugural, o *Sete de setembro*, não se pode deixar de lado *A Independência*. É com estes marcos, construídos na memória e na história, que todos os professores de História se deparam, e é a partir deles que se constroem as diferentes formas de atuação.

Há três décadas Carlos Alberto Vesentini já percebera e abordara esta questão em seu texto “Escola e livro didático de História” como ele então observava, os manuais de “História do Brasil” criam

[...] algo semelhante ao denominado por Gramsci de “a história como biografia nacional”, além da reprodução de certos temas, tomados como fatos, persistindo apesar das variações de interpretações. Se seu conjunto forma o passado mítico da nação, esses temas resistem à crítica e continuam a reproduzir-se. Organizam-se como pequenos “*nós*”, pontos centrais, em torno dos quais todo um conjunto de outros temas passa a ser referido. Através dessa *rede de relações* articulando vários temas em um “*nó*”, cada um deles torna-se definidor e *padronizador*. O livro didático não os criou nem os selecionou, antes os reproduz.²¹⁰

Há dois exemplos bastante elucidativos a este respeito. Um deles é a fala do editor Lizânias de Souza Lima, da área de História e Geografia do selo FTD, em entrevista a Munakata:

Outra coleção que eu fiz de paradidático – essa não deu certo, não vendeu nada – foi com aquela ideia de pegar eventos históricos que não são valorizados pela historiografia. Quer dizer, a história dos vencidos. São vencidos até pela memória, né? Então, por exemplo, houve a Guerra dos Tupinambás e quase ninguém aborda esse tema.

²¹⁰ VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. p. 76.

Há, por exemplo, a greve dos cocheiros, que foi uma greve popular contra o progresso – então, isso não é abordado. Era assim que se chamava “Cinco séculos de Resistência”, esse foi vencido até pelo mercado.²¹¹

O editor narra esta história depois de contar como conseguiu vender muitos paradidáticos polemizando sobre temas consagrados na história e na memória, entre os quais incluiu Tiradentes e o recém criado Dia Nacional da Consciência Negra. Ou seja, se há algum espaço para os “vencidos”, tema tão difundido na década de 1980, não são todos que terão este privilégio, mas apenas aqueles que já foram, de alguma maneira, consagrados.

De maneira semelhante, as obras que buscam inaugurar uma “nova interpretação” da história não conseguem fugir desses limites. É o que mostra Thais Nívia Fonseca em análise da obra *Brasil Vivo*, a qual tem o sugestivo subtítulo de “uma nova história de nossa gente”:

Apesar da intenção inovadora – em relação ao tratamento do conteúdo a ser estudado –, o livro *Brasil Vivo* não abandonou a cronologia tradicional, evidenciando a forte influência exercida pela obra de Capistrano de Abreu sobre a historiografia brasileira e sobre a produção de livros didáticos de História. Descobrimento, ocupação e expansão são os eixos em torno dos quais se desenrola esta “nova história” do Brasil.²¹²

De todo modo, a despeito da permanência de temáticas, há uma enorme transformação nos livros didáticos durante o período aqui abordado, entre as décadas de 1970 e 1990. Décio Gatti Júnior analisou este tema por meio de entrevistas com autores e editores, os primeiros representados por Joana Neves, Ricardo Faria e Jobson Arruda, cujas obras percorrem todo o período. Em suas conclusões finais, ele ressalta o fato de que todos os três são formados em História, que atuaram como docentes e que isso os auxiliou muito na redação de seus manuais, já que nunca tiveram uma preparação para este “ofício”. Gatti ressalta, ainda, as transformações na sociedade, na educação e na própria história, que foram responsáveis pelas novidades:

No que diz respeito ao processo de mudança dos conteúdos presentes nas coleções didáticas dos autores analisados, pôde-se perceber que as

²¹¹ Citado por Munakata, *op. cit.* p. 292.

²¹² FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. p. 108.

esferas política, acadêmica e didático-pedagógica rivalizaram como focos de determinação das mudanças no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990. O processo de abertura política do país, iniciado no final da década de 1970, permitiu a superação paulatina da censura e auto-censura, com a veiculação nos livros didáticos de uma História mais crítica e vinculada ao processo de renovação da historiografia internacional que, em um primeiro momento, na década de 1970, alinhava-se com a historiografia marxista de base econômica e, nas décadas de 1980 e 1990, passava a agregar também os temas da História Cultural, advindas da influência da História Nova e, por fim, da forte renovação didático-pedagógica incentivada pela penetração do construtivismo no país.²¹³

Tantas e tão profundas transformações se desenrolam simultaneamente às carreiras dos docentes entrevistados. Entretanto, o impacto das obras que existiam no início da carreira parece ser mais decisivo, o que ajuda a entender a resistência de boa parte deles a tais livros.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: OS CURRÍCULOS E SUAS PRESCRIÇÕES

No começo de suas carreiras, os professores entrevistados estiveram sujeitos a três currículos diferentes, mencionados no capítulo II. O primeiro deles é o de 1966, que é bastante exíguo na apresentação e quase não traz sugestões para a sala de aula, além da enumeração de tópicos. O que é ressaltado, em trecho já citado, é que o professor tem “a liberdade e, mesmo, o dever” de utilizar os temas propostos a partir de sua realidade. A única sugestão é a de apresentação de uma “frisa”, ou “linha do tempo”, que antecede a explanação de cada conteúdo para cada série ginásial.

Os *Guias Curriculares* já expressam outro momento da reflexão pedagógica e trazem inúmeras sugestões de atividades. Todos os temas (I, II e III) são antecidos de uma descrição de seus objetivos gerais e, a seguir, cada “conteúdo” é detalhado em “objetivos” e “sugestões de atividades” por várias páginas. De maneira sintética, podemos encontrar as seguintes sugestões:

- Elaboração e análises de mapas;
- Elaboração e análises de gráficos;
- Leitura de textos na forma de Estudo Dirigido (item frequente);

²¹³ GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História – livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. p. 237.

- Leitura e discussão de textos de jornais;
- Projeção de *slides*, filmes e gravuras;
- Elaboração de linha do tempo;
- Comparação de dados obtidos em pesquisas;
- Trabalho conjunto com a área de Comunicação e Expressão;
- Dramatização;
- Audição e análise de músicas;
- Visitas externas;
- Elaboração de “jornais murais”;
- Debates em sala;
- Orientação de pesquisas;
- Orientação e Seminários dos alunos.

As sugestões que encabeçam a lista são mais recorrentes entre a quinta e a sexta séries; nas últimas, especialmente pesquisas e seminários, estão alocados nas séries finais, sobretudo na oitava.

Os *Subsídios* também se referiram às “atividades didáticas” e ressaltaram, tal como os documentos precedentes, a importância do professor fazer escolhas a partir de sua percepção das turmas. Há um item que agrupa as diferentes sugestões, no tema “Objetivos Gerais”:

O ensino atual proporciona ao aluno atividades que desenvolvem sua participação no processo de aprendizagem, desde que empregadas com pertinência: trabalho individual, trabalho em equipes; discussões em painel; apresentação de relatórios; projeção de filmes e slides; construção de perfis topográficos; modelagem; confecção de cartazes; jornais murais; dramatizações; excursões; entrevistas; exposições; debates; elaboração de mapas e gráficos; visitas a museus, instituições ou cidades; audições musicais, etc.

Ao realizar essas atividades o aluno irá conhecendo e dominando algumas habilidades fundamentais relativas ao conceito de espaço e de tempo assim como aquelas que envolvem observação, leitura e fichamento, análise e crítica, organização e generalização.²¹⁴

Pelo que se observa, não existe muita diferença em relação ao apresentado na proposta anterior. A originalidade fica por conta das sugestões relativas à “Leitura”, que se torna mais complexa a cada série: na quinta, o aluno deve ser estimulado na leitura e

²¹⁴ *Op. cit.*, p.11.

interpretação de textos únicos, relativos aos temas em estudo; na sexta, deve aprender a comparar dois textos diferentes; na sétima, deve ser instado a comparar diferentes leituras, de épocas diferentes; na oitava, deve ser chamado a produzir redações originais a partir de suas pesquisas, as quais deveriam contemplar “introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia”.²¹⁵ Não há mais menção alguma ao “Estudo Dirigido”, apenas as ênfases na leitura e interpretação de textos.

A técnica do “Estudo Dirigido” estava em grande evidência no período dos Guias Curriculares. De acordo com Eliane Mimesse Prado, a retomada desse procedimento se deu na escola francesa, após a II Guerra Mundial, subsidiando as “classes novas” em busca de adequar a escola à nova realidade do país. A teoria operatória de Piaget embasava o método, que visava a levar o aluno a assimilar hábitos de estudo que favorecessem sua aprendizagem. Eliane Prado afirma que o estudo dirigido “envolia uma extensa lista de objetivos a serem atingidos e visava desde a difusão de hábitos de estudo sadios, à postura adequada, ao tipo de material a ser utilizado, à concentração necessária até ao incentivo da prática de fazer rascunhos.”²¹⁶

No mesmo período, difundiu-se a técnica da instrução programada, que era muito diferente, inclusive em seus pressupostos. Estes provinham das teorias de Skinner, que advogava que o *reforço* de atos corretos aumentava a sua interiorização e diminuía a possibilidade de erros. De acordo com a autora citada:

A técnica da instrução programada requeria a elaboração de uma sequência ordenada de perguntas, cujas respostas seriam reforçadas com a sua resolução imediata, de modo que o aluno, aos poucos, conseguisse atingir maior número de respostas corretas e adquirir a aprendizagem mínima requerida na pergunta. Cada série de perguntas e de respostas formava um programa; cada programa continha uma série de tarefas ordenadas que objetivavam desenvolver a capacidade de comportar-se de um modo cada vez mais complexo.²¹⁷

Se a técnica do Estudo Dirigido era aprovada oficialmente e fazia parte das sugestões do currículo, a outra sequer era mencionada; de qualquer forma, a difusão de ambas gerou diversas confusões entre os professores.²¹⁸ A análise realizada por Eliane

²¹⁵ *Op. cit.*, p. 85.

²¹⁶ PRADO, Eliane Mimesse. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. p. 168-169.

²¹⁷ *Op. cit.*, p. 170.

²¹⁸ A falta de menção à Instrução Programada não significa que ela não compusesse o repertório do período. Entre as publicações do período foi encontrado o *Manual de instrução programada para professores primários – Como utilizar o livro didático*, publicação da Comissão do Livro técnico e do

Prado nos relatórios de estágio dos alunos da Faculdade de Educação da USP na disciplina de Prática de Ensino evidenciou isso:

Ao mesmo tempo em que o estudo dirigido ganhava importância nas salas de aula frequentadas pelos estagiários, os autores de livros didáticos que utilizavam, de um lado, a técnica da instrução programada para elaborar os exercícios dos livros e, de outro, a base teórica da técnica do estudo dirigido para compor os conteúdos das disciplinas levaram os professores a crer que estudo dirigido e instrução programada eram idênticos e seguiam os mesmos preceitos. A técnica do estudo dirigido recebeu críticas que foram simultâneas ao seu desenvolvimento. Essas críticas e as diferentes formas de adaptação das etapas da técnica contribuíram para que os professores criassem outras atividades com as condições materiais que possuíam.²¹⁹

É possível que as críticas recebidas tenham sido as responsáveis por fazer com que o termo “Estudo Dirigido” não aparecesse mais nos *Subsídios*. A análise de material produzido na Secretaria da Educação à época da implantação dos *Guias Curriculares*, em especial a dedicada aos *Estudos Sociais*, mostra que houve uma grande preocupação em difundir o método, por meio de inúmero suportes.

O início da década de 1970 é marcado por uma intensa produção de materiais destinados ao treinamento de professores e diretores para a implantação da lei 5692/71. À época, o departamento da Secretaria de Estado da Educação responsável por isso era a Divisão de Assistência Pedagógica, posteriormente substituído pelo Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais – Prof. Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE), o qual, por sua vez, se subdividiu em 1976, dando origem, na parte pedagógica, à Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). A documentação produzida em meio a esse processo mudou de lugar diversas vezes, acompanhando as mudanças de nomenclatura e de endereço das instituições. Atualmente, está arquivada na biblioteca do Centro de Referência em Educação Mario Covas. Parte do material não tem data, o que dificulta a identificação e classificação; ainda assim, é possível encontrar vestígios que permitem interpretações sobre o momento pesquisado.

livro didático e do Ministério da Educação e Cultura, de 1969, impresso que mostra em minúcias como os professores deveriam utilizar a técnica. Há, inclusive, exercícios neste modelo que servem de exemplos a serem seguidos.

²¹⁹ *Op. cit.* p. 180-181.

Um primeiro vestígio da trajetória de confecção e implantação dos *Guias*, antes mesmo de sua redação, aparece no segundo número da revista do Departamento do Ensino Secundário e Normal, lançado no início da década de 1970, sem referência de data precisa. Nele, consta um texto assinado pela Equipe técnica de currículos, programas e métodos, que traz as conclusões relativas ao Curso de Atualização Educacional, ministrado pelo grupo aos profissionais da rede entre 16 e 22 de dezembro de 1971, curso ao qual compareceram majoritariamente professores secundários das escolas da capital. Havia um questionário com nove perguntas, relativas aos desafios da implantação da lei 5692/71. A primeira delas indagava: “sabendo que as reformas exigem um período de implantação de alguns anos, quais as medidas que, a curto prazo, você julga devem ser tomadas nesse sentido?”²²⁰ As respostas concentraram-se em “cursos de preparação (corpos docente e administrativo)”, com 29%. A segunda questão era: “Levando em consideração a Lei 5692/71, que conteúdos e experiências de aprendizagem você sugere, no sentido de atingir os objetivos de seu trabalho?” Mais da metade dos professores, 52%, respondeu “utilização de estratégias adequadas”. A primeira conclusão da equipe da secretaria foi que:

Observa-se no gráfico uma frequência quase dominante da sugestão referente à utilização de estratégias adequadas. Por estratégias entendemos procedimentos didáticos, métodos e técnicas utilizados pelo professor. Convém salientar que as mais indicadas pelo grupo foram: pesquisas em grupo, aulas práticas, *estudo dirigido*, atividades extra-classe, entrevistas, dinâmica de grupo, teatralização de temas, debates, estudo do meio pelo aluno. (Grifo meu).²²¹

As sugestões apresentadas pelos professores presentes já incluem a técnica do Estudo Dirigido, o que leva a crer que antes mesmo dos *Guias* os docentes já a utilizavam. Há uma pequena brochura, sem data, produzida pelo CERHUPE quando ainda se utilizava o termo “ginásio” – portanto, anterior a 1971 –, que traz recomendações sobre o uso do método, assinalando que:

1. A tarefa específica do professor da escola média é a de dirigir a aprendizagem de seus alunos, possibilitando-lhes e facilitando-lhes a

²²⁰ SÃO PAULO. Secretaria da Educação – Departamento do Ensino Secundário e Normal. *Revista do DESN*. n. 2. s.d. p. 32.

²²¹ *Op. cit.*, p. 33.

assimilação dos variados aspectos da realidade que se considera indispensáveis à formação integral da criança e do adolescente.²²²

A brochura segue discutindo como esta técnica se embasa nos pressupostos da Psicologia de Aprendizagem e apresenta sugestões e exemplos de como trabalhar.

Outro conjunto de documentos encontrados no CRE Mario Covas, relativos ao ano de 1973 e ainda no âmbito da “Divisão de Assistência Pedagógica”, mostra a realização de um seminário para os diretores entre 19 e 23 de março, com carga horária de 30 horas, que se referia diretamente à implantação da lei 5692/71. Na programação, previa-se a elaboração de um currículo pleno para o 1º grau. Em outro documento, sem data, encontra-se o “espaço” reservado na grade curricular para a área de Estudos Sociais:

Amplitude e extensão: sem prejuízo de outras soluções adotadas pelo estabelecimento, em cada uma das oito séries, reservar-se-ão, aproximadamente, 15% do total de horas anuais nas séries iniciais, sob forma de Integração Social, tratada predominantemente como atividade (preferencialmente nas duas 1^{as} séries) e, nas subsequentes, sob a forma de área de estudos. De todas as séries, Educação Moral e Cívica integra as atividades curriculares, participando do planejamento global da matéria.²²³

Naquele mesmo ano, em outubro, foi realizado um “Treinamento de pessoal docente do 1º grau – Estudos Sociais”, de 01 a 05 de outubro²²⁴. Todos os dias as atividades se desenvolviam das 9 às 17h, com o conteúdo voltado para a discussão da lei federal, bem como seus desdobramentos na esfera estadual. A partir do segundo dia, os participantes já tiveram contato com o *Guia Curricular de Estudos Sociais*, o que leva a crer que este já estivesse finalizado.

Ainda proveniente da Divisão de Assistência Pedagógica, em data certamente anterior ao treinamento acima, há dois documentos relativos à avaliação dos *Guias*. O primeiro é mais genérico, tem apenas quatro páginas e se intitula “Roteiro para análise – crítica dos guias curriculares”, fazendo exatamente o que sugere o título: traz tópicos relacionados à avaliação dos currículos elaborados. O outro documento, com 47 páginas, chamado “Ensino de 1º grau – programa de ação”, é mais detalhado e inclui

²²² SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Divulga – Dirigir o estudo*. p. 1.

²²³ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. *Modelo de referência da escola de 1º grau*. São Paulo, p. 8.

²²⁴ . Não há referência ao ano, no documento, mas o planejamento inclui 5 cinco dias consecutivos e em 1973 tais datas correspondem a um período de segunda à sexta

roteiros de análise dos currículos de todas as áreas. Em Estudos Sociais, sugere-se a avaliação inicial de todo o currículo – quanto aos seus objetivos, à forma de distribuição dos temas, sua relação. A seguir, sugere-se a avaliação do conteúdo quanto à pertinência e quanto à extensão. O próximo tópico verifica as atividades propostas. Curiosamente, o tópico 6 é voltado somente para a discussão sobre a “Introdução” e o item 7 volta-se para a “forma de apresentação”. O penúltimo item faz referência a possíveis complementos ao guia e elenca: “orientação metodológica, atividade de avaliação; enlistamento de instalações e equipamentos; bibliografia para o professor; bibliografia para o aluno; outros elementos.”²²⁵ Há que se notar que estes itens não foram incluídos, não há sugestões de avaliação, não há qualquer bibliografia. O último item pede o acréscimo de outros dados para facilitar o entendimento do instrumento de avaliação crítica. Ao final, há um subitem chamado “Dados Complementares”, que pergunta sobre o tempo considerado ideal para as aulas, entre 50 ou 100 minutos, ou outros a serem sugeridos; quais matérias poderiam ser trabalhadas com Estudos Sociais e, por fim, “Como você vê a substituição de História e Geografia por Estudos Sociais?” Como não foi possível localizar nenhum relatório destas análises, não se consegue interpretar qual era a visão dos leitores críticos dos *Guias* sobre a nova “área de estudos” (já que, na legislação, ela não compunha uma “disciplina”).

No âmbito da produção do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais – Prof. Laerte Ramos de Carvalho foram encontrados diferentes brochuras, pequenas, com cerca de cinco páginas cada, com sugestões de jogos e dinâmicas de grupo. Entre elas, três estão classificadas como “Documentos para os cursos realizados por André” – possivelmente André de Peretti, cujo nome consta em um deles –, cujos títulos são: “Cartas de expressão”, “Jogos de Apresentação” e “Instrumento de Auto-Avaliação – Estudo Comportamental”. Com data de 1975, há o “Exercício do Dilema” e o “Teste da Nasa”. Sem referência à data há “Instruções para o jogo dos quadrados” e “Fábula”. Estas dinâmicas possivelmente foram usadas pelos monitores ao longo dos treinamentos, como também se constituíam em sugestões a serem aplicadas pelos docentes em sua sala de aula. De maneira geral, todos buscam estimular os trabalhos em grupo, valorizando a cooperação e a organização. Yara foi a única professora entrevistada que participou dos cursos, ainda como docente de 1ª a 4ª,

²²⁵ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. *Ensino de 1º grau – Programa de ação*. São Paulo, p. 30.

e menciona o “Teste da Nasa” ao longo da entrevista com espanto, mostrando que mal se lembrava de tais coisas.

O conjunto mais completo é relativo ao “Aperfeiçoamento de pessoal docente de Estudos Sociais”, realizado pelo CERHUPE entre 17 de março e 11 de abril de 1975, que tinha como finalidades:

Objetivo Geral

Aperfeiçoamento em métodos e técnicas de ensino para a implantação do Guia Curricular de Estudos Sociais.

Objetivos Específicos

- 1 – Reconhecer o campo de Estudos Sociais e suas relações.
- 2 - Distinguir os conceitos básicos desta área.
- 3 – Enunciar objetivos operacionalizáveis.
- 4 – Selecionar técnicas, materiais e conteúdos didáticos que se prestem melhor a seus objetivos.
- 5 – Selecionar e/ou formular instrumentos de avaliação da consecução de seus objetivos.
- 6 – Formular outras técnicas e materiais didáticos.
- 7 – Aplicar técnicas de trabalho individual e de grupo que levem a uma maior produtividade.²²⁶

No primeiro dia, depois das apresentações de praxe, relativas à exposição dos objetivos, houve a discussão do “Jogo do Chalé”, cuja dinâmica se refere a “problemas de comunicação”. Entre o segundo e o terceiro dias, são estudados diversos aspectos dos *Guias* e o grupo lê e discute o texto “Divulga - Criatividade”. O quarto dia é todo dedicado ao Estudo Dirigido, com o subsídio de “Textos extraídos de ‘Cruz das Almas’”, livro do sociólogo Donald Pierson. No quinto dia, há um “Planejamento de estudo do meio”, para o qual deve ter sido elaborado o texto “Alguns dados sobre Itapecerica da Serra”, já que no sexto dia estava prevista a aplicação dessa técnica no referido local. No sétimo dia, o tema ainda é o estudo do meio, e no oitavo ele se mescla ao estudo dirigido. Há uma interrupção de quatro dias (possivelmente devido ao feriado da Semana Santa) e os trabalhos se reiniciam no dia 31 de março, com os textos “Dirigir o estudo” e “Os guarani”. O primeiro deles tem como objetivos: “a) Retomar com os participantes alguns conceitos relevantes na área de Estudos Sociais; b) Treinar a

²²⁶ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Aperfeiçoamento de pessoal docente de Estudos Sociais*. p. 1.

técnica de estudo dirigido.”²²⁷ As sugestões de leitura referem-se aos trechos de *Cruz das Almas*. O segundo, além de discutir conceitos da área, pretende mostrar como História e Geografia se relacionam entre si e com outras Ciências Humanas. Em 1º de abril e nos dias subsequentes há a apresentação dos estudos dirigidos elaborados pelos grupos, sendo que, em um deles, o grupo tem contato com a equipe de audiovisual da instituição. O último texto apresentado para a leitura é “O sociograma”, que explica como o professor pode elaborar este instrumento e verificar, em suas classes, quais os problemas de relacionamento interpessoal, quais as lideranças, onde é preciso atuar mais firmemente. Nos dias 3 e 4 de abril, os grupos devem escolher e desenvolver um subtema dos *Guias*, para apresentações que são feitas na semana seguinte, entre os dias 8 e 10. No último dia, 11 de abril, há uma “auto avaliação” e uma “Avaliação Geral do Curso”.

A leitura das atividades e textos propostos para o treinamento dos professores da área de Estudos Sociais mostra uma ênfase na difusão do Estudo Dirigido, com textos minuciosos sobre o assunto e a aplicação da estratégia por parte dos docentes participantes. Outro ponto bastante realçado é a tentativa de legitimar os “Estudos Sociais”, marcada por diversos momentos dedicados a mostrar como estes se prestariam a uma leitura mais concreta da realidade social. O estudo do meio, tão utilizado nos *Vocacionais*, é outro tema em destaque, até porque este ajuda a compreensão dos Estudos Sociais.

O último ponto importante em relação à atuação em sala de aula refere-se às avaliações realizadas pelos professores em torno da aprendizagem de seus alunos. Para tal discussão, é preciso retomar o que dizia a legislação federal e estadual sobre o tema.

Em primeiro lugar, cabe notar que a promoção dos alunos de uma série a outra se daria pelo rendimento escolar. Nos termos do Artigo 14 da Lei 5692/71: “a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade”. O artigo continua explicando que “preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida” (Lei 5692, Art. 14, § 1.º). Esta é uma das inovações da lei, que relativiza a importância de “avaliações finais”.

²²⁷ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Estudo dirigido. Aperfeiçoamento de pessoal docente – Estudos Sociais*. p. 1.

Outra inovação importante refere-se à assiduidade: os alunos deverão ter frequência de 75% nas disciplinas, áreas de estudo ou atividades. No entanto, será admitida a aprovação de alunos que tenham comparecimento menor, desde que seu aproveitamento seja superior a 80% da escala de notas da escola. Dessa forma, a assiduidade é flexibilizada e permite que os discentes com um bom desempenho nas avaliações possam continuar seus estudos.

A legislação prevê ainda o fim dos exames de “segunda época”:

Inovação especial da legislação é a que substitui os tradicionais exames de segunda época para alunos reprovados por um sistema de “estudos de recuperação promovidos obrigatoriamente pelo estabelecimento” (Art. 14, § 2.º). A melhoria de aproveitamento após esses estudos conduzirá à aprovação do aluno. (...) a partir da 7ª série do 1º grau, admitir-se-á, ainda, regime de dependência, em uma ou duas disciplinas, áreas de estudos ou atividades.²²⁸

O trecho acima apresentado faz parte de uma coletânea organizada à época por professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual alcançou sucessivas edições e tem o sugestivo nome de *Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: Leituras*.²²⁹ A autora da citação, Amélia Domingues de Castro, vê com otimismo as mudanças e sugere que a recuperação possa ser um momento de revisão e correção de falhas existentes no processo de aprendizagem.

De fato, não deixa de ser uma grande mudança a possibilidade de recuperar o aluno ao longo do ano letivo, ao invés de retê-lo e obrigá-lo a refazer tudo novamente. Isto é ressaltado pela legislação estadual, por meio do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na Indicação nº 1/72, aprovada em 27/12/1971. No documento, há um item específico dedicado ao “Sistema de Avaliação”, um relativo ao “Sistema de Recuperação” e um outro para o “Sistema de Promoção”.

Em relação à avaliação, sugere-se que esta seja ampla, vinculada aos “objetivos instrucionais” e que considere “obrigatoriamente aspectos amplos do comportamento” (Item 5 – Sistema de Avaliação – 5.1.2). É solicitado ainda que o aluno participe ativamente do processo de avaliação e que os resultados desta reorientem o planejamento do currículo. O processo de avaliação deve ser feito com instrumentos diversificados, entre os quais inclui-se a sugestão de auto-avaliação. A expressão dos

²²⁸ CASTRO, Amélia Domingues de. Orientações didáticas no processo de reforma do ensino de 1º e 2º graus. p. 133.

²²⁹ A edição utilizada é de 1985, e é a 18ª. A primeira edição é de 1973.

resultados deveria se dar em uma escala de valores e compor gráficos para uso da escola e divulgação aos alunos, pais, professores e especialistas.

O item 6, “Sistema de Recuperação”, mereceu cinco subitens, que prevêm a organização da recuperação (em bimestres ou trimestres e ao final do ano letivo), uma seleção dos alunos feita pelos conselhos de classe, um diagnóstico das dificuldades e classificação destas por tipo, uma flexibilização do modelo que permitisse o ingresso e dispensa dos conforme a necessidade e uma avaliação dos discentes a partir das dificuldades apresentadas.

As mudanças mais sensíveis dizem respeito ao “Sistema de Promoção”, tratado no item 7. A aprovação de alunos com frequência menor que a prevista, desde que tenham um aproveitamento satisfatório, é uma flexibilização da legislação. O mesmo pode ser dito em relação à promoção dos alunos de sétimas e oitavas séries, que tenham dependências em uma ou duas disciplinas. Há ainda outra sugestão, que é o fim dos exames. Tudo isso já constava na legislação federal e só foi retomado no texto; o item 7.4, contudo, esclarece sobre os critérios que devem nortear a promoção, conforme segue abaixo:

7.4.1 – Conscientização da equipe de professores e especialistas das conclusões dos estudos sobre promoção e retenção:

- Extensa pesquisa sobre os problemas de reprovação nos leva a concluir que a repetição de ano não tem valor educacional para as crianças; (...)

- *a retenção é um ônus para os cofres públicos*

- as reprovações costumam trazer problemas emocionais aos alunos e comprometer a disciplina escolar.

7.4.2 – A retenção deve circunscrever-se a casos especiais.

- os casos de provável retenção deverão ser estudados em conselhos de classe com participação de todos os professores e especialistas.

- a retenção só deve ser decidida após o período de recuperação a que deve se submeter o aluno mediante o diagnóstico das suas dificuldades.²³⁰

O trecho destacado deixa bem claros os propósitos da educação no período, caracterizados pela busca de racionalização e eficiência do sistema escolar. Se a preocupação é com os custos financeiros, que se sobrepõe às questões emocionais dos alunos, é evidente que a reprovação não pode ser desejada. Caberia aqui indagar: a

²³⁰ São Paulo, 1973, p. 108-109 (grifos meus).

proposta de recuperação apresenta-se, então, como uma inovação pedagógica ou se vincula ao programa de contenção de custos com a educação?

É nesse contexto que os professores desenvolveram o início de suas carreiras, em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970 e, a partir de agora, narram suas trajetórias.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: PROFESSORA YARA

A atuação da professora Yara começou nas classes primárias, e foi nessa condição que ela foi fazer o curso de treinamento dos *Guias Curriculares*. Quando se formou em História, foi atuar na escola que escolhera, a partir da aprovação no “famoso concurso de 78”, como ela já narrou. Lá, ela teve contato com as discussões em torno de Estudos Sociais e seus desdobramentos:

[...] ninguém aceitava que fosse Estudos Sociais. Era uma briga enorme, né? Então, quem era formado em História, dava aula de História, quem era de Geografia dava Geografia, e morreu o assunto. E havia toda uma discussão com os professores formados em Estudos Sociais, que não foram reconhecidos. Nunca, né? Eles acabaram como sempre, com nada. Eles brigavam até por um concurso, que nunca havia.

O comentário mostra que, a despeito de muitas discussões das entidades representativas das áreas de História e Geografia, das universidades e até mesmo dos legisladores, alguns docentes encontraram um caminho seguro para a atuação: trabalhar com sua disciplina de referência e deixar a outra de lado.

Quando falávamos sobre o curso do “Verdão”, perguntei qual a influência do documento em sua carreira e, mais do que isso, o que ela utilizava como embasamento de suas aulas. A resposta segue abaixo:

Na verdade, o jeito era seguir mais ou menos o padrão do que vinha acontecendo. Eu inventei, assim, algumas coisas. Por exemplo: eu tinha uma turma de 7ª série só de repetentes. Você não podia mais falar em História para eles, porque ninguém queria saber. Era História Antiga, ninguém queria saber de mais nada. E eu acabei aproveitando um pouco da história, da ideia do “Verdão”, e acabei fazendo com que eles levantassem a história da Vila Formosa (porque a escola está no coração da Vila Formosa) através de entrevistas. Eles foram fazer pesquisa de campo. Começaram um entrevistando o outro, na sala de

aula, e aí cada um teve de sair e entrevistar mais duas ou três famílias. Então, no final, tínhamos uma amostra de cem famílias da Vila Formosa. Caracterizei o bairro. Por exemplo, eles achavam que era um bairro de gente pobre, e com aquela pesquisa eu mostrei que não, que era bem classe média, a maior parte dos alunos com casa própria, que eram filhos de comerciantes. Mudou, aquela pesquisa ajudou realmente a mudar, a escola a mudar seu autoconceito. E por causa dessa entrevista, desse trabalho – porque eles tiveram que tabular dados, envolver professor de Matemática, e professor de Geografia, e aí foi uma loucura, porque eles tinham de sair pelo bairro procurando informações –, essa história foi parar na CENP. Não sei como, mas foi parar na CENP. E aí foi que me chamaram. Só que, aí, minha proposta já era outra. [...] E eu resolvi fazer uma, foi assim, uma ousadia: eu troquei, eu simplesmente invertei o programa do Estado. Eu comecei a dar História Antiga na 5ª série e História do Brasil na 7ª e 8ª, por minha conta e risco. Porque eu era a única professora de História da escola.

Como o episódio revela, a prática docente é mais criativa que os regulamentos. Para resolver um *problema* de uma determinada turma, Yara lançou mão de novas estratégias, que acabaram por se transformar em um trabalho inovador e que serviu, inclusive, para a escola conhecer a realidade de seus alunos. Não deixa de ser um *estudo do meio* a estratégia utilizada, não deixa de ser uma influência herdada do “Verdão”. Tais lembranças também permitiram a Yara reavaliar o documento e perceber que algumas de suas ideias vieram de lá. Em determinado momento, ela cita o “Teste da Nasa” e depois fala de outro, conforme segue:

Eu me lembro que tinha um jogo com barbantes, que a gente tinha que envolver dois barbantes e a pessoa tinha que sair, só que eles estavam presos nos pulsos. Tem um truquezinho ali, que você milagrosamente solta o barbante um do outro. Tudo isso a gente tinha. Eu acho que molda o raciocínio também, né, estimula. Então, é isso, eu acho que o “Verdão”, para mim, foi uma experiência importante em termos do meu aprendizado. Mas, na sala de aula, era praticamente impossível cumprir a proposta, porque nós não tínhamos realmente estrutura para fazer tudo isso. E nós também tínhamos que passar uma coisa de ideologia. E essa ideologia não estava bem digerida ainda, né? Ela estava sendo questionada dentro da gente. E, aí, não rolava. Não rolava.

Há dois destaques importantes nesta fala: o primeiro deles é a ausência de material nas escolas que permitissem realizar as muitas e variadas propostas contidas no “Verdão”; ou seja, a rede estava em expansão física e contenção de gastos, o que significa que só havia o material essencial às aulas. O outro relaciona o documento curricular à própria ideologia dos militares, o que dificultava a aceitação das propostas

ali contidas. Assim, ainda que algumas influências tenham acontecido, é mais difícil *reconhecer* isto.

Ao fazer um balanço de sua atuação, Yara afirma que a *metodologia* é fundamental para o trabalho do professor, é ela que vai levar o aluno à aprendizagem. No seu caso, ela gostava das estratégias que envolvessem todos os alunos:

Y – [...] a questão toda passa pela metodologia, né? Não importa o conteúdo. Muita coisa não importa o conteúdo que você vai usar, a metodologia vai te dar uma, sabe, um calço aqui que vai possibilitar a você trabalhar milhões de coisas. Eu acho que foi bem por aí. Essa metodologia meio maluca que eu usei, muito particular, porque vivia inventando, né? Trabalho de aluno nunca era um trabalhinho para dividir em grupo; o grupo era a classe. Então, era um trabalho para a classe fazer. Saíam coisas assim, enormes, coisas gigantescas, e os alunos se envolviam mesmo, queriam ir a fundo. E eu também acabava envolvendo outros professores nas minhas maluquices. Uma vez, nós fizemos uma exposição de arte. Era uma saleta pequena, nós utilizamos a cortina do palco, que era vermelha, sobre, assim, uns caixotes, nós jogamos a cortina toda, e as crianças fizeram umas estatuetas de gesso com os deuses gregos. Então, tinha uma parte de estátuária greco-romana, uma parte do Renascimento e vinha desembocar no Rodin. Aí, um aluno gravou um texto sobre o significado da beleza; as meninas pintaram todas aquelas estátuas na aula de Educação Artística; o Professor de Ciências fez a instalação elétrica com eles, direcionando um foco de luz para cada estátua, e também organizou a mesa de iluminação. Então, você entrava, a sala estava totalmente às escuras, aí vinha o som, o narrador falando sobre o significado do belo, não sei o quê, não sei o quê, aí ele convidava você para ver as obras. À medida que você ia andando, acendia um foco de luz e o texto falava sobre aquela obra, aí apagava e encaminhava para outra. E foi assim, fantástico! A exposição, que era para durar uma semana, acabou ficando mais de um mês, porque os pais queriam ver, o delegado de ensino queria ver, foi um negócio! E essa mesma inspetora que me deu aquela chamada, falou para mim: “você não desmonte essa exposição enquanto o delegado de ensino não vier” (que era o Paulo Rolim); “enquanto ele não vier, você não desmonte [...], porque uma coisa parecida eu só vi no Museu do Vaticano” [risos].

E – Ela virou sua fã! [risos]

Y – Esse trabalho era das crianças, não era meu, não. Mas, foi legal, porque envolveu, assim, outros professores, eles davam apoio. Aí, tinha um menininho, eu os obrigava muito a fazer passeios pela cidade. Então, de domingo, não era para ficar vendo Silvio Santos, não; pai e mãe têm que acompanhar vocês passeando por pontos da cidade. E um dos lugares em que eles foram era o museu, o centro cultural do Liceu de Artes e Ofícios. [...] Teve um aluno, que depois foi meu aluno na 5ª, 6ª séries e teve de visitar, lá, o centro cultural; quando eles voltaram, eles tinham de fazer um relatório, o quê que eu vi, o quê que eu não vi. Aí, o menino falou assim: “eu não achei muito interessante aquilo”. “Não? Poxa vida! [...] uma estátua de 5 metros e

14 lá...”. “Professora, eu já tinha visto tudo aquilo aqui na escola...” [risos].

A professora Yara não só incentivava seus alunos a visitarem a cidade, como também saiu da escola inúmeras vezes: foi ao Museu Paulista, ao Liceu de Artes e Ofícios, ao Obelisco comemorativo da Revolução de 1932. Sobre este, aliás, faz o seguinte comentário:

Y – A altura do Obelisco é de 72 metros, 7 mais 2 dá 9; a base tem 9 metros; está num canteiro de 1.932 metros quadrados; então, sabe, você desce nove degraus da avenida até a entrada do Obelisco, nove de julho. Então, tem uma série de referências: a altura do Obelisco por dentro, o soldado constitucionalista, enfim. E eu tinha estado lá um tempo antes e tinha ouvido toda essa explanação de um monitor que estava lá. Aí, eu fui com a minha turma da escola. Quase 200 alunos, nós fomos em três ônibus. A professora de Geografia, que deveria acompanhar, ficou no ônibus, porque estava cansada e resolveu descansar um pouco. E lá fui eu, com os 200 alunos. Tudo bem. Aí, entramos e eu já de fora comecei: “olha, porque é assim, tem aquilo outro etc.”. E eles todos atentos. Quando nós entramos, eu comecei a explicar para eles: “olha, isso aqui...”. De repente, um aluno me bateu, estava “assim” de escola! Um monte de escolas! “Professora, presta atenção no que está acontecendo. Olha o silêncio!” Era só eu falando. Era só eu falando. Todos os alunos, de todas as escolas ali, sabe, [.....]. E os meus alunos: “É minha professora!”.

E – Um orgulho! Um orgulho! [risos]

Y – Um orgulho: “minha professora!” [risos] Provavelmente, iam perguntar, do Mausoléu, sei lá. Então, era engraçado porque eu sempre levei alunos fora, né, Museu do Ipiranga. Sempre, sempre. Playcenter...

A menção às visitas lembra outra fala anterior, já narrada, quando foi advertida por dar aula no pátio da escola e respondeu que “a escola é o mundo”. Sem dúvida, para Yara era preciso ultrapassar os muros para chegar ao conhecimento.

Quando comentava sobre sua formação, ela disse que chegou a começar a cursar Pedagogia, mas não se formou porque faltou entregar apenas *um* trabalho. Segundo ela, isso era significativo, porque detestava o curso e o seu discurso, marcado por uma exaltação da educação, incluindo a defesa da lei 5692/71 – motivo de chacota dos alunos:

Y – Mas, acho que, no fundo, no fundo, estava me recusando a fazer Pedagogia [risos]. [...] E o homem [refere-se a um professor do curso] defendendo a lei 5692! A gente com urticária da lei 5692. A gente dizia, assim, que a lei só poderia ser implantada em 5 de junho de 92.

[risos]. Entendeu?²³¹ Vinte anos depois! Porque nós não tínhamos condição com a bendita da lei. Que, então, seria só em 92 que seria possível...

E – Lei de futuro, 21 anos.

Y – É, é. Então, que não haveria condição. Mas, não sei, eu acho que, no cômputo geral, quem tentou fazer alguma coisa eu acho que acabou lucrando para si. Toda a aprendizagem, todo o desafio, valeu. Mas, a grande maioria continuou com o livrinho da Débora Melo, Melo de Barros, acho. Eram uns livrinhos assim, de quarta e quinta série, desculpa, de primeira a quarta série. Eram uns livrinhos de perguntas e respostas; então, pegava a Débora, mandava decorar e estava resolvido o assunto. A maioria continuava assim.

E – De 5ª a 8ª você nunca usou os livros de Estudo Dirigido?

Y – Não.

A conversa seguiu e eu comentei que havia estudado com tais livros, escritos por Elian Alabi Lucci. Ela então reafirma que não usava livros desse tipo e, inclusive, não gostava nem um pouco do autor, que escrevia sobre todos os assuntos. Da mesma forma que critica os textos de “Débora Melo”, diz que não gostava muito dos livros didáticos em geral e dos de Estudos Sociais em particular. Em uma das poucas vezes que os utilizou, adotou a obra de Maria Januária porque, embora conservadora, tinha livros de todas as séries. Outro autor citado é Chico Alencar, mas posteriormente corrige a afirmação, dizendo que o autor, na verdade, era Francisco de Assis Silva. Ela diz ainda que nem sempre usava livros específicos, empregando-os em outras estratégias:

Porque eu recebia muito livro das editoras, então eu ia para a sala de aula com uma pilha enorme, distribuía para eles e fazia-os ler diferentes textos e discutia onde um autor falava a mesma coisa que o outro. Quando as informações não eram as mesmas, então aí a gente entrava com um “e agora, quem é que tem razão?”. “Então, e agora, quem é que está informando, como que pode conhecer a realidade?” Às vezes era um único livro, normalmente era um único livro, que vinha de encontro, batia de frente mesmo com os outros. Então, que história é essa, né? Eu me lembro que, numa ocasião, tinha uns livros do Borges Hermida. Borges Hermida! Eu levei um texto do Borges Hermida sobre escravidão para a sala de aula, e aí levei também um outro texto, xerocado. Eu levei os dois textos e distribuí na sala e não falei nada. No texto do Borges Hermida, era uma festa ser escravo no Brasil. Uma beleza! Eram todos católicos, todo mundo era bonzinho,

²³¹ O que era motivo de riso nas aulas do curso de Pedagogia foi constatado na prática dos leitores de revistas da área de educação. No artigo “A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista *Escola*”, Maria Rita A. Toledo e Daniel Revah discutem como a revista fracassou, entre outros motivos, em razão de ter seu conteúdo atrelado à implantação da lei 5692. Com o tempo e a sedimentação da reforma, a revista pode ressurgir com o sugestivo nome de *Nova Escola*, mas ainda na década de 1980 e não em 1992 como sugeriam Yara e seus colegas de curso. Cf. TOLEDO, Maria Rita de Almeida e REVAH, Daniel. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista *Escola*.

sábados e domingos descansavam, iam à missa... Escravo descansava, uma beleza, uma coisa! E eu tinha pego um outro livro chamado *Antologia do Reino [?] Brasileiro*... [riso] Ele dizia assim, contava uma historinha, “Os olhos da mucama”. Uma senhora de escravos, muito ciumenta do marido, o marido, na hora do almoço, elogiou os olhos da mucama, “puxa, que olhos lindos tem essa mucama”. Aí, à noite, ela mandou servir os olhos da mucama numa compoteira; quando o marido viu, falou: “que horror! O que é isso?”. Ela falou: “você achou tão bonito que eu resolvi dar para você”. [risos] As crianças olhavam para mim, era uma sexta série, eles olhavam para mim assustadíssimos: “mas, professora, como é que pode?!”. Eu dei um nó na cabeça deles! Aí, de repente, um menininho pegou e falou assim: “olha, professora, quer saber de uma coisa?”, e riscou, assim, o texto todo do Borges Hermida e escreveu do lado: “é mentira” [risos]. Que não era aquilo. Então, era assim uma aula bem, bem... Eles pensavam, sabe? Eu dava um jeito deles pensarem. Teve ano que eu não adotei livro, não, exatamente porque não tinha sentido, né? Abrir o livro e ler era má influência.

A ausência dos livros, portanto, não significava ausência de textos: a professora usou muitos deles, por meio de cópias xerográficas. Ao lado da escola havia uma igreja Batista, cujo pastor colocou a máquina copiadora à disposição: Yara diz que usou e abusou do recurso para suas aulas. Entre os textos utilizados, ela cita a coletânea de *Documentos Históricos*, elaborada pela CENP, e obras do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). De qualquer forma, Yara fazia coro com os professores que não viam os livros didáticos com bons olhos e assim mostra-se em sintonia com o “espírito da época” de quem começa a lecionar no período de Estudos Sociais.

A avaliação foi outro momento de influência do “Verdão”. Muito do que aprendeu no documento e nos cursos de difusão ela aplicou a vida inteira:

E – E como que eram as avaliações que você fazia?

Y – Então, aí foi o outro drama. Tinham inventado a história dos conceitos, A, B, C, D, E. Ninguém entendeu aqueles conceitos. Acho que o nó na educação começou aí. Porque os pais não entendiam, todo mundo estava habituado com avaliação numérica. Você tem dez questões, você tira 2, você sabe que acertou duas questões. Você avalia, dá dez questões, o aluno tira C, o quê que é esse C? Tem uma variação muito grande! Ah, porque não está de acordo, não atingiu plenamente os objetivos. Eu não tinha dito para o meu pai qual era o meu objetivo, como é que eu ia saber? Então, eu inventei um método simples: de 0 a 2,5, era E; de 3 a 4,5, sei lá, era D; de 5 até 6, 6,5, 7, era B [sic] e A era quem tirasse 10. Os alunos ficavam desesperados, porque eu colocava “C – 6,5”. Então, ele sabia o que era e o pai sabia o que era. Isso era o horror dos meus diretores, era o horror da secretaria, mas era o que me bastava. Eu tinha que ter, eu sentia necessidade de ter uma coisa mais concreta. E os alunos acabaram acostumando com aquilo. Então, a minha avaliação tinha sempre dez

questões, pelo menos; ou, menos questões e tinha uma parte dissertativa. Ou era por lacuna, ou era múltipla escolha, tinha sempre uma variedade. E isso eu mantive até agora, na faculdade também, não mudei muito, não. Em termos de a tal da avaliação numérica, acho que foi na época do “Verdão” que a gente ouviu falar do quadro de Schonell [?], em que você atribuía valores para o conteúdo geral, para a organização do texto em si, ortografia, para o aspecto geral do trabalho, margem, e aquilo me guiou também pela vida afora. Então, segui esse quadro de Schonell [?] até pouco tempo aí. Pode dizer “antigo”, não tem importância. Em relação aos objetivos, estabelecer objetivos, eu ia dentro do, como é que chama, taxonomia de Bloom.

Uma das publicações do CERHUPE, de 1975, época da difusão do “Verdão”, é justamente “Taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom”, que Yara seguiu “pela vida afora”; em relação ao outro autor citado, porém, não há qualquer referência na documentação encontrada. Já sobre os “conceitos”, ela se refere ao decreto 10.623, de 26 de outubro de 1977, assinado pelo governador Paulo Egydio Martins, que instituiu o “Regimento Comum da Escola de 1º grau” e no “Capítulo III – Da verificação do rendimento escolar” traz as seguintes orientações:

Artigo 76 – Na avaliação do aproveitamento deverão ser utilizados, no decorrer de cada bimestre, dois ou mais instrumentos elaborados pelo professor sob a supervisão do Coordenador Pedagógico ou, na inexistência deste, do Diretor da Escola.

Parágrafo único – Na elaboração dos instrumentos deverá ser observada a norma de preponderância dos aspectos qualitativos.

Artigo 77 – As sínteses bimestrais dos resultados da avaliação do aproveitamento serão expressas em conceitos refletindo diferenças de desempenho claramente discerníveis, registrados em menções, na seguinte conformidade:

Conceitos	Menções	Definição Operacional
Excelente	A	O aluno atingiu plenamente todos os objetivos
Bom	B	O aluno atingiu todos os objetivos
Satisfatório	C	O aluno atingiu os objetivos essenciais
Sofrível	D	O aluno atingiu parte dos objetivos essenciais
Insatisfatório	E	O aluno não atingiu os objetivos essenciais

O decreto estabelecia ainda a possibilidade de aprovação quando houvesse faltas entre 60 e 75% das aulas, desde que o conceito final do aluno fosse B ou C, obtido mediante o curso regular ou em trabalhos para compensação de ausências – mais uma

possibilidade prevista pelo decreto. É certo que isso causava mais confusão do que acertos, como disse a professora Yara, que faz questão de ressaltar que não só os alunos se ressentiam disso, ela também “sentia necessidade de ter alguma coisa mais concreta”. Certamente não seria por meio de um decreto que se alteraria uma prática de atribuição de notas tão enraizada em décadas de cultura, ou melhor, de culturas escolares.

A professora Yara, em síntese, pautava suas aulas pelos textos, ainda que não fosse defensora dos livros didáticos. Suas avaliações eram diversificadas, a partir de questões objetivas e dissertativas, e expressavam a preocupação de mostrar para os alunos – e para seus pais – o seu aproveitamento na forma consagrada pela escola, as notas de zero a dez.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: PROFESSOR SEVERIANO

Na entrevista do professor Severiano ele fez questão, diversas vezes, de retomar o tema da escola em que estudara, procurando mostrar que esta não era muito diferente, na essência, daquela em que começou a lecionar. Ele lembra, por exemplo, que já não havia castigos físicos:

S – Não havia castigos, quer dizer, não havia constrangimento, né? A situação constrangedora que eu me lembro do meu ginásio – ginásio, hein! – era o sorteio do ponto negativo quando todo mundo errava; também, quando todo mundo acertava, se sorteava um ponto positivo. [...] Eu digo, se essa foi a situação, que eu me lembre, mais constrangedora, realmente era uma escola que ela havia superado os problemas de uma escola tradicional, muito embora ela fosse tradicional no sentido de ser opressiva.[...] Também, era uma cidade que caminhava para isso, né? Era uma cidade operária, eu acho que o ambiente era propício a esse tipo de comportamento.

E – Mas, não tem nenhuma interferência operária, digamos assim?

S – Não, não havia.

Na escola em que começou sua carreira, o professor Severiano afirma também ter encontrado alguns de seus ex-professores dando aula; os livros utilizados, por sua vez, eram “manuais básicos”, mas muito diferentes dos voltados à “instrução programada”, que ele vê com muitas reservas.

A grande dificuldade do começo era a instabilidade da carreira: a instabilidade da atribuição de aulas, que levava a uma jornada extensa:

[...] havia uma falta muito grande de professores, né? Então, o ingresso era por um sistema que você trabalhava um ano, depois, na verdade, você era dispensado. Você tinha que pegar aula, te mandavam pra outro lugar. Você não tinha maiores vínculos. Eu acho que é um momento que eles começam... Eu acho, não, é o momento em que se começa a criar essa sistemática que leva na situação atual, que nós temos pra cada titular um Ocupante de Função Atividade, o que dá uma precariedade em termos de fixação de corpo docente bastante grande, né? Então, nessa época em que eu volto para a escola, a gente pegava esse tipo de aula. Depois, quem é o último da lista não escolhe, os outros escolhem por ele. Eu cheguei a dar aula no ensino médio, no ensino de secretariado.

E – No colegial...

S – Segundo grau, cheguei a dar aula para o segundo grau que era uma aula de história econômica por semana. [...]

E – Era o que sobrava?

S – Era o que sobrava, e você mudava sempre de escola, não tinha vínculo maior. Então, você tinha que ter uma perspectiva de planejar em função daquele curto período que você ficava, né? Você tinha que pensar uma coisa que tivesse começo, meio e fim naquele período daquele ano, porque, provavelmente, aquela turma você não veria mais.

Foi com as turmas nas quais lecionava História Econômica que ele tomou a iniciativa, já relatada, de comprar diversos livros com verbas da APM e revezá-los entre os alunos. A ideia era que os alunos “tivessem um livro na mão”, e não somente textos mimeografados. A escolha recaiu em Celso Furtado, numa tentativa de romper com a história política e enfatizar uma nova abordagem, por meio da História Econômica.

As escolas não tinham, naquele começo, alguém que centralizasse as discussões, segundo Severiano, poucas tinham coordenador pedagógico e as que dele dispunham não eram bem vistas, pois estes adotavam “uma perspectiva muito burocrática”. Nesse contexto, os planejamentos eram feitos a partir de cópias do “Verdão”, que “tinha até as palavras certas”.

Para aquele momento, Severiano considera que o mais decisivo era fazer a discussão do que acontecia, trazendo o aluno para a realidade existente, daí ter lançado mão da estratégia do jornal mural, como foi relatado. Contudo, não bastava fazer, era preciso que os alunos lessem:

S – Isso era muito comum já, esses jornais murais, nessa época. Eu acho que era uma das saídas que todos nós encontrávamos para estar discutindo o cotidiano e trazer essa discussão, era fazer jornais murais nas escolas.

E – Mas, aí, você disse, aí o pessoal não lia. Como é que vocês resolveram isso?

S – Quem não lia?

E – Os alunos, você falou que “a gente punha e eles não liam...”.

S – Ah, eles liam! Eu tô falando que não era colocar o jornal e deixar, eu achava que isso não resolvia o problema. Porque o importante era eles fazerem. Então, nós fazíamos centenas de jornais murais.

E – Ah, você fazia com eles?

S – Isso. E enchiam a escola de jornal mural.

Todo aquele esforço de denunciar a ditadura, de encontrar formas de resistir à ditadura “sem fazer provocação”, fazia com que as questões pedagógicas se tornassem secundárias:

Então, você não quer que volte, mas, ao mesmo tempo, você sabe que tem que avançar; se você não força, não avança. [Falando da redemocratização] Então, essa sobriedade, ela marcou bastante a minha geração. Agora, no fim, essa era a preocupação, tá? Então, a questão didática era uma questão secundária: para mim, a questão da pedagogia mesmo, a questão das teorias, das teorias pedagógicas, elas só vão aparecer quando eu vou fazer concurso pra diretor.

Severiano afirma que tinha uma grande aversão à aula expositiva e que gostava de ler e discutir os textos com os alunos:

A gente lia o texto juntos, quer dizer, eles tinham que ler o texto e eu percebia que eles não conseguiam entender o que estavam lendo, então eu passei a usar cada vez textos menores e a gente lia junto e usava técnicas de leitura coletiva de texto, levantamento de vocabulário, se tinha algum problema com vocabulário. Eles participavam na medida em que o texto ia sendo lido, as pessoas eram chamadas para explicar o que estavam achando daquele trecho de texto, porque você tinha que entender o que você estava lendo. [...] Com o passar do tempo, eles começavam a ter mais autonomia para fazer isso, enquanto eles não tinham autonomia você tinha que trabalhar coletivamente com todos eles.

A experiência de leitura coletiva dos textos fez com que Severiano optasse por trabalhar com grupos maiores, com a sala como um todo:

[...] nós começamos a trabalhar como um grupo mesmo, um grupo único dentro da coisa, então eu tendi muito, na medida em que o tempo passava, que eu começava a ter mais firmeza no que estava fazendo, a trabalhar coletivamente, quer dizer, trabalhar a classe coletivamente. Então, nós tínhamos livros, não íamos ler um livro inteiro, mas, não adiantava dizer “leia que depois a gente vai discutir”, porque eles não liam. Em primeiro lugar, porque não entendiam, então você pegava pedaços significativos do texto, e eu acho que era importante, porque eram livros e as pessoas tinham que ver que

aqueles trechinhos que apareciam nos livrinhos didáticos, que vinham com coisas maiores, né? A gente podia ler, discutir os trechos e ver essa questão de entender o texto também, ser uma coisa mais integrada e procurar discutir isso com os outros professores também, embora na minha época de docência era muito fragmentado. Ainda continua hoje, né?

Severiano também se alinhava com os críticos do livro didático e, quando os utilizou nas escolas que o haviam adotado, procurou enfatizar as figuras. O trecho abaixo é a resposta à minha pergunta sobre o uso dos livros:

S – Era Julierme, um que a gente lia muito era o Julierme, esses livros. Eram horríveis de ensinar. Eu usava as figuras dos livros para eles descreverem as figuras.

E – Então, como é que você fazia isso?

S – Tem figuras, as figuras eram mais significativas do que o texto. Então, você tendo figura, você pode trabalhar com a figura, não é verdade? Eu me lembrava sempre das professoras do primário, no começo do ginásio, a gente fazia descrição e fazia uma espécie de redação que a gente descrevia aquilo, tinha um nome. Então, a gente utilizava, utilizava as figuras. Como o material era muito descartável, a gente recortava para fazer cartaz. Alguns textos pequenos...

E – Esse livro vinha gratuito para a escola?

S – Não, mas eles eram... Como eles eram descartáveis, eles tinham muitos livros dos anos anteriores, as próprias crianças tinham. Eles eram baratinhos, então dava para você utilizar. Eu me lembro que o que era o melhor para utilizar desses livros era isso, não os textos em si, mas as gravuras que eles tinham.

E – A instrução programada que você chama, é o Estudo Dirigido?

S – Sim.

E – Aquele do Elian Alabi Lucci, que eu estudei? (risos).

S – Isso.

E – Eu achei agora, para comprar em sebo, em muita ponta de estoque por aí.

S – Era clássico! Você não acredita: eu utilizei o livro do Skinner em instrução programada. O resultado era uma porcaria. Depois, eu fiquei falando da professora que fazia aquele negócio. Para mim, aquilo ali era instrução programada.

Há aqui uma confusão, gerada pela minha própria pergunta, entre o “Estudo Dirigido” e a “instrução programada”, já que à época da entrevista eu entendia que ambos eram a mesma coisa. Como se percebe, o professor Severiano também acaba por unificar as ideias, embora cite Skinner, um dos teóricos que embasaram a segunda.

O grande impacto em termos de reflexões sobre a prática, especialmente de reflexões mais pedagógicas, deu-se com seu ingresso na escola junto à fábrica da Volkswagen. Em suas palavras, “então foi possível avançar e começar a discutir, quer

dizer, eu comecei a ter essa perspectiva de discutir.” A própria avaliação, que ele já realizava de uma forma “libertária”, sem provas, ganhou outro significado. Foi na escola voltada para os operários que pode refletir sobre temas que, segundo ele, o “Verdão” só lhe mostrara de forma “prática”:

Você acaba encontrando alguma coisa [refere-se ao “Verdão”]. Como a minha formação era tremendamente precária, pelo menos te dava uma explicação de como funcionava um processo de ensino e aprendizado, ele te ensinava, te apontava pra objetivos, te dava um sentido para avaliação. Quer dizer, eu acho que a primeira perspectiva de avaliação que eu tive foi ali, pra falar a verdade. Como eu não fiz [refere-se à licenciatura], como eu era ausente, eu não era um aluno de corpo presente (risos), acabou sendo a primeira perspectiva. Como era uma perspectiva pratica, foi quando eu fui pra fábrica e trabalhei com o pessoal do Senai, porque era uma coisa clara, evidente, uma coisa necessária, era uma coisa que tinha que ser coletiva, a avaliação. O próprio aluno tem que se imbuir da necessidade de avaliar, quer dizer, quando você vê um instrutor de Senai num conselho de classe – que é uma coisa marcante pra gente, que até hoje é um negócio esquisito, né? –, eles discutirem a questão da avaliação, você nota, você vê o sentido da avaliação, você vê a necessidade de avaliar e você vê a necessidade do aluno de ele estar participando do processo e saber o que tá acontecendo. Então, os instrutores falavam, chamavam os meninos e falavam “Mas como? Você fez essa peça? Essa peça tá com problema por causa disso aqui, e você não viu os problemas dela tendo isso aqui? Como você vai encaixar depois na outra? Então, a coisa passa a ter um sentido, você entendeu? Pra mim, isso foi uma experiência interessante, eu tive que ir muito por ensaio e erro devido àquele momento precário que eu atravesssei, àquele momento precário que eu vivi.

Logo, Severiano considera que foram as cópias do “Verdão”, a experiência coletiva na escola da Volks e as leituras feitas para o concurso de diretor que contribuíram para sua formação docente. A sua perspectiva de avaliação, contudo, já ficara marcada como uma forma de resistência à ditadura, por isso se recusava a fazer provas e, quando as fazia – por pressão dos alunos –, não chegava a atribuir-lhes nota. Tudo isto, segundo ele, fazia parte do “ambiente” no qual ele vivia:

S – Era bastante libertário quanto a esse aspecto. Quer dizer, a nota era em função da participação deles, deles estarem fazendo as atividades. Não tinha uma perspectiva de avaliação. Naquela época, eu tinha, assim, algumas coisas na minha cabeça, que eram mais em função das minhas experiências, nada que eu tinha lido na área pedagógica, mas uma série de leituras gerais, que me dava uma perspectiva mais libertária, para mim isto era uma coisa bastante complexa. De uma forma geral, é um momento, por exemplo, que uma teoria que tinha uma visão marxista do mundo, ela é bastante questionada. Eu passei

por uma época complicada: quando eu estava na época do ginásio, era a coisa da Guerra do Vietnã, aquilo refletia aqui, de uma forma bastante clara. Foi a época da invasão da Tchecoslováquia, quer dizer, todo aquele mundo bonitinho que você tinha para se pegar, ele desmoronava. Você assistiu *A chinesa*, de Godard? Era aquele mundo.

E – Não.

S – Você tem que assistir *A chinesa*...

E – Você ia juntando essas participações?

S – Sim, eu ia marcando. Além do mais, o que me facilitava muito essas atividades de aulas que você acabava tendo, porque era muito fragmentado o currículo, mais do que agora, apesar que agora é um absurdo... Você ia, eu ia anotando no diário, na medida em que as atividades iam acontecendo, então me dava mais ou menos um perfil da situação da classe, dos avanços que eles estavam tendo. Então, isso me dava condições efetivas de avaliar a situação. E eu batia, eu deixava claro para eles: “você participou de todas atividades?”. Eu deixava claro desde o começo, que as regras tinham que ser claras. Então: “você fez as atividades, participou das atividades, você se empenhou nas atividades? Então, eu sei que você precisa ser promovido. Você não precisa ficar provando mais nada do que isso aí.” Então, eu deixava isso claro para eles. A partir daí, então, eu trabalhava muito com a auto avaliação também. Eu fazia uma auto avaliação sacana: eu dava uma quantidade de pontos ao grupo que montava o negócio, pra eles fazerem a divisão entre eles.

Novamente, o peso da tradição escolar aparecia e os alunos ficavam pedindo prova; por vezes, Severiano cedia e aplicava avaliações. É notável como o professor inovava e seus alunos se ressentiam da mudança. Como é evidente, havia um objetivo na estratégia, a avaliação levava em consideração o que acontecia na aula, as interações. Em um momento em que a avaliação – e a nota, em particular – servia(m) como forma de manter a disciplina em classe, eu fiquei curiosa e perguntei como era o comportamento dos alunos em suas aulas. A resposta foi, mais uma vez, surpreendente:

S – Minhas classes eram uma bagunça. (risos) Chegou uma época que eu e minha mulher trabalhávamos na mesma classe. Quando eu chegava, os alunos iam tudo pra porta me esperar, porque eu era professor de história, eu contava uma história para eles e eles gostavam. Porque eles gostam que o professor senta na frente e começa a falar também, aluno gosta disso, então isso desperta coisas interessantes, né? [...] Então, era meio bagunçada a minha classe, a gente fazia teatrinho.

E – Mas, eu digo, assim, eles não conversavam, então?

S – Conversavam muito, mas conversavam de forma interativa, todos nós conversávamos, nós não tínhamos problemas de disciplina, não tínhamos nem problemas de disciplina, eu nunca tive. Quando eu vejo programa da violência na escola, não, eu não trabalhei em lugares assim. [...] a prova não era a questão essencial pra você manter a disciplina, quer dizer, a disciplina, que era muito precária nas minhas aulas, ela provinha mais da inter-relação que existia entre o professor

e os alunos, quer dizer, eu procurava trazer aquilo que realmente desse para discutir com os alunos.

Esta interação pouco comum fazia com que as aulas tão “diferentes” do professor Severiano despertassem o interesse dos alunos, o que lhe permitia avaliar o grupo como um todo, ao mesmo tempo em que percebia os progressos individuais. Não há como deixar de se ressaltar, assim, que sua atuação rompia com certos paradigmas do período: não havia aulas expositivas, não havia provas, a “bagunça” era permitida – tudo muito inesperado dentro do espaço escolar, e ainda mais no contexto ditatorial.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: PROFESSORA JÚLIA

A carreira da professora Júlia, segundo seu relato, foi pontuada por um sem número de atividades que os alunos faziam. A cada ano, ela buscava inovar, trazendo novas estratégias, desde o começo de sua atuação:

[...] desde o começo da minha carreira, eu procurava fazer muita atividade, que aparentemente não tinha nada com o curso de história. Por isso que eu digo que eu era esquisita para os outros, pra mim eu não era. E atividades de teatro, que hoje em dia é pra fazer, tudo eu fazia naquela época, mas naquela época não era pra fazer, era esquisito. Então, eu fazia atividades de teatro, fazia júri simulado com eles, fazia, por exemplo, jornal na TV, mas que não era na TV, era ao vivo. Então, eu me lembro, assim, né, de uma coisa que ... Ainda bem na época da ditadura, nós fizemos uma dramatização, eu ainda trabalhava em Americana, era uma dramatização com a missa do Geraldo Vandré, que passou despercebido, mas que não poderia ser feito. Os alunos gostaram, mas não era pra se fazer naquela época. E eu me lembro, por exemplo, de ter feito com outros alunos, não posso precisar exatamente a data, mas foi nessa década que você tá falando, na década de 70, e que eu fiz com eles teatro e fiz um show que eles chamaram, deram o nome – eles que escolhiam o nome –, que se chamava *Showkante*, com K. Naquela época, tinha que ser com K, né, eles, essa influência, eles faziam com K, com Y, tudo, são americanizados. E, nesses shows, a gente, eles podiam dançar, cantar, fazer piada, qualquer coisa, mas tinha sempre um tema e os temas eram temas sociais, né? A gente escolhia um tema social, ou ligado a alguma região do Brasil, ou ligado... eu não me lembro dos temas pra te dizer a verdade, todos. E a gente fazia esses shows, que eram tão bons que pareciam ser até nível profissional. Chegaram a fazer um teatro muito bom também, que tinha uma parte que era filmada. [...]. E eu passava muitos slides pra eles, naquela época não tinha vídeo ainda. Então, as aulas, eles gostavam, porque eles não só ouviam e nem liam, mas eles viam.

Tais experiências vinham, segundo a própria Júlia, de sua formação em Ciências Sociais, o que a levava a ver a História de forma diferente da maioria de seus colegas formados na área específica. Outras experimentações, depois de sua volta para o Brasil, já na cidade de São Paulo, se relacionavam à sua forma de trabalhar, privilegiando o presente, partindo deste para o passado:

A gente fazia assim, por exemplo: teve uma turma que fez, fazia jornal de fim de década, como depois passou a ter, né, quando muda de década tem aquele especial na Rede Globo da década, tal, e tem dos anos. Então, naquela época ainda não existia isso, mas daí eu fazia o curso em termos de décadas, em vez de ficar pegando aquela relação de assuntos, porque assim era em termo de décadas, e eu começava sempre do século XX, porque, se não desse tempo – como nunca dava pra mim, chegar no século XX – eu já tinha garantido e fazia as ligações com o passado. Porque o que eu achava prático é que nunca tinha aprendido o século XX, a não ser assim, aprendeu a I, II Guerra Mundial e só isso. Então, eu sempre começava daí. Daí, uma equipe trabalhava com a década de 1901 até 10, a outra... E, daí, eles faziam apresentação, eles faziam slides, mas não sei como eles faziam, eles desenhavam, eles tiravam... Eu não sei como eles faziam, mas eles punham slides, eles faziam dramatização, eles iam vestidos do jeito que seria de um dos anos, ou da moda da década, e escolhiam, eu pedia pra eles escolherem temas culturais de modo geral, temas políticos, econômicos, e fazer o que fosse o mais essencial para gente aprender alguma coisa, que nos servisse pra outra, assim, sabe, puxando sempre. [...] Então, eles faziam coisas interessantes. E eu tinha um livro, quando eu comprei o livro do Darcy Ribeiro, sabe, aquele que chama *Aos trancos e barrancos – Como o Brasil chegou a ser o que é?* Ele escreveu um livro que começa em 1900 e foi até o ano da edição do livro, que acho que foi na década de 80. Então, era ano por ano. Ele punha o que tinha acontecido de importante no Brasil, assim, todos os setores, tinha até coisa engraçada, tal, e ele era muito piadista, então era uma coisa interessante de ler. Então, eu lembro que todo ano eu já começava, com as turmas novas, perguntando que ano eles tinham nascido. Quase todos tinham nascido naquele mesmo ano, assim, da classe, um ano antes ou um ano depois, e daí eu tirava a cópia do ano que eles tinham nascido, no livro. Então, eles ficavam... porque, pra quem tem 15, 16 anos, 15 anos antes é o passado remoto, né? Então, eles achavam: “olha aqui no meu. O seu, o quê que deu aí?” Então, eles se sentiam assim: vim ao mundo e não sei que aconteceu em tal país, não sei que aconteceu no Brasil, fulano nasceu, fulano inventou alguma coisa, fulano foi preso, então era uma forma deles já se situarem, né?

Júlia ainda narra que fazia visitas a exposições, que fazia exposições na escola, que iam ao cinema e conclui: “Enfim, a gente trabalhava com muitas coisas que não era simplesmente aquela aula de livro texto, discussão, tal. E sempre em circulo, sempre com muito debate.” Como se pode ver, a menina tímida, que começara dando aula para suas bonecas,

encontrou diversas formas de se expressar e também de fazer com que seus alunos se expressassem.

Em relação aos livros didáticos, Júlia também tinha restrições, por isso optou por fazer seus próprios textos, explorando sua forma original de tratar da História:

Eu sei que eu tinha uma restrição muito grande de livro didático, eu só me lembro de um que eu adotei, que foi do Heródoto Barbeiro, que depois eu me arrependi tanto, e o ano não passava e aquele livro na minha frente e não podia abandonar porque eles tinham comprado. Mas, eu só me lembro desse, porque eu acho que eu não adotava livro. Eu lembro que eu escrevia muito texto. Eu escrevia o texto sobre o assunto que seria tratado e que não era um texto pesado, assim, só de História. Então, era um texto que eu escrevia fazendo as tais das ligações, né, comparando hoje. Partia sempre do hoje, daí ia buscar lá o assunto que deveria ser trabalhado, trazia de novo, ficava aquele jogo.

Essa experiência fez com que Júlia chegasse a publicar um livro paradidático: “Escrevi um livro sobre a invasão cultural norte-americana. Daí, dentro do tema, a invasão cultural norte-americana, tinha os subtemas, né, do rádio, da TV, da história em quadrinhos, não sei o quê”. Esta opção pelos temas, exercitada desde o começo, ficou ainda mais facilitada no fim da carreira, quando a modalidade passou a ser oficial e lhe permitiu ainda adotar outros paradidáticos em suas aulas, já que estes foram criados exatamente para suprir um mercado em expansão. Além disso, a experiência com o assunto lhe valeu um convite para trabalhar na Fundação Paula Souza, que administra os cursos das escolas técnicas paulistas

Quando perguntei sobre os planejamentos e se ela também copiava o “Verdão”, a resposta foi surpreendente:

Eu adorava fazer planejamento, seriamente, como adoro até hoje. E, até hoje, quando eu falo isso com os professores, eles me olham como se eu fosse excepcional, no sentido mais negativo que possa haver, se é que há algum... Sempre adorei fazer planejamento e fazia direitinho. [...] Para mim, o planejamento era o sonho e a aula era a realização. Eu sempre gostei. Relatório, adorei sempre fazer (risos). Porque eu sentia que aquilo me servia. Quando eu estava planejando, nossa! Era uma coisa gostosa: “Então, agora eu faço aqui, aqui. Deixa-me ver o que eu tenho aqui em casa, o que eu vou usar, tal, tal”. Adorava! Tanto é que sempre eles viviam me chamando pra ver se eu estimulava os outros.

Esta visão original de planejamento, que via um *sentido* naquela atividade, que não considerava aquilo uma mera formalidade, não é muito comum entre os professores,

tal como Júlia menciona. A rotina, as cobranças dos “papéis”, a burocratização, enfim, fazem com que os docentes percam o objetivo real dos planejamentos e, ao fazê-los – ao menos aqueles que “devem ser entregues” –, não dêem muita importância ao assunto.

Em relação à avaliação, Júlia buscava contornar o problema da timidez dos alunos, coisa que muito a atrapalhava na escola, e estimulava-os a participar dos debates, atribuindo “pontos” a suas falas:

E daí, eu tava falando aqui, escrevendo lá, daí um falava e eu, sem eles perceberem, eu ia lá no caderno e marcava um pontinho, não um pontinho, mas uma cruzinha. Daí, o outro perguntava uma coisa e eu respondia, outro perguntava, eu falava: “alguém sabe responder pra ele?” E ia marcando, ia marcando, marcando. Então, eles começaram a ver que eu ia marcando, marcando, marcando, daí eles perguntaram; “não, eu tô marcando a participação de vocês. O que vocês perguntarem, eu vou prestar atenção, porque tudo que vocês falarem é bom, o que não tiver certo é bom porque corrige, se você tem uma ideia e o outro também tem, e complementa, então não tenham receio de falar.” “A senhora tira ponto se errar?” “Não, imagina se eu vou tirar ponto.” Então, eles iam falando, tal. Daí, eles perceberam que, quando eles tinham dúvida e perguntavam, valia ponto, então eles queriam saber como que eles podiam ganhar por dúvida que eles tinham. Daí, eu falava pra eles: “se você tem dúvida, é porque você sabe alguma coisa, porque quem não sabe não tem dúvida nenhuma e é sinal que você está interessado.” Daí, uns espertinhos perguntavam qualquer bobagem, que daí eles perceberam que tinha gente que tinha bastante ponto, tinha gente que só tinha um, e depois na hora de fechar a nota, né? Então, aqueles que tinham ponto extrapolavam 10. “Nossa, você tem mais do que 10, só põe 10”. A diretora ficou horrorizada: “como você pode fazer isso?” “Mas, é a participação, né?” Então, era assim uma coisa meio louca, mas que funcionava, porque, quando ele falava assim só uma bobaginha e falava “você não vai marcar, Júlia?”, eu falava: “isso não, né, você falou só por causa do ponto”. “Não, não falei.” “Falou, sim, porque que cê tá com essa dúvida? Me explica onde tá essa dúvida”. Eles davam uma risadinha e eu dizia –“então, tá vendo?” Então, foi criando um ambiente que eles não tinham medo de falar e eles ficavam atentos, mas eles percebiam também que eu não era boba, quando eles falavam só pra ter ponto e que não tinha sentido nenhum, eu não dava.

Essa forma de atribuição de pontos também passou a ser combinada com os trabalhos em grupo, em seminários, nos quais todos os alunos tinham de expor alguma coisa, tinham de mostrar alguma contribuição original. Tais estratégias eram combinadas com as provas:

Prova, eles odiavam, porque era assim, eu fazia assim: tinha questão 1, 2, 3 e 4. Sempre tinha duas afirmações, né, sobre determinado assunto, mas era daquela que não era memorização, era coisa crítica. E

daí as duas afirmações poderiam ser corretas, as duas poderiam ser erradas, a primeira correta e a segunda errada e o inverso. Então, pelo que tinha lá dito, eles punham. Só que eles tinham que fazer assim: quando era certa, não tinha que justificar, mas a errada eles tinham que dizer por que estava errada, senão não valia. Ai, eles tinham pavor! Hoje, eu percebo que, se fosse fazer hoje isso, ninguém ia tirar nada de nota. *Eles falavam tirar, né? – “quanto eu tirei, quanto você me deu?”* Aquela, como era na época. Daí, se eles não justificassem direito, não adiantava. Daí, quando vinha o resultado da prova e via lá: fulano errou essa, errou essa, errou essa, tal, então: “pronto! Agora é só recuperação, então agora você vai pegar seu caderno, seu livro, o que você tiver, e vai, ver: você errou por quê? Veja aí, consulta aí, me diga porque que você errou, entendeu? O que você pensou, o que não deu certo e vê no livro o que faltava você ter de informação”. Então, ele fazia a recuperação e eu dava a nota para ele pelo fato dele ter corrigido os erros dele. (grifo meu).

No relato de Júlia, percebe-se a “recuperação” prevista pela legislação, mas não exatamente nos mesmos moldes – esta acontecia quando o aluno corrigia seus erros da avaliação. O trecho grifado por mim serve para realçar algo que, de alguma forma, está também presente na fala da professora Yara: a questão “numérica” das avaliações. Pode-se mudar o número para os conceitos, para adjetivos, para o que for; ainda assim, a “cultura” do número, do “quanto eu tirei”, permanece na mente dos alunos e até de alguns professores.

Ainda em relação à avaliação, Júlia diz que não gostava das provas que exigiam memorização, dos professores que ficavam em cima dos alunos para evitar a cola, no pressuposto de que “todos” iriam colar. Para evitar isso, ela começou a dar provas com consulta e os primeiros resultados foram horríveis, porque os alunos não estudavam, imaginando que “bastava consultar”. Pouco a pouco, segundo ela, eles se convenceram da importância de estudar: “Então, foi aquela coisa de mais ou menos disciplinar não pela força, nem pela vigilância, eterna vigilância, mas, ‘olha, você vê como você aprende quando você estuda, vê como você foi melhorando’. E então fui trabalhando assim”.

Foi dessa forma original que Júlia atuou em sua carreira: no trabalho com temas, nas relações presente/passado, na redação de textos, nas muitas estratégias de aula que foi montando para vencer a própria timidez e para ajudar aos alunos a vencerem a sua.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: PROFESSOR RODOLPHO

O professor Rodolpho começa sua carreira ainda nos anos 1960, efetivando-se no cargo no início da década de 1970. Em seus primeiros tempos de docência, ele utilizava textos produzidos a partir de técnicas de impressão já quase esquecidas:

R – Eu selecionava textos. Não eram textos primários, não! Às vezes, uns textos primários entravam. E eu usei mimeógrafo gelatina, já ouviu falar?

E – Não, esse não.

R – Aí, depois eu evolui para o mimeógrafo *Facit*, mas não era automático, não, era manual. Era a álcool. Tempo úmido não fixava, não secava. Inclusive o jornalzinho que fiz com os alunos, mas acho que eram uma ou duas edições. Depois, eles perdem o entusiasmo e a gente tem que levá-los a fazer e não a gente fazer por eles. Eu me lembro que na primeira edição choveu, o tempo úmido borrava tudo. E você não podia usar qualquer álcool, porque o 92 tem maior concentração de água, então borrava tudo, mas trabalhei bastante com esse material e levando os alunos a pensar.

Nesse começo, Rodolpho trabalhou por pouco tempo em uma escola inovadora, na região da zona leste de São Paulo mas isso marcou muito sua trajetória: várias experiências de lá foram levadas para outras instituições, em Guarulhos, onde se efetivou. Na referida escola já se utilizavam instrumentos que depois foram divulgados com o “Verdão”:

R – Eles trabalhavam e faziam a dinâmica de grupo mesmo. A orientadora era psicóloga de formação e ela fazia toda aquela diagramação do grupo: “quem você indica para estudar com você? Quem você indicaria só para ir numa festa?”. Sociograma. Eles faziam o sociograma no começo do ano e a escola girava em torno do estudo de grupo. Só que eu achava que a escola era bem avançada, mas não era. [...] A escola tinha a liberdade de fazer grupos de trabalho. Nem todos os professores faziam parte. Então, eles tinham uma espécie de HTPC, era uma espécie, talvez seja a bisavó da HTPC essa formação de grupos de trabalho. E eles é que ordenavam a parte pedagógica da escola.

E – Isso em 70?

R – Década de... No começo de 70. Já havia no final da década de 60.

E – Que escola é essa?

R – *Infante Dom Henrique*.

Além dos trabalhos em grupo, o diretor resolveu enfrentar o problema das pichações de uma forma original:

E o curioso é que ele era um diretor bastante dinâmico, já faleceu, o Vladimir, e ele criou um muro, discutindo com esse grupo de trabalho, e eles tentaram resolver a questão dos palavrões na parede. E ele criou um muro, apelidado “Muro da verdade.” Ele avisou os alunos: “Vocês podem escrever o que quiserem aqui neste muro, mas nas paredes internas da escola vocês não vão escrever nada, porque aí nós vamos aplicar as sanções disciplinares”. E concordaram. Foi uma confusão, porque a turma escreveu pesado, mas, depois, eu saí. Fiquei seis meses nessa escola.

Foram apenas seis meses, mas definitivos, porque muitas ideias foram incorporadas para sempre, segundo suas próprias palavras. A experiência de trabalhar com discussão entre os professores foi interrompida em 1973, quando Rodolpho assume uma nova escola, na qual “era cada um por si”, e em função disso passou a adotar livros. Ele afirma, ainda, ter sofrido muita influência do escolanovismo:

E sofri muita influência da Escola Nova. É, na escola nova da década de 60. Eles usavam a Escola Nova, inclusive no Vocacional. Só que, no Vocacional, eles usavam a estrutura de Estudos Sociais. Não era por disciplina, era por área, né? Vocacional. Eu cheguei a fazer entrevista no Vocacional. [...]. É que as experiências no Brasil, de repente elas desaparecem e ninguém aproveita nada.

A sensação de que os projetos sempre acabam “indo e voltando” aparece em vários momentos da entrevista. Outro deles é quando Rodolpho comenta que deu aulas nos cursos profissionalizantes: “Sacaram o profissionalizante do ensino regular. Agora, estão querendo integrar de novo. Isso eu já vi, já assisti esse filme em outras oportunidades”. A reflexão deixa entrever que há uma falta de continuidade nas políticas educacionais, os “filmes” se repetem, mas os problemas permanecem. A sua própria carreira, em termos de enquadramento funcional, passou por momentos distintos, até que se efetivou e não sentiu mais as flutuações da rede:

R – Eu ingressei na rede pública como CLT, era celetista. Até 69, nós fomos celetistas na rede pública. Depois, eles inventaram uma figura chamada Admitido a Título Precário. Que era o ATP, antes do ACT, que o ACT é a partir de 74. Era Admitido a Título Precário. Só que eu já me efetivei. Em 70, eu me efetivei.

E – Era ATP, depois ACT...

R – Um pouquinho de ATP – o Admitido a Título Precário. Uma legislação que durou muito pouco, em 74 já surgiram os ACT e eu já era efetivo.

Como já mencionado, o professor Rodolpho gostava muito do “Verdão” e tinha contato com a professora Delma Carchedi, uma das redatoras do documento. Possivelmente, foi esse entusiasmo que o levou a utilizar muitas das estratégias ali previstas, sendo uma delas, o estudo dirigido, utilizado por meio dos livros didáticos e de outros textos que ele selecionava:

R – Ah, no começo eu usei Joaquim Silva. Daí, década de 60, fim da década de 60...

E – Os alunos tinham esse livro? Esses livros que você indicava ou você usava pra você?

R – No *Homero* eu consegui que eles tivessem.

E – Eles compravam?

R – Eles compravam. Porque eles tinham lá uma feira de livros, então eles compravam. E havia atividades dirigidas e eu sempre trabalhei muito com atividades dirigidas, muito com atividades dirigidas. E mesmo as tentativas que eu tive de fazer livro, foram duas: a primeira foi um livro de História do Brasil e eu fiz sempre com muitas atividades dirigidas. Inclusive orientação de biblioteca, tudo isso...

Rodolpho ainda menciona, além de Joaquim Silva, os livros de Luiz Gonzaga e Esaú, os do professor Jobson Arruda e alguns que vinham de Belo Horizonte, de cujos autores não lembrava os nomes. Cita o livro do professor Sérgio Buarque de Holanda e diz que era muito bom, mas muito caro; por isso, apenas ele tinha a obra para consulta, não o indicou para os alunos. Menciona ainda ter usado o livro de *História da América* da professora Elza Nadai, ocasião em que fez um planejamento com vinte páginas! Ele não faz nenhuma ressalva aos livros; ao contrário, afirma que chegou a escrever um e que não conseguiu publicá-lo. Lamenta também que, na época em que lecionou, não havia a distribuição gratuita dos livros escolares. E completa dizendo que, além das obras citadas, retirava seus textos de outras fontes:

Os textos, eu pegava de livros. Eu extraía de livros. Eu usei muito a *Conhecer*, usei muito os textos da *Conhecer*, da enciclopédia *Conhecer*. Usei bastante. Depois, numa fase mais posterior, eu comecei a usar alguns textos de... mais selecionados. Eu tinha um livro, acho que *33 temas de história*, e ele tinha fontes primárias: Código de Hamurabi, Tratado de Versalhes. Então, eu passei a utilizar. Eu me lembro que, retornando lá pra História Moderna, uma das leituras que eu fiz, e coincidiu porque eu fazia Cultura Inglesa, foi o *Hard Times*, do Charles Dickens. Era da, se eu não me engano, a

primeira etapa da revolução industrial, e onde ele mostrava muito bem a visão do patrão, e eu me lembro que eu impressionei até a banca de exame da História Moderna, quando eu citei o livro. Então, eu procurava também fazer com que eles lessem algum material a respeito da época, entende? Então, eu indicava outros livros, agora, a dificuldade era maior, porque eu teria que me integrar com o professor de português. E essa integração não tinha, deveria haver, mas não tinha. Eu não tinha porque, naquela oportunidade – bom, naquela época –, os professores de português eles estavam abandonando aquela literatura mais clássica.

Esta última questão é recorrente: o professor faz muitas comparações entre o momento do começo da carreira e o período de fins dos anos 1970, quando saiu da sala de aula, e vê muita diferença entre os dois. O contraste será ainda maior com o período em que teve que voltar para a sala de aula, na década de 1990. De qualquer forma, ele sente falta de uma maior integração, seja entre os professores, seja da escola com a comunidade. Em determinado momento, ao tocar no assunto, aproveita para narrar mais uma experiência de sala de aula:

[...] e eu também sempre procurei integrar com a comunidade, a ponto de eu fazer esse trabalho integrado e mandar os alunos irem à Secretaria perguntar o que a secretária fazia. E o diretor falou: “você tá atrapalhando a vida da escola”. Foi excesso de entusiasmo, mas eu, sempre que podia, eu colocava os alunos na prática. Eu desenvolvi um trabalho que era um arremedo de trabalho vocacional. Eles faziam álbuns seriados, mas livres, eles escolhiam o tema. Tinha aqueles alunos que entregavam *Notícias Populares*, faziam por fazer. Mas, tinha alunos que, na parte de arte, de moda, faziam excelentes trabalhos. Eles iam colando durante o ano todo o que eles liam no jornal. Então, eu colocava como base o jornal, podia usar revistas. Então, eles escolhiam um tema e em cima desse tema eles recortavam ou reportagens ou fotografias, por exemplo, moda era mais nas fotografias. E eles iam se interessando por alguma atividade. E, no final do ano, a gente fazia avaliação em cima desses álbuns que eles iam colando. E a gente percebia o interesse que eles tinham. Ou quem não tinha interesse nenhum. Geralmente, aqueles que não tinham interesse nenhum eles pegavam as manchetes do *Notícias Populares* e... a gente tentava arrancar alguma coisa, mas a gente sabia que eles faziam por fazer. Mas, era um trabalho livre, né, não tirava ponto, pelo contrário, compunha.

Aqui, aparece uma situação que já deixa clara a separação das origens sociais entre os professores e seus alunos. Se é certo que o *Notícias Populares* era um jornal que atraía as pessoas pelo tom apelativo de suas manchetes e imagens, também é preciso lembrar que o nome “populares” era bem adequado, já que definia o seu público leitor majoritário – era um jornal bem mais barato que os outros e muito consumido

pelas camadas mais pobres. De outro lado, o professor possuía enciclopédias, como a citada *Conhecer*, que tinha um valor mais alto e era consumida preferencialmente pelas classes médias, tal como os fascículos que ele dizia comprar: “Eu colecionava tudo quanto era coleção que saía na banca de jornal, da Editora Abril eu tinha quase todas, colecionava.”

O professor Rodolpho ainda menciona que a utilização de Estudo Dirigido era muito importante, porque trabalhou bastante com o ensino noturno e os alunos não tinham como fazer atividades em casa. Dessa forma, o roteiro de leitura era importante:

R – O estudo dirigido é em cima do texto do livro, então não era dividido, para cada grupo fazer, porque também pode ser feito assim. O estudo dirigido é aquele questionário melhorado, que era o que existia, só que era um questionário comentado e tal, e eu procurava sempre fazer as ligações.

E – Vocês exploravam os textos do livro a partir de um roteiro...

R – Que o próprio livro trazia, muitas vezes o próprio livro trazia, ou então eu fazia.

E – Esse roteiro de questões, aí eles procuravam isso, escreviam no caderno e você fechava daí a discussão...

R – Aí, a gente fechava a discussão com a lousa mesmo.

E – O quadro sinóptico?

R – Nem sempre o quadro sinóptico. Às vezes, o livro fazia o resumo, nem sempre, mas abordava os aspectos mais importantes. E aqueles aspectos que teriam evoluído pra atualidade, que não morreram lá no passado.

Entre a primeira fase como docente e a segunda, na década de 1990, ele toma contato com a história temática e diz gostar muito dela. Afirma ainda que, na sua volta, buscou obras de Sociologia e Filosofia para estudar, já que acredita que estas áreas são muito próximas da História; a despeito disso, não esclarece se chegou a trabalhar de forma integrada, ou interdisciplinar. Mais ainda, quando se referiu às reformas curriculares dos anos 1980, como já foi mencionado, achou-as “muito tendenciosas”. O seu entusiasmo, ao que parece, está muito mais próximo da “história em migalhas” – não por acaso, ele menciona que leu *A História da Morte no Ocidente*, de Philippe Ariès, livro que considerou “muito interessante” – e mais distante de uma história cujo eixo é o trabalho como produtor da sociedade humana.

Quanto à avaliação, o professor Rodolpho seguiu vários modelos, como narra a seguir:

Cheguei a fazer ficha de auto avaliação com eles, onde eles preenchiam. Isso era influência do *Infante Dom Henrique*. A distribuição da nota no grupo também era influência lá do *Infante*. Só que a tendência dos alunos era dividir, era calcular a média, mas alguns grupos abaixavam de quem não fazia nada, não davam nota ou abaixavam. Então, essa prática da sala de aula eu usei durante vários anos, depois outros professores usaram também a questão da ficha de avaliação. Na época, era nota, não era letra. Peguei a passagem da nota para letra. E a letra veio com o *Verdão*, eles mudaram também o sistema de avaliação. A influência da letra era uma influência altamente psicológica, era uma avaliação mais psicológica, e era difícil a gente trabalhar. Tanto é que muito professor não se libertou de dar A+, A-, D+, D-, e aí depois voltaram pra... Aí, quando deram a liberdade de fazer os regimentos, acho que em 98, a maior parte das escolas voltou para a nota. Mas, eu sempre interpretei a nota, ou mesmo a avaliação, no aspecto subjetivo de evolução do aluno. Então, eu usava aquela escala, o aluno cresceu, o aluno decresceu. E eu me lembro que o comportamento do conselho não era bem assim. [...]. Mas, aí o conselho entrava muito pelo campo pessoal e era complicado.

O professor Rodolpho é o único a mencionar o “Conselho de Classes” e ressalta o caráter subjetivo dessas reuniões, nas quais nem sempre o aspecto pedagógico, relativo à aprendizagem, era o que prevalecia. Há ainda uma crítica à transformação dos conceitos em letras e à confusão que isso gerou. A nota final do professor era obtida por uma somatória de atividades:

[...] atividades, naquela época, a gente desmembrava de 0 a 10, depois, com a letra, ficou mais difícil. Então, a atividade acho que dava 2 pontos, a avaliação formal era o maior, porque eu achava que eles deviam apresentar conhecimento numa situação fechada. Não ficava só no subjetivo. Então, eles teriam que apresentar numa situação concreta: prova. E nem sempre fazia avaliação mensal. Eu fazia bimestral. E os trabalhos, e tinha um ponto pelo global. E eles é que anotavam na ficha. E anotavam certo, eles não trapaceavam. Ah, e tinha atividade em grupo. Agora eu não me lembro qual a proporção, eu não sei nem se eu tenho ainda essas fichas guardadas, mas eu não me lembro qual a proporção. Eu me lembro que a avaliação formal era maior, representava mais que 50%. Depois, vinham estudos em grupo. Estudos em grupo, às vezes, era uma gincana.

As provas também tiveram modelo diversificado, conforme seu relato:

[...] eu tentei fazer falso e verdadeiro em prova e pedir a justificativa do falso. E aí, o aluno, você percebia que ele chutava. Ele jogava o falso, mas não sabia por que era falso. Depois, eles foram evoluindo, foram até demonstrando capacidade de analisar. Que a gente via a capacidade de análise do aluno quando ele diz porque que aquilo é falso, né, não está chutando. Eu fiz também questões... Eu fazia

questões também do tipo serção e asserção, que dominou os vestibulares uma boa época. Eles usaram em concurso, inclusive. Eles punham cinco afirmações, ou quatro, então: A) a afirmação nº 1 contraria a afirmação nº 5. Você lembra disso? B) a afirmação nº 2 é inteiramente verdadeira. C) ... Então, ia jogando com as assertivas. Os professores chamavam de serção e asserção. Eu usei esse tipo de prova. E, é claro, eu acho que eu devo ter esbarrado por habilidades e competências sem ter claro o que eram habilidades e competências, porque, na época, não se trabalhava assim. Então, eu devo ter esbarrado, mas eu fazia prova desse tipo. Levava o aluno a raciocinar. Eram provas de caráter objetivo, mas o aluno não respondia de modo objetivo.

Esses diferentes modelos de avaliação não incluíam a dissertação, que ele adotou quando voltou em 1999, já que sentiu que os alunos tinham muito mais dificuldade com os textos e era preciso investir mais nesse aspecto:

Posteriormente, eu vim dar aula em 99, eu retornei como supervisor já, fui dar aula na escola pública em 99, aí eu só usei questões dissertativas. Em cima de texto, mas dissertativas. Em cima de texto, porque a gente vê que o aluno tem uma grande dificuldade de interpretar texto. Ainda hoje, no terceiro colegial, ou melhor, no terceiro ano do Ensino Médio – a nomenclatura atualizada. Então, a gente percebe que eles têm uma dificuldade em ler e analisar o conteúdo. E todos os componentes têm que trabalhar essa leitura. Não é obrigação? Por exemplo, tem professores que acham que isso é obrigação de Língua Portuguesa. Ler e interpretar texto? Não, não é. A obrigação é de todos, inclusive o professor de Educação Física. Eu, como diretor, eu coloquei para os professores de Educação Física que eles não tinham só que jogar uma bola para os caras chutarem, eles teriam que abordar temas relativos ao seu conteúdo. Anatomia, noções de higiene, tudo isso.

A atuação do professor Rodolpho é bem diferente das narrativas feitas pelos docentes anteriores: ele utiliza os métodos do Estudo Dirigido e afirma ter gostado muito do *Verdão*, até porque esse professor não fez nenhuma crítica contundente à ditadura, conforme foi dito anteriormente; dessa forma, não via o documento curricular como um instrumento “ideológico” dos militares. Outro ponto que merece destaque é o uso dos livros, até mesmo o “Joaquim Silva”, sobre o qual não tece nenhuma crítica; possivelmente, muito da crítica dos outros docentes sobre o livro didático se baseava em obras como esta. O próprio uso de enciclopédias favorecia uma visão tradicional da história, no modelo mais factual.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: PROFESSOR JOSÉ CARLOS

O professor José Carlos lecionou de primeira a quarta séries, o antigo primário, no começo da carreira. Na entrevista, eu perguntei a ele se a experiência tinha ajudado quando foi lecionar História, ainda no início da graduação, e a resposta foi a seguinte:

[...] Sem dúvidas, me ajudou. Eu cheguei a lecionar uma época, um período, foi a primeira vez que eu entrei em uma sala de ginásio, como a gente falava, artes industriais, né? Eu tinha feito o Normal lá em Guarulhos mesmo, mas isso foi concomitante com o ensino do primário... Mas, esses dois anos que eu fiquei lecionando pras crianças, que eu dava alfabetização, e esse tempo da minha prática de artes industriais, eu perdi aquele temor que a gente tem de enfrentar uma sala de aula. Quando eu comecei a lecionar, em 71, em Itaquera, eu já tinha um pouco de segurança de como enfrentar os alunos, tinha insegurança em relação ao conteúdo, que ainda era um pouco... Não tinha um conhecimento profundo da matéria ainda, mas eu preparava as aulas e aí não tinha nada. Até hoje eu faço isso, a minha vida inteira eu não dei aula sem preparar, mesmo que eu saiba o assunto à exaustão.

A escola primária marcou sua trajetória e deu-lhe uma rotina praticada em toda carreira. Quando perguntei como eram suas aulas, se abrangiam diferentes modos de proceder, ele respondeu:

Não, tinha um método, para começar, a aula tinha começo, meio e fim. Eu tinha uma sequência que eu sabia que deveria transitar por ela. Eu iniciava a aula recuperando a aula anterior, iniciava o tema da aula daquele dia dizendo pra eles que era importante que a gente se identificasse com aquilo a partir dali, montava um esqueminha na lousa, dava um resumo na lousa. Assim: dividia a lousa em 3 partes, colocava a sequência na lousa, deixava... Sempre deixei um canto da lousa meio à toa, assim, pra anotar coisas que você pra falar e escrever fica mais fácil. [...] A minha experiência de docência, como eu lecionei primário, eu era obrigado a fazer diário, o diário era o que eu lecionava no dia, então eu sempre achei prático. Eu tinha muitas turmas, trabalhava em muitas escolas e, se eu não me organizasse, eu ia começar... Uma coisa que eu detestava e que poucas vezes aconteceu era não saber onde eu tinha parado, perguntava pros alunos: o que nós vimos a aula passada? Então, eu tinha tudo organizado.

A organização, portanto, não era apenas uma “parte” de seu procedimento, era mesmo “fundamental” para ele se sentir seguro nas aulas.

Ainda no começo da carreira, quando formou um grupo com os outros professores de História e Geografia – conforme narrativa anterior –, surgiu a ideia de

escrever apostilas, já que eles tinham muitas críticas ao *Verdão* e queriam um material de qualidade:

Então, pra você ter uma ideia do que eu tô falando, do nível de envolvimento, nós, logo em 71, 71 pra 72, a gente tava pensando em material didático, não tinha muita coisa no mercado, a gente achava que era muito difícil os alunos aprenderem com o material, que era ruim. A Marlene, por exemplo, sugeriu pra gente pensar um livro que estava sendo lançado, que tinha umas coisas assim, meio moderninhas. A gente usava um do Gonzaga, que era um livro de História do Brasil, esse Gonzaga hoje é dirigente da UDEMO, diretor do Estado, mas a gente não estava muito feliz. Então, o que nós fizemos, nós resolvemos fazer uma apostila pros alunos. Veja bem, a escola tinha inicialmente um ensino que era quinta série, fundamental, de quinta à oitava, então pra quinta e pra sexta a gente resolveu elaborar a apostila – eu, um pouco menos, porque eu ainda estava um pouco inseguro. Mas, assim, por exemplo, o pessoal de Geografia era muito bom, não tinham muita experiência de ensino, mas tinham muito conhecimento da ciência, a Marlene era ótima, sempre foi uma excelente aluna, e eu também entrei no meio porque, no fim, eu estava no grupo. Pois, olha, elaboramos a apostila de História e Geografia pra quinta e pra sexta série, um sacrifício imenso, não tinha recurso, a gente não queria cobrar dos alunos. Contatamos uma escola de um conhecido não sei de quem pra imprimir isso naquelas impressoras à tinta, borrava tudo o que saía, passava o fim de semana que nem uns malucos, mandamos encadernar e tal. Pra você ter uma ideia, a gente usava esse material de apoio, o que a gente punha: a ideia que a gente tinha do que devia ser ensinado, mas com informação que tinha em livro mesmo, sabe? Depois, a gente acabou abandonando um pouco isso.

A partir do cotidiano da escola, o grupo formado desenvolveu uma sólida amizade, que fazia com que saíssem e viajassem juntos, ocasião em que aproveitavam para fazer *slides* que depois projetariam para os alunos, tal como a professora Júlia.

Além das apostilas, eles utilizavam outros manuais, inclusive o *História da Riqueza do Homem*, de Léo Huberman, sobre o qual José Carlos faz o seguinte comentário:

Isso eu discuti muito com Fernando Novais: do ponto de vista da historiografia, ele [Huberman] é visto com um pouco de restrição, porque ele, para tornar mais didático o que ele fala na história, ele banaliza um pouco algumas coisas. Mas, você imagina, um garoto em 72 lê um livro desses, e a gente dava isso na oitava série, e a gente não fazia só isso, a gente dava como livro de leitura, eles tinham que fichar todos os capítulos, e a gente corrigia todos os fichamentos, não tinha como o sujeito não aprender alguma coisa. Na verdade, o que acontece? Ele despertava o gosto pelo fenômeno histórico, que era o que a gente queria fazer. O que a gente queria fazer é que eles

aprendessem [...] história mesmo e geografia de verdade, gostassem da ciência.

O uso de livros assim causou estranheza junto à Delegacia de Ensino: na história já narrada, quando uma professora do grupo reprovou a filha do dono de um cartório, houve um processo; o supervisor de ensino pediu toda a documentação da escola e viu, entre as provas, questões sobre o livro de Huberman. José Carlos acredita que esse foi um dos motivos, inclusive, que levou a investigação mais a fundo, já que parecia muito “suspeito” a escola adotar esse tipo de obra.

Outra estratégia que o grupo usava era promover debates entre as classes:

Nós promovíamos debates e seminários na sala de aula e entre as salas. [...] Esse seminário era feito por equipes, a gente sorteava a equipe que ia fazer a exposição, pra todo mundo se preparar. A equipe tinha que expor, havia estratégias que a gente usava para apontar pontos positivos, pontos negativos, quem explicava com mais detalhamento, quem abria espaços para perguntas... E nós chegamos a fazer de tal forma sofisticada, isso porque a gente juntava uma sala com a outra, para fazer debate entre elas, coisas assim muito interessantes.

O entrosamento do grupo permitia estas atividades, que extrapolavam a sala de aula. Outro ponto alto da integração entre áreas se dava nas viagens de estudo do meio que eles faziam pelo litoral paulista:

A gente fazia estudo do meio que articulava História, Geografia, Língua Portuguesa, Biologia. Alugávamos um ônibus com os alunos de uma série, descia a Serra do Mar pela Estrada Velha [de Santos], e eu começava a contar história, aliás começava a contar ocupação urbana com o professor de Geografia, aí passava, entrava na história da Serra do Mar, articulação, motivo da necessidade de um meio de comunicação do planalto com o litoral. Parávamos no meio da serra, os alunos com estaca, estaqueando, pegando o metro quadrado para ver que vegetação que tinha naquele metro quadrado, faziam relatórios, ficávamos dias corrigindo. Não é brincadeira isso, estou falando sério. Você tem que ver o olhar dessa molecada, assim, o olho deles com o regozijo, com aquela coisa, assim. Além de tudo, era uma coisa divertida. Aí, parávamos numa pedreira para fazer o perfil geomorfológico, para poder aprender a questão de formação de solo, da rocha. Íamos para as dunas em Agenor de Campos – que não tem mais, desapareceu – e acabávamos em Itanhaém, onde a gente ia viajando pela cidade. E voltava todo mundo, os professores cansados e os alunos ainda com fogo pra fazer farra. Nós fizemos isso muitas vezes.

Os alunos ainda saíam para ir ao teatro, com ônibus alugados na viação urbana que servia o bairro, “porque era mais barato”. A projeção de filmes também acontecia com frequência.

O professor José Carlos pouco usou os livros didáticos, mas usou muito os textos. A quantidade de fichamentos era tão grande que ele fez questão mencionar isto em sua narrativa:

Eu mesmo nunca gostei de adotar livros, eu sempre achei melhor trabalhar com textos de apoio, com leitura. A experiência do fichamento é uma experiência muito rica, porque os alunos, você cobra deles, eles sabem que você vai cobrar, você pede pra fichar e ensina de verdade como se faz um fichamento, ele percebe que você lê o fichamento. Nós passávamos horas corrigindo isso. Faz as contas: as salas com 45 alunos cada uma, a gente dava 40 aulas por semana, né, então tinha mais de 300 alunos. Não eram todos, mas, de qualquer forma, tudo era um volume muito grande e, talvez por conta da experiência de usar pouco livro didático, eu nunca gostei muito de usar, não porque não tenha... Eu acho que hoje tem bons livros, eu tô um pouco afastado, mas acho que tem, sim.

Por coincidência, José Carlos fez o mestrado na mesma época que a professora Circe Bittencourt, estudiosa dos livros didáticos. Ao comentar isso, ele narrou um episódio que aconteceu em função de uma entrevista concedida a um jornal:

JC – Nós trabalhamos juntos [ele e Circe] e fizemos muitas coisas juntos, seminários. E eu tinha um certo entusiasmo com essa coisa de material didático, e ela acabou indo por essa área. Eu cheguei a fazer alguns artigos, escrevi algumas coisas na época, dei uma entrevista para o *Jornal do Brasil* metendo o pau nisso. Aí, um autor, que eu nem sei se tá vivo ainda, fazia livros bem porcaria, o nome dele é Elian Alabi Lucci...

E – Hã, hã, estudei com o livro dele.

JC – Você sabe que ele me telefonou na minha casa? Não sei como ele achou meu telefone. Era uma entrevista sobre material didático, eu lembro que eu falei das incoerências, o texto não tinha nada a ver com a ilustração, tinha coisas erradas, e ele ficou muito bravo, ligou bravo. Falei pra ele: “você não tem nada que falar comigo, fala com o jornal, não tem nada a ver comigo, o que eu disse é verdadeiro.” Ele disse que teve um defeito não sei do quê, que isso podia representar um problema pra ele. Mas, eu nunca gostei muito de usar material, não. Por exemplo, eu acho que aula expositiva é um belíssimo instrumento de trabalho. O pessoal tem um pouco de preconceito porque a pedagogia fica querendo inventar coisa pra adotar modismo, né, mas eu sempre achei que aula resolve mais.

Como se vê, não era apenas a professora Yara que não gostava dos livros de Elian Alabi Lucci... A defesa da aula expositiva é um dos momentos em que o professor faz uma crítica ao discurso pedagógico mais moderno, que condena certas estratégias mais antigas em favor de outras, a seu ver não tão eficientes.

A avaliação era um momento importante para o professor José Carlos, que a considerava interligada com a aprendizagem:

Mas, uma coisa que eu fazia que era muito interessante, no dia da prova eu dava uma aula antes, sabe? Eu dizia assim: “eu vou fazer uma revisão com vocês sobre esses assuntos aqui, o que é importante, tais e tais coisas são fundamentais.” Explicava tudo de novo. Isso um dia antes da prova, no dia da prova, aliás. Depois, eu dava três perguntinhas e mandava eles fazerem, os alunos respondiam tudo certo, mas eles aprendiam, eu tinha acabado de explicar o que ia ser avaliado. Porque eu acho que a avaliação tem que estar amarrada com o ensino, se você separa... Isso é uma coisa que é difícil explicar para o pessoal que usa a avaliação meio como um instrumento de opressão pedagógica.

Por não entender a avaliação como “punição”, José Carlos levava em conta tudo que era produzido pelos alunos: as avaliações, os seminários, os fichamentos etc. A reprovação, desta forma, era evitada e só acontecia em momentos especiais. Mais importante, havia um grande respeito pelo aluno e pelo trabalho que era realizado:

Relação com os alunos sempre foi boa, quando foi preciso eu reprovei alguns alunos, [...] Mas, olha, raramente, tive pouco atrito com alunos. Eu acho que a questão da disciplina é uma relação que eu tenho com eles, é o que eu pratico com eles que produz os resultados da disciplina, é a prática. A reprovação, por exemplo, ela é produto do que você praticou na sala, então tem caso que o aluno, é fato, comprovadamente não se interessa e tal, eu vi raros alunos assim, mas a maioria se dedicava. Quando eu via que o aluno tinha uma dificuldade que era insuperável, que eu não ia conseguir resolver mesmo com esforço, eu não reprovava. Outra coisa, eu conhecia bem os alunos, sabe? Eu lembro dos meus alunos até hoje, esse grupo de alunos que eu falei pra você que a gente se encontrou, eu lembro muito bem da época que eu fui professor deles. Eu lembro os nomes deles, entendeu? Por conta dessa questão de fazer esses debates e seminários, a gente tinha uma relação muito próxima deles

A escola na qual aconteceram todos estes fatos também tinha suas peculiaridades. Como foi dito, seu nome era *Cidade de Hiroshima*, em homenagem

àquela cidade, e a existência em seus quadros de alunos descendentes da colônia japonesa era grande, demonstrando alguns aspectos originais da cultura escolar:

No prédio novo só tinha ginásio e colégio. Era uma escola grande, a gente tinha muitas aulas, sabe, assim, a gente tinha muitos alunos, era uma escola bonita, tinha quadra coberta, a gente fazia coisas interessantes lá. Tinha, assim, uma cultura muito forte japonesa, porque o nome da escola é *Cidade de Hiroshima*, fica em Itaquera. Itaquera, na época, era onde havia produção de material/fornecimento de hortifrutigranjeiro para São Paulo, hoje não é mais. E a presença no Parque do Carmo... O Parque do Carmo tinha muitos descendentes de japoneses, a escola tinha uma influência muito forte, a festa junina, por exemplo, o pessoal servia sukiyaki.

A afinidade do professor José Carlos com a educação era tão grande que ele fez questão de manter algumas aulas na rede pública quando já era diretor, só para poder lecionar para suas filhas, repetindo o que sua mãe fizera com ele. Sua trajetória, em síntese, apresenta vários pontos de contato com outras narrativas aqui expostas: estudo do meio; uso de textos para discussão em sala; visitas externas; aulas expositivas; repúdio ao livro didático. Sem dúvida alguma, o que há de mais original aqui é a presença de um *grupo*, que se encontrou, descobriu afinidades e a partir de então passou a trabalhar de forma cooperada. As reuniões incluíam espaço para discussão de aulas, de estratégias, como também para debater textos dedicados estudo de temas da área.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: PROFESSORA ARLETE

A carreira da professora Arlete mescla, simultaneamente, a atuação em sala de aula e a militância política, seja nos movimentos sociais, no Partido dos Trabalhadores (desde a sua fundação) e no movimento sindical dos professores. A própria sala de aula era um espaço para isso, especialmente no começo da carreira. Ao discutir as visitas externas que professores e alunos faziam, especialmente no *André Dreifus* – que nomeou como “República Socialista” –, ela faz a seguinte reflexão:

[...] primeiro que a gente achava que isso [saídas externas] era uma forma de, o aluno tinha que descobrir o mundo. A nossa preocupação com essas atividades não era uma preocupação do conteúdo de História, especificamente. Não. Era o aluno cidadão. Dessa forma, ele estava aprendendo História, muito mais do que aquele conteúdo que a gente estava passando. Então, a intenção era essa, era o

relacionamento, o entrosamento com os alunos, a forma que a gente se entrosava com os alunos. E era uma forma também de militância política, porque era uma forma da gente desenvolver a ideologia e discutir aquilo que a gente queria discutir. Só que era um período muito intenso, porque você participava, assim, trabalhava de sol a sol, né? Porque ainda era aluno da universidade, fazia tudo isso, era bastante puxado, mas era muito prazeroso, muito bom. E era isso que eu te falei: uma militância política. A nossa função era o quê? Transformar o aluno mesmo. Era transformar em cidadão, cidadão pensante. Era a única forma que a gente via. A gente via a escola como um espaço pra transformar o mundo. O aluno está inserido lá, mas a gente queria que ele conhecesse o mundo. E, aí, era a forma que a gente tinha pra fazer isso, eram as possibilidades que a gente tinha. De ir para o teatro, de organizar excursão pra Caverna do Diabo. Passava a noite inteira viajando... E o povo chamava a gente de louco: “como é que vai com tanto adolescente pra um lugar desse?” Realmente, mas a gente ia.

Aqui reaparece a ideia enunciada pela professora Yara de que “a escola é o mundo”, só que em uma perspectiva mais ampla, mais política: a sociedade *precisa* ser transformada, há um horizonte socialista, tal como enunciado no nome com que ela caracterizou a escola em que trabalhava.

A opção pela sala de aula é outra marca do trabalho de Arlete, que não teve interesse em ascender a outras posições da escola:

Foi uma opção. Eu nunca quis ir pra direção, nem pra assistente de direção, nem quis fazer... Fiz Pedagogia. Inicialmente, pensei: acho que vou prestar um concurso. Mas, eu não quis sair da sala de aula, não. Na realidade, eu optei por ficar na sala de aula. Essa outra parte não me interessava muito.

Durante a primeira fase de sua carreira, na escola de primeiro grau, Arlete chegou a usar livros didáticos. No começo, ela fazia apostilas, que, segundo sua análise, eram muito fragmentadas; só depois que amadureceu mais na carreira e construiu um trabalho conjunto com professores na escola de segundo grau é que produziu textos mais bem elaborados. O trabalho com livros era uma imposição dos outros professores mas, ainda assim, Arlete pesquisou vários títulos e chegou a um que a agradava, que não era tão esquemático:

E – E como que você montava essa apostila? Você que escrevia o texto?

A – Às vezes, eu escrevia o texto. Ai, nossa, tinha umas coisas bem ruinzinhas, viu, pra falar a verdade. Porque, inicialmente, era meio retalhozinho, sabe? Depois, mais tarde, a gente foi elaborando um

pouquinho melhor, mas inicialmente era isso. Deixa eu tentar lembrar o livro didático... [...] Mas, tinha, assim, tinha uns livros didáticos tradicionais, extremamente reacionários. A gente começou a fazer pesquisa. Quando a gente já se enturmou com os professores, a gente começou a dar palpite na escolha do livro didático e começou a pesquisar. Naquela época, a Universidade em Belo Horizonte tinha um grupo de História fantástico, que depois eu consigo resgatar o nome pra você porque agora eu não lembro, que já eram textos bem mais avançados, era livro didático bem interessante, não só no conteúdo, na formulação dos exercícios. Muito mais difícil de trabalhar, trabalhoso, né? Porque, na verdade, o que o pessoal queria era a facilidade, era o livro assim, que chegava lá, mandava o aluno ler, ou o professor lia, ou então fazia um esqueminha na lousa, desenvolvia só aquilo. E tinha os exercícios e o professor tinha o caderninho com as respostas. Esse material de Belo Horizonte tinha caderno de exercícios, mas não tinha resposta, óbvio. Então, teve um pouco de resistência. Era um livro de mais conteúdo. E não era só uma questão ideológica, não, era mais fundamentado no ponto de vista teórico da história, muito mais elaborado... Então, tinha um pouco de resistência, mas a gente conseguiu. Depois de um ou dois anos, conseguiu adotar o livro. Foi ótimo! Deu uma boa melhorada no conteúdo. E, assim, isso era uma guerra na hora da escolha do livro. E tinha toda a questão da hierarquia, né? A dona da cadeira lá que, no final, dava a palavra final. Mas, aos poucos...

Aparecem aqui alguns elementos importantes da nossa *cultura escolar*: o uso do livro como um manual que “substitui” o trabalho do professor. Há que se lembrar que, no referido momento, a jornada docente fica cada vez maior, o que dificulta a preparação de aulas, ao mesmo tempo em que a formação na universidade fica mais esvaziada, inclusive com as licenciaturas curtas. Tudo isso fará com que o livro assuma, mais e mais, um papel preponderante na sala de aula.²³² Outro aspecto significativo refere-se à “hierarquia” na escola: entre os professores da rede estadual, ela se constrói em torno dos efetivos e substitutos, como primeiro critério, e é seguida pelo critério de “antiguidade” na casa. Ou seja, os professores mais novos e não efetivos devem se adequar ao modelo seguido pelo seu “superior”.

O surgimento de Estudos Sociais, e dos livros da área, foi outro momento marcante, porque dificultou o trabalho:

Começaram a sair os livros de Estudos Sociais, a gente era obrigada a adotar um livro. E eram péssimos, porque não era nem História e nem Geografia, era uma salada. Eu não era professora de Geografia, então tinha deficiências para poder desenvolver essa parte. Como o outro,

²³² A este respeito ver: SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. A autora faz uma discussão em torno do uso de textos da *Antologia Nacional*, até meados do século XX, e o uso de livros de *Estudo Dirigido*, já nos anos 1970.

que era de Geografia e a parte de História ele também não sabia. Então, foi muito ruim, foi um período assim... Decaiu muito, muito. Os alunos também ficaram muito confusos, diminuiu o número de aulas semanais, então também era mais difícil para você desenvolver o conteúdo. A gente tinha uma resistência total, não aceitava. Então, o que acontecia: eu, como historiadora, puxava mais pra História, o outro ia dar Geografia, ficou uma miscelânea. Foram anos seguidos de muito prejuízo para o aluno e muita dificuldade para a gente trabalhar.

Aparece aqui, novamente, a típica “forma de resistência” aos Estudos Sociais: cada professor trabalha com sua área de formação, sem se importar com a outra. Arlete também comenta que os livros ruins serviram como incentivo para a produção de apostilas, e que “saíram até algumas coisas interessantes.” De todo modo, isto dependia da existência de um corpo docente comprometido: “aí, era muito da boa vontade, se você tinha sorte de estar numa escola que tinha um grupo bom, que estava a fim de trabalhar. Se fosse pela lei do mínimo esforço, pegava aquele livrinho.”

Em sala de aula, o texto do livro era explorado à exaustão, o que levava muito tempo e dificultava o “cumprimento do programa”:

E – Como que você usava o livro em sala de aula, então?

A – Nós usávamos assim: eles liam, a gente dividia por capítulos, os capítulos eram densos, então a gente trabalhava em etapas. Eles se reuniam em grupos e liam, discutiam. Inicialmente, a gente elaborou uma... Um problema: a maioria não sabe ler livro. Então, a gente elaborou uma fichinha e, no 1º bimestre, a gente trabalhava quase como Português, ensinando a ler um texto: “leia com atenção, grife as palavras”. Aí, compramos dicionários. Compramos cinco, seis dicionários, aqueles menores, e eu carregava (risos). Eu tinha uma sacola com os dicionários, porque daí, quando eles se reuniam em grupos, a gente colocava um dicionário em cada grupo. A segunda etapa era, depois de procurar o sentido, relia o texto. Daí, a gente elaborava algumas questões, ou o roteiro, e eles, cada um montava o seu relatório e depois a gente fazia um grupão e discutia. Claro que era muito mais lento, e aí era a briga eterna, porque o raio que tinha que chegar no fim, né, e a gente dizia: o quê que é o fim? Mas, não tinha conversa, então às vezes atropelava um pouco, a gente sempre estava atrás. Quando chegava o fim do ano, a gente não tinha atingido o conteúdo estabelecido, mas o quê que acontecia? Era muito mais proveitoso. E os alunos gostavam e, surpreendentemente, tinha mais disciplina, claro, porque era uma coisa que fazia com maior prazer. E isso trazia muito problema na escola porque... Ia desde o professor falar: “por que você faz isso? Você ganha a mesma coisa que eu, quer aparecer?” Umas coisas supercomplicadas, né? Então, você tinha resistência. Porque bagunçava, né? Terminava a aula, até que se colocava as carteiras em ordem... Então, tinha professor que reclamava porque não estava exatamente do jeito que eles queriam. A gente enfrentava uma série de dificuldades, mas trabalhava, trabalhava bastante. Trabalhava muito com mapa, a gente carregava o mapa pra

sala de aula também. [...] Além desse trabalho do conteúdo histórico, a gente fazia uma correlação com alguns temas, acontecimentos do momento, históricos do momento. A gente trabalhava com jornal.

Novamente aparecem os marcos da *cultura escolar* num sentido fortemente disciplinar: é preciso que a sala esteja “organizada”, é preciso manter as carteiras em ordem, é preciso respeitar a disposição tradicional do espaço físico. Qualquer alteração do ambiente não será vista com bons olhos e resultará em reclamações, seja da direção, seja de outros colegas.

A chegada ao *Américo de Moura*, uma escola de segundo grau, e a maturidade na carreira, permitiram trabalhos mais densos e uma grande integração com outros professores – de História, de Português, de Filosofia, com os quais produziu atividades integradas:

No *Américo de Moura*, eu acho que amadureci muito e juntei experiência com conteúdo. Foi muito produtivo. O período do *Dreyfus* foi um período muito inicial, muito voluntarismo. Estávamos chegando da universidade e chegando também a dar aula, não dava para ter sido diferente.

É neste momento da carreira que ela participa de um projeto inovador, voltado para o ensino noturno²³³:

Elaboramos um projeto diferenciado para o curso noturno, que foi apresentado para a Secretaria da Educação e ela embarcou, porque a gente tinha professor e o aluno nunca ficava sem aula. Você ia faltar, você deixava o material preparado, tinha o professor que aplicava, então eles nunca ficavam sem aula. Sexta-feira tinha até a última aula e os alunos lá dentro da sala de aula. E, daí, a gente foi conversar com muita gente, teve apoio da Secretaria, inclusive do ponto de vista pedagógico mesmo, um pessoal que vinha pra discutir e dar apoio. Foi muito interessante, muito mesmo. [...] Foi, olha, foi bastante produtivo, e foi um trabalho muito interessante porque o grupo, a maioria abraçou, trabalhou com vontade, né? Então, podia não ter nem a diretora, quando batia o sinal das 11h15 da noite, o *Américo de Moura* ia sair inteirinho, todas as salas funcionando. E os alunos começaram a amar. Organizava campeonato. Daí, o sábado, quer dizer, exigia muito o trabalho da gente, muito. As palestras, a maior parte delas era no sábado. O que era impressionante, uma grande quantidade de alunos que ia, levando em consideração que o *Américo*

²³³ Segundo Rus Perez, o governo Montoro implementou entre 1984 e 1985 projetos noturnos em 152 escolas, entre capital e interior. O projeto enfrentou diversos problemas, entre eles falta de entrosamento entre as escolas e a Secretaria da Educação e falta de engajamento dos envolvidos. Em 1986, o projeto foi extinto. Cf. PEREZ, José Roberto Rus. *A política educacional do estado de São Paulo – 1967-1990*. p. 80.

de Moura é uma escola de passagem: o aluno vem do trabalho, vai pro Américo de Moura, depois vai pra São Mateus, vai pra... Que isso é uma característica da escola. Pois eles iam. Muito interessante.

Tal projeto para o ensino noturno buscava resolver um problema existente já na década de 1980 e que se tornou cada vez maior: o grande número de professores ausentes a cada período. O que a escola fazia era um plantão, preferencialmente por área, e os docentes se revezavam para cumprir o horário dos faltosos, com atividades previamente programadas. Isto exigia um grande trabalho de preparação e uma boa infra-estrutura para reprodução de textos, bancada com a organização de festas para arrecadação de fundos e verba da Secretaria da Educação, segundo o relato de Arlete. Ainda assim, percebe-se que, embora a Secretaria apoie a iniciativa, isso não significava que a escola receberia a mais para tal. Mais uma vez, a questão pedagógica fica abaixo da questão orçamentária.

Quanto às “escolas de passagem”, elas são outro componente da realidade educacional do período, especialmente no ensino noturno de 2º grau: os alunos trabalhadores que residem nas periferias nem sempre conseguem chegar às instituições mais próximas à sua casa e “param” no meio do caminho para estudar. No horário da saída, é muito comum – até hoje – ver os pontos de ônibus lotados, porque os estudantes vão continuar sua jornada, rumo aos lares. A sua presença em atividades aos sábados mostra o envolvimento que tinham com a escola, a identidade com o grupo que os levava para lá em dias em que sua frequência não era obrigatória.

Um ponto crucial de todo trabalho em sala de aula era a avaliação:

Agora, a avaliação sempre foi um nó, na verdade. Muito difícil de trabalhar. Eu acho que a gente errou muito, porque não sei se, com esses critérios, a gente sabia aplicá-los bem, se a gente não foi muitas vezes injusto, enfim. Mas, aí são ossos do ofício, né? (grifo meu).

Os “ossos do ofício” foram tão marcantes que Arlete comentou, antes de começarmos a gravação, que depois de aposentada ela fizera vários cursos, sempre procurando aqueles que “não tinham avaliação”. Ela ainda tem em mente a grande quantidade de trabalhos que corrigia:

Sobre texto, sobre o assunto, sei lá, o assunto que fosse. Ah, sim, aí aqueles assuntos eles iam ler, eles discutiam entre eles, e aí eles elaboravam um relatório, que dava um trabalho do cão pra corrigir aquilo e para dar o retorno disso, né? Mas, valia a pena, era um

momento, assim, que eles gostavam: você faz uma correlação do fato histórico, do presente com o que a gente estava estudando... Trabalhamos muitas vezes em conjunto com Português. Por exemplo, o Professor de português mandou ler *O Santo Inquérito*, de Dias Gomes. Eu trabalhei o conteúdo histórico e depois nós fizemos um seminário, um grande debate, um seminário. E ficava a professora de Português e eu também ficava. Ela elaborava um roteiro do que ela queria desenvolver com esse trabalho e eu elaborava o meu roteiro, com a parte histórica. Nossa, deram trabalhos muito interessantes!

Nas escolas onde Arlete trabalhou havia a construção de um “provão”, um instrumento de avaliação que exigia muito tempo e dedicação para ser elaborado. Mais uma vez, a experiência do grupo de professores do *Américo de Moura* foi decisiva:

Olha, o “provão”, nunca me livreí dele. Nunca me livreí. E, quando fui para o *Américo de Moura*, tinha o raio do “provão” também. E tinha que executar. A única coisa era da forma que a área apresentava e que nós, então, a gente se livrava dos testes. Ou fazia alguns testes, mas mais elaborados, e uma parte de dissertação. Chegamos numa época até que tinha uma parte de criação sobre um determinado assunto, que ele podia redigir livremente. E dava um trabalho! E pra estabelecer os objetivos da correção? A gente tinha que ter trabalhado isso em conjunto, a gente desenvolvia os mesmos... Mas, no *Américo de Moura* funcionou porque a equipe de História trabalhou sempre muito em conjunto. Uma cede um pouquinho daqui, outra cede um pouquinho de lá. Eu acho que a gente conseguiu um consenso, mas... E a gente trabalhava com “provão” que era bimestral, mas nós tínhamos outras formas de avaliação, que era participação em grupo, os relatórios em grupo. [...] Mas, aí, trabalhávamos realmente em grupo, né? As outras professoras também, pouco a pouco nós fomos trabalhando em conjunto. Elas também foram trabalhando com texto e também foram avaliando, então ficava mais fácil [...] E, na verdade, era uma avaliação muito mais justa, claro, porque o “provão” é uma muito seca, muito... Não, ele trabalhou o bimestre todo, tem que avaliar o esforço que ele teve em trabalhar em grupo, em elaborar, em contribuir. E ficava muito complicado, às vezes, com as áreas de exatas, porque eles achavam que a gente era um bando de louco, que, imagina, que não ia levar a nada e tal. Quando é que começou a mudar um pouco? Quando alguns alunos começam a entrar na universidade e falar: “Puxa, como foi bom ter trabalhado daquele jeito!”. De alguma forma, vai ajudando.

A atuação da professora Arlete traz experiências semelhantes às relatadas até aqui, como o uso do livro didático, o trabalho com um grupo entrosado de professores que compartilha de ideais comuns, a militância política. É preciso diferenciar, contudo, que esta militância era mais radical, era a razão mesma do exercício da profissão. Em relação ao livro didático, também cabe ressaltar que Arlete os utilizou, mas com muitas ressalvas: era preciso “buscar” um livro em Minas Gerais, de conteúdo diferenciado; o

recurso às apostilas, tal como outros professores, foi mais frequente. O grande envolvimento com a avaliação também é original e lembra os muitos relatórios corrigidos pelo professor José Carlos. Em relação a este, aliás, há que se lembrar de sua menção ao fato de que, na escola em que atuou, a área de História passou a ser tão “prestigiada” quanto as outras, já que na fala de Arlete também aparece a estranheza do grupo das disciplinas de “Exatas” por um trabalho tão intensivo das “Humanas”. Estas últimas, ao longo do século XX, sobretudo a partir dos currículos oriundos da lei 5692/71 e, particularmente, a exaltação da profissionalização, perderam muito do prestígio que outrora tiveram nas escolas.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: PROFESSOR GUILHERME

O professor Guilherme começa sua carreira lecionando disciplinas pedagógicas para as alunas do magistério, um período que suas palavras denotam áureo: “No magistério, era uma delícia dar aula, o que você pedisse aquelas alunas faziam!” Toda a entrevista é pontuada por esse “antes” e “depois”, o começo e o fim da carreira são vividos e sentidos de forma muito diferente.

A aula do professor seguia um ritual, conhecido pelos alunos. Na entrevista, ele mal começa a narrar esta prática e já vem à sua mente mais um dos muitos problemas que teve com os alunos no final da carreira:

E você sabe que dependia muito dos alunos, tinha aluno que queria mais sempre. Então, a gente dava mais, e tem umas coisas assim no Estado. Vou te contar uma passagem: tinha uma classe que não lia, não escrevia, não parava, não prestava atenção, enfim. E um aluno me mandou tomar naquele lugar, uma vez, porque eu não o atendi quando ele queria... Bom, minha aula começava assim: eu falava “boa tarde”, eles falavam “boa tarde”; eu falava “podem sentar-se” – porque todos eles se levantavam –, aí eles sentavam. Aí, eu fazia a chamada, depois da chamada é que começava a aula. A aula nunca terminava com o sinal, sabe? [Segue-se um comentário, já citado, sobre a diferença entre os modelos escolares de “antes” e “depois”] Então, a aula era assim, e esse aluno, antes da chamada, queria mostrar alguma coisa pra mim, e eu falava assim: “você senta, por favor, e depois eu atendo você”. “Não, professor, mas eu...”. “Espera só um pouquinho, filho, senta”. Eu sempre fui paizão de aluno, entendeu, e eles gostavam da minha aula. E, aí, o aluno falou: “olha, professor, eu preciso te falar uma coisa”. Aí, eu falei: “então fala e senta”. Aí, ele falou: “então vai...”. Aí, eu falei: “vem comigo”. Larguei a sala, fui lá na diretoria e falei: “olha, aconteceu isso, isso, isso...”. Conte para a diretora, aí ela

falou assim: “o que é que você quer que eu faça com ele?” Falei: “a senhora que sabe, né?” Ela falou: “você que vai decidir.” Eu falei: “olha, você mate, enforque, faça o que você quiser com ele, só que eu vou te dizer uma coisa: se esse aluno tiver dentro da sala, eu não entro mais na sala. Nós estamos em novembro, eles vão ficar sem aula até o fim do ano, você desconta o valor da aula. Se ele tiver lá dentro, eu não entro.” Aí, quando foi na aula seguinte, ele estava lá dentro, eu parei na porta, olhei, ele estava lá dentro, não saiu. Fui pra diretoria e falei: “olha, o aluno daquela vez está lá dentro, não vou dar essa aula, marca falta”. Foi aquela algazarra. Aí, o aluno sumiu, não sei o que aconteceu com ele. Aí, a diretora me chamou e falou: “Ah, Guilherme, você tem que ter paciência”. Eu disse: “eu tenho paciência, eu sou nervoso, mas aparentemente eu consigo manter a calma”. Ela falou: “mas você sabe que essa classe é uma classe especial.” Eu falei: “mas, que classe especial?” Ela falou: “essa classe foi uma classe que a delegacia montou com os recusados de toda a sétima Delegacia de Ensino.” Todo mundo que não queria aquele aluno, mandou para o *Caramuru*. Então, não era uma classe especial, era uma classe super especial, só que devia ter sido avisado no começo do ano, e não em novembro, porque eu tentava manter o ritmo de todas as séries iguais e ninguém conseguia nada com aquela sala.

O trecho é longo, mas revela muitas coisas: em primeiro lugar, se sobressai a postura do professor, tão tradicional, que exigia que os alunos ficassem em pé até que ele autorizasse que se sentassem, prática que fora abandonada há muito tempo e certamente causava resistência entre os alunos, não mais acostumados a isso. Outra postura destoante é a da diretora, que não só não avisa os professores sobre o caráter “especial” da sala formada com todos “alunos-problema” como também não se compromete com a questão disciplinar: o aluno cometeu uma falta grave, foi desrespeitoso com o professor e a escola precisava tomar uma atitude mais firme, restabelecer a autoridade do processo educativo. Os novos tempos da educação não afetaram *apenas* o trabalho docente, todas as pessoas que trabalham na escola experimentam uma espécie de atordoamento frente aos novos desafios. Tal observação não escapou ao professor Guilherme:

Os diretores, na verdade, eles são sobrecarregados com questões burocráticas: folha de pagamento, verba, verba de escalão, verba de conservação, um monte de coisa, de verba. Eles vivem com processo na mão, e recebendo pais também, reclamações etc. e tal, e essa parte pedagógica fica ao Deus dará. Agora, eles colocaram ultimamente uns orientadores pedagógicos, mas os professores têm uma certa resistência, o cara tem que ser muito amigo, muito compreensivo, tem que conquistar mesmo, porque senão ele não consegue nada.

O evento do aluno que xinga o professor é profundamente diferente de suas lembranças do começo da carreira. Daquela época é o episódio narrado abaixo:

G – Tive uma turma no *Irene Ribeiro*, isso nessa época que você tá pesquisando, era uma sala feminina, tinha duas líderes dentro da turma: três fileiras seguiam uma líder, três seguiam a outra. Quando as duas discutiam, as três fileiras de lá não falavam com as duas fileiras daqui, era a coisa mais estranha do mundo. Mais interessante: você não precisava dar aula pra classe, você chamava as duas líderes e falava: “olha, eu quero que você faça isso.” “Pode deixar, professor”. Eu dei aula no Centro Cívico na quinta, sexta, sétima e oitava, e eu lembro que, uma vez, eu não tinha tempo de pesquisar nada. Eu chamei uma das líderes, falei: “olha, eu quero um jogral sobre tais datas, mas eu não vou ter tempo nem de ensaiar nem de pegar texto, vocês vão ter que se virar”. “Deixa com a gente, professor”. Antes da primeira aula do dia seguinte, elas falaram: “olha, o jogral tá pronto, o senhor quer ver?” Elas decoraram o jogral, não leram.

E – Todinho.

G – Todo. Fizeram o jogral com movimentação de palco, barbaridade! É uma coisa, assim, que realiza a gente, né? Essa turma daí, eu tenho impressão que umas 10 casaram e viraram dona de casa, o resto, todas fizeram faculdade. Uma maravilha de turma, viu? É bom a gente lembrar essas coisas.

A prática de jogral, de comemorar as datas cívicas, era seguida à risca pelo professor, conforme outros episódios anteriormente descritos. A sua própria visão de História seguia este modelo, de exaltação e respeito pelos personagens:

Para mim, Dom Pedro II foi um dos maiores estadistas, o maior nome da história do Brasil, um indivíduo digno, preparado, instruído, competente, e isso não quer dizer que não cometeu erros, mas, de repente, acabam com ele, entendeu? Fazem uma caricatura extremamente exagerada. [Falava sobre alguns livros didáticos] Você deve ter assistido *Carlota Joaquina*. O filme é muito bem feito, mas acaba com a Carlota Joaquina, e eu acho que História, entre outras coisas, tem que ser uma *matéria que forma aprendizes de respeito pelo Brasil*, entendeu? Considerem a dignidade da História e não só a crítica, e eles acabam com tudo. Cada presidente que sai do governo é ladrão, quer dizer, não tem necessariamente que ser assim, você ser representante do povo tem que ser uma coisa digna, ou deve ser. E eu sou contra essa postura, e eu acho que não, tem que trabalhar pra ter tradição, entendeu, manter tradição.(grifo meu)

É preciso ressaltar que a “tradição” assim idealizada é muito diferente daquela mencionada pelo professor Severiano, para quem o termo se refere a formas inovadas de

repetir conteúdos estabelecidos há muito tempo. Para Guilherme, a “tradição” é uma opção mais conservadora, que procura manter e valorizar a hierarquia social.

O professor Guilherme usava livros didáticos, e cita a obra de Rafael Bortolini, de Educação Moral e Cívica; não mencionou autores de História, mas afirma ter trabalhado com títulos da editora Ática, da Atual, da Saraiva, inclusive paradidáticos. Quando perguntei como utilizava os livros, já que os alunos compravam as obras, ele respondeu:

Eu costumava fazer assim: tinha o texto no livro, então cada aluno lia um parágrafo, porque já começou nessa época daí os alunos serem analfabetos, então você tinha que ler pra explicar o que estava escrito. É que, às vezes, eles sabiam ler mecanicamente, mas não estavam alfabetizados, não entendiam o que estavam lendo. Então, lia o parágrafo, eu explicava aquele parágrafo, os alunos perguntavam, a gente discutia e assim ia, até a gente chegar no final do livro. A gente fazia um exercício de fixação, né? E esse exercício era corrigido sempre na aula seguinte, verificava quem tinha feito, quem não tinha. Na época, todos faziam; agora, não. Eu peguei uma época... Nós pegamos uma época... [O plural refere-se a ele e à esposa, que estava na sala naquele momento].

Em relação ao currículo proposto pelo *Verdão*, o professor diz não ter se importado. Ele fazia seus planejamentos com os outros docentes a fim de manter certa unidade, mas não se importava se isto estava “de acordo” com o currículo oficial:

Eu nunca tomei conhecimento disso, se você quer saber [refere-se ao *Verdão*]. A gente tinha um esquema assim: História do Brasil, quinta e sexta série; História geral, sétima e oitava. E, então, a gente dava assim: Antiguidade e Idade Média na sétima e Moderna e Contemporânea na oitava. Nunca dava para desenvolver o programa todo, porque, dependendo das classes... Por exemplo: Antiguidade, quando chega em grego eu gosto muito, e então a gente perdia muito tempo na Antiguidade, mas eles adoravam, e então era muito bom. Aqui, eu cheguei a fazer uma exposição de reprodução de documentos históricos, então nós fizemos, por exemplo: em História do Brasil, a classe inteira participou com uma maquete desse tamanho, assim, de uma fazenda de cana-de-açúcar. Fizemos em gesso um hieróglifo, sabe? Um documento egípcio, mas a gente teve um trabalho louco pra fazer isso. Foi muito bacana...

O tom nostálgico aparece a todo o momento, como fica visível nos trechos citados. No mesmo sentido, ele faz várias críticas ao modelo atual de gestão da escola:

Olha, não existe isso, a lei é excelente, ela diz o seguinte: o aluno que não está acompanhando, ele vem fora do período, com outro professor. O outro professor tenta recuperar aquele conteúdo. Acontece que o aluno não vai fora do período, não tem como você obrigar. Agora, quando você dá aula pra uma classe de 40 alunos, como que você faz com os cinco que não estão acompanhando? Eles dizem pra você parar os outros 35 e cuidar dos cinco, não acho justo. Não acho justo, não é democrático isso. Então, na prática, o que você faz? Você larga os cinco e segue com o resto. O que está errado, mas qual é a alternativa? Na lei, na orientação, é ótima a recuperação paralela, mas, na prática, não dá pra funcionar. É o mesmo caso que eu contei daquele aluno que estava cantando, o quê que eu faço? Deixo ele cantar? Canto junto? Faço os outros cantarem também? Então, não tem jeito, você não tem outra opção. Então, embora a recuperação deva funcionar fora do período, na prática não funciona.

Esta crítica também se estende aos legisladores e secretários, à máquina administrativa, que não teria conhecimento profundo da realidade escolar e, dessa forma, gera políticas sem viabilidade, que não podem ser aplicadas – sequer são compreendidas:

Eu assino *Veja*, eu não sei o nome dele, mas todo mundo acha que entende da Educação. Então, tem as ordens de gabinete, aquelas igual Chalita, que a gente tem que dar amor pros alunos. Escuta, que escola é essa, afinal de contas? De Cupido? Que tipo de amor que ele está falando, o que ele quer que eu faça? Que abraça os alunos? É difícil você entender isso. E ele é um homem público, o Chalita era o secretário da Educação na prefeitura,²³⁴ agora é candidato a deputado. E, de repente, eles têm uma visão de cima, que não é a visão aqui de baixo, eles acham que os professores, eles querem aumento, aumento, e nada em troca, e cada vez que eles dão um aumento eles exigem mais, só que o aumento é pra aquilo que você já faz, não é pra você dar a mais. Senão, não é aumento. Você vê o tempo de duração das aulas, era de 40 minutos, 45 minutos, passou pra 50 minutos. São 10 minutos toda aula e o valor-aula continua igual. Não é justo isso, deviam pegar o preço da aula e pagar um quinto da aula a mais. Acontece que a gente fica gritando no deserto, porque não tem pra quem reclamar, todo mundo acha que cuida da Educação.

É possível perceber na fala um sentimento muito comum nas escolas, conforme analisado por Viñao Frago: as reformas não levam em conta o que acontece no dia a dia e desconhecem (ou fingem desconhecer) o cotidiano educacional. Grande parte delas,

²³⁴ O professor Guilherme se equivocou na referência: Gabriel Chalita foi secretário da Educação da rede pública estadual no primeiro governo de Geraldo Alckmin. Na ocasião da entrevista, ele era vereador na cidade de São Paulo e candidato a uma vaga de deputado federal, a qual logrou por grande margem de votos.

assim, só pode mesmo fracassar inclusive porque sofrem resistência daqueles que deveriam *apenas* executá-las.

A avaliação do professor Guilherme mesclava formas tradicionais, como o questionário, com formas diferenciadas, de composição da nota a partir de algumas perguntas respondidas ao final das aulas:

G – Forma de avaliação: eu fazia uma avaliação contínua. No final da aula, eu dava uma questão sobre a aula que eu acabei de dar, nos dez minutos finais, e, lógico, os alunos tinham que anotar no caderno. Eu bolava um esquema, colocava na lousa as observações, falava: “olha, anotem isso que isso é importante e blá, blá”. Então, muitos não anotavam, não queriam saber de nada, aí, quando chegava no final da aula, eu distribuía a folhinha e punha a questão na lousa: “você têm 10 minutos pra resolver isso”. Normalmente, ocupando o material, o livro didático, o caderno, as anotações e tudo. Quem não tinha prestado a atenção na aula, quem não tinha anotado nada, dançava. Aí, batia o sinal, eu recolhia a folha e, na próxima aula, essa questão estava resolvida, porque era uma questão só. E quando chegava em cinco questões, eu fechava e avaliava o aluno. E tinha aquelas provas também mimeografadas, na época, de 20, 30 questões tipo “certo ou errado”, que a gente mimeografava, dava um trabalho insano, mas era fácil de corrigir, né? E esse tipo de coisa, de questão de final de aula, ah, quando chegava no outro dia, tava uma beleza, todo mundo anotando tudo. Aí, eu não dava a questão e eles ficavam loucos da vida.

E – Você chegou a trabalhar com questionário?

G – Normalmente, essas questões abrangiam uma questão do questionário que eles tinham feito na avaliação, aliás, no exercício de fixação. E a correção desse questionário era da seguinte forma: a gente lia a questão, na correção, e eles levantavam a mão, quem queria responder. Aí, quando aquele respondia o que ele tinha escrito, aí o outro levantava a mão, falava: “ah, professor, eu coloquei mais coisas”, aí ele lia. Então, ficava bem abrangente, entendeu? Se tinha alguma questão que estava errada, o aluno apagava e fazia a certa. [...] Eles gostavam desse tipo de avaliação porque não precisava estudar em casa, entendeu? Aquele negócio de pegar livro, ficar lendo, lendo, lendo. Eles gostavam bastante, a maior parte dos alunos ia muito bem, sabe? Ah, e tinha outra coisa também: aluno faltou na aula na segunda questão, então ele deixa em branco a segunda questão. Quando chegava no final, eu dava duas questões substitutivas, que iam no lugar daquelas, entendeu? Mas não era nenhuma daquelas que eu dei, era outra, então só aqueles alunos faziam aquelas substitutivas pra completar as cinco questões. Então, era isso que acontecia.

O balanço da carreira do professor Guilherme evidencia uma divisão em dois momentos distintos, mas sua atuação, em contrapartida, parece ter sido pouco modificada. Dessa forma, suas práticas pessoais são muito diferentes daquelas disseminadas no universo escolar quando do final da sua carreira, o que lhe causou

vários dissabores. Há uma semelhança com o professor Rodolpho, já que ambos não fazem críticas aos livros didáticos – ao contrário, o único reparo feito é que alguns deles “desrespeitam” os heróis. Guilherme também é o único que admite ter usado os famosos “questionários” como forma de avaliação, tão criticados posteriormente porque estimulavam a “decoreba”. De todo modo, esta situação tão difícil ao final da carreira possivelmente foi o que o motivou a fazer, entre todos os entrevistados, a maior quantidade de críticas ao modelo atual de educação, seja quando narra episódios particulares, seja quando fala de forma geral.

A ATUAÇÃO EM SALA DE AULA: UMA SÍNTESE

Tomando como referência a definição de Forquin, podemos afirmar que a escola pública paulista entre as décadas de 1970 e 1990 vivia sob uma mesma *cultura escolar*, a qual é muito anterior a ela, podendo se situar, de maneira geral, no esforço de escolarização empreendido a partir da Proclamação da República. Por outro lado, o mesmo não pode ser dito da *cultura da escola*, mais datada e que naquele momento era, *grosso modo*, o resultado das regras e normas anteriores aos anos 1970, somados às novas práticas que se vão estabelecendo a partir da lei 5692 – a mais visível delas, a unificação do primário com o ginásio nos mesmos prédios.

Os professores entrevistados que aqui narraram suas práticas de sala de aula estão sujeitos a este mesmo ambiente: todos partilham de um modelo escolar que disciplinou o tempo e o espaço, como lembra Viñao Frago, e fazem emergir um conjunto de regras e comportamentos *desejáveis*. O tempo foi confinado à grade curricular, ao horário das aulas, aos momentos de entrada e saída. Neste tempo particular, sobressaem as comemorações cívicas, preparadas de forma ritualística, combinadas ao ambiente da Educação Moral e Cívica e aos Centros Cívicos. O espaço ficou restrito às salas de aula, especialmente para os professores, salvo o de Educação Física, que ganhou as quadras de esportes ou, na ausência destas, os pátios. Subverter tais normas era ficar sujeito às sanções do diretores ou até mesmo dos colegas, que cobravam pela postura indisciplinada.

Outro traço marcante é a introdução dos Estudos Sociais, vivida de diferentes maneiras pelos professores: para alguns, isto foi muito ruim porque descaracterizou a

área de História, como aparece no depoimento de Arlete. Esta reconhece, tal como Yara, que cada professor seguiu sua formação, sem maiores problemas. Talvez uma unanimidade, não enunciada por todos, mas que pode ser inferida dos depoimentos, é que “fechada a porta da sala de aula, cada professor faz o que quiser”. Desde que o docente fique confinado ao espaço que lhe foi designado, ele tem autonomia para fazer o trabalho que desejar (nos limites materiais que cada escola possibilitava). Nos casos relatados, não se vê maiores interferências dos dirigentes no cotidiano dos docentes, salvo, evidentemente, o diretor da escola em que Arlete atuava quando foi presa.

Não se pode deixar de notar ainda que, se os limites e as condições do trabalho dos professores são muito semelhantes, as cenas não se repetem. Cada um deles desenvolve sua atuação de forma diferente. Cada um passa por diferentes caminhos ao longo da carreira. Há aqueles cuja aula é um verdadeiro ritual, com começo, meio e fim; há outros cuja aula é uma anarquia; há, por fim, as posturas que levam as professoras a atuar como se estivessem indo a uma festa!

Os conteúdos abordados são diferentes: existem opções que privilegiam o presente, aqueles que gostam mais do passado; professores com propostas mais amplas, que dialogam com as Ciências Sociais, docentes cujo foco é a história e os homens no passado; há quem ainda valorize os personagens e a história política, tal como recomenda a tradição escolar desde o século XIX.

O livro didático é outro assunto díspar: alguns são críticos ferrenhos destas obras, enxergam nelas a reprodução de uma visão estereotipada da História, ou dos Estudos Sociais; outros não têm nenhum problema com isso, usam e recomendam a seus alunos que adquiram as obras. É preciso lembrar que no momento estudado não há nenhum programa de distribuição de livros, ao menos não na forma universalizada que existe hoje. Também não se pode relevar que o fato de “não usar livros” não significava que estes não frequentassem a sala de aula, já que muitas apostilas utilizadas correspondem a uma “montagem” de trechos de diferentes livros, ou de apenas algum deles. De todo modo, a rejeição ao livro parece ser mais frequente e mostra que há certo consenso entre os estudos acadêmicos e a prática destes professores:

A valorização da universalização da distribuição de livros didáticos indica que, em princípio, os Livros Didáticos de História (LDH) são materiais importantes, em uma perspectiva diferenciada das propostas críticas das décadas de 1970 e 1980. Contrariamente ao período em que os estudos acadêmicos, em geral, defendiam a eliminação desta produção para o ensino da História, as análises atuais preocupam-se

com o aperfeiçoamento do material, assim como há propostas no de melhorias no processo de produção e distribuição do material.²³⁵

Outro consenso parece se dar em torno da importância da leitura para os alunos de História, ou de qualquer outra disciplina das áreas de Humanas. Esta preocupação está em todas as falas, e os docentes lançam mão de inúmeras estratégias para transformar seus alunos em “leitores”: uso de dicionários, leitura em voz alta, em conjunto, leitura dirigida, leitura em grupo... O grande desafio é como fazer isso com e para “todos” os alunos, não deixar nenhum para trás. Este desafio, tal como comentado pelo professor Guilherme, não deixa de ser um problema contemporâneo vinculado à escolarização obrigatória que perpassa vários sistemas escolares no mundo. Como afirma Sacristán:

É uma ironia cruel que depois de passar várias horas por dia, durante uma dezena de anos, se possa dizer ao sujeito que ali [na escola] permanece que está excluído e que é um fracassado. Isso, como dizia com ironia o personagem de *Mafalda*, “não se pode fazer a um cliente”. [...] A escola e seu currículo, que devem ser oportunidade para todos, passam com demasiada facilidade a ser estruturas de dificuldades graduadas, que todos deverão superar em um mesmo ritmo e com a mesma ajuda, de sorte que, em cada um dos escalões estabelecidos na graduação, medimos os sujeitos para ver se são aptos ou não, os distinguimos e dizemos a muitos deles que são diferentes dos demais. Por serem oportunidades de aprendizagem na escolaridade obrigatória, os conteúdos culturais transformam-se em escada hierarquizadora e excludente dos que ascendem devagar, detêm-se no caminho, ou simplesmente, recusam a “escada”, porque não lhes atrai subir por ela, ou porque desconhecem para onde conduz e não veem motivos para ascender por ela.²³⁶

Quanto ao momento-síntese da avaliação, ela acontecia de inúmeras formas: dos tradicionais questionários aos testes de múltipla escolha, das afirmativas do tipo “verdadeiro” e “falso” às questões dissertativas. O mais notável são as lembranças do “trabalho para corrigir”, mas, de uma forma ou de outra, todos pareciam seguir em maior ou menor grau as sugestões de Bernardete Gatti, em um texto publicado em 1977 pela CENP: “a) Preparar os alunos para as provas”; “b) Dar provas com frequência” e “c) Usar a prova corrigida como meio de ensino”.²³⁷ A inclusão do texto na coletânea

²³⁵ BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetória de pesquisas. p. 505.

²³⁶ SACRISTÁN, J. Gimeno. *A escolarização obrigatória – seu sentido educativo e social*. p. 80-81.

²³⁷ GATTI, Bernardete. A avaliação em sala de aula. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. *Formulação de objetivos – avaliação*. p. 46.

mostra a preocupação da secretaria com o tema, mas isso não significa que os docentes tiveram acesso a ele.

Como se pode ver, o grande dilema dos professores de História da escola pública paulista no período estudado é compartilhado por muitos outros professores e pode ser sintetizado no título do capítulo do livro acima citado: “A educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum”. A *cultura escolar*, elemento agregador das práticas e consolidada ao longo de décadas de existência desta instituição, sofre grande e rápida modificação e é preciso adequar-se aos novos tempos, com toda a incerteza e o desconforto que isso traz.

FECHAM-SE AS CORTINAS

Atualmente a situação é diferente. O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele “personaliza-se”. Introduz por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola. No passado, representante do Estado pedagogo, ela tinha como contrapartida e adversária a família, que exercia o papel de um controle. Todas as noites, a volta das crianças para casa permitia um reajustamento familiar com relação à cultura ensinada na escola. Atualmente, a escola encontra-se em uma situação praticamente inversa: com relação à família invadida pela imagem televisiva, ela pode se tornar o lugar de controle onde se aprende o modo de utilização de uma informação até então fornecida fora da escola. No passado, a escola era o canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes, etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação, vinda de outros lugares.²³⁸

Em meados da década de 1970, Michel de Certeau escreveu o texto acima, mostrando uma situação ambígua no contexto francês: se a escola não é mais um espaço de controle e internalização de normas oriundas do Estado, ela pode se transformar em um espaço de elaboração crítica. Se considerarmos que os anos 1970 e 1980, no Brasil, são aqueles nos quais a televisão se consolida em “rede nacional”, a advertência ganha todo significado: como os professores entrevistados iniciam sua carreira em um momento e terminam em outro, entre o abrir e o fechar das cortinas ocorre uma grande mudança de cenário. A autoridade da escola, antes incontestável, e o saber do professor, antes inquestionável, dão lugar a uma cultura de massas, notadamente a televisiva, que transfere o *discurso competente* para o vídeo, ou transforma todo saber em espetáculo e diversão. Os professores de História passam a disputar espaço com novelas, minisséries, filmes, programas de auditório, cujas mensagens se chocam com aquela difundida na escola: como mostrar ao aluno, por exemplo, a escravidão na antiguidade e dizer que ela é diferente daquela praticada na época moderna, no Brasil, se a novela “mostra” o escravo na plantação? Ora, escravo *só pode ser assim*: negro, trabalhando nas fazendas, sujeitos aos capatazes. Ah, e não se pode esquecer o maniqueísmo típico: o escravo bom, que respeita seu senhor, e o escravo mau, invejoso, que não se guia pelos “valores corretos” – do mundo dos brancos, obviamente.

²³⁸ CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. p.138.

Não é sem razão que isso causa uma grande perplexidade na escola e em seus professores: o que é preciso fazer para “despertar a criticidade” dos alunos? Afinal, se esse é um discurso frequente na área de História, são estes os professores encarregados de “despertar o senso crítico” do aluno.²³⁹ De todo modo, a perspectiva de Certeau é otimista, pois, se não cabe mais à escola incutir normas e comportamentos “desejáveis”, há espaço para fazer a crítica das normas e comportamentos que emanam de outros canais, sobretudo da televisão. Certamente isso exigirá dos atores em cena que tenham novas práticas, diante do novo cenário. Sem dúvida, não é nada fácil fazê-lo, já que o peso da cultura escolar, sedimentada em um modelo anterior, dificulta o avanço em direção ao novo.

As entrevistas revelam esta ambiguidade à medida que mostram as tentativas dos professores de trabalharem de diferentes maneiras, de encontrar formas que pudessem facilitar a aprendizagem de seus alunos. Nem sempre tais alternativas lograram êxito, mas isso não os impediu de seguir adiante, inclusive na busca de novos caminhos: se os alunos precisam melhorar a capacidade de leitura, busca-se trabalhar mais a compreensão de texto; se os alunos precisam desconstruir as imagens, pode-se passar mais filmes e assim por diante. O olhar mais atento é capaz, assim, de perceber nas narrativas um movimento extremamente dinâmico. A todo o tempo, os professores buscam novas soluções, a todo o tempo surgem novas ideias que rapidamente são postas em prática. Certamente esta é a riqueza proporcionada pela História Oral, que nos permite apreender o passado com certa riqueza de detalhes, com histórias cotidianas, pedaços de lembranças, que dificilmente seriam registradas de outra forma. A junção crítica dos fragmentos permite montar um painel rico e colorido do dia a dia da cultura escolar na escola pública paulista no período pesquisado.

É possível ainda, por meio das narrativas, questionar a validade de algumas afirmações relativas ao período. Uma delas se refere ao livro didático. Em análise do período, Selva Guimarães Fonseca afirma:

[...] os programas de ensino da década de 70 foram implementados ancorados pelos livros didáticos, elaborados de acordo com as concepções, a sequenciação e os temas definidos nos programas. Segundo depoimentos de vários professores, diretores e técnicos que

²³⁹ Uma das questões levantadas por Antonio Simplicio de Almeida Neto em seu doutorado, *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias dos professores*, se refere a este tema, a dimensão utópica que atribui aos professores de História a responsabilidade de apontar aos alunos as perspectivas de mudança social.

trabalhavam no período, houve uma acomodação em torno do livro, tornando-o um instrumento que assume a forma do currículo e a forma do saber em sala de aula. Havia, segundo os professores, uma “verdadeira ditadura” do programa e do livro didático de História.²⁴⁰

A autora refere-se aos currículos elaborados em São Paulo e em Minas Gerais e aos livros herdeiros da tradição que construíram. Sem dúvida alguma, o relato de apenas sete professores não autoriza nenhuma generalização; contudo, não se pode deixar de notar que entre eles há diferentes formas de uso do livro, inclusive a sua rejeição – há até mesmo dois depoimentos que se referem de forma francamente negativa a um dos “clássicos” do período, Elian Alabi Lucci. Desse modo, sem invalidar a afirmação da professora Selva Fonseca, isso traz novos elementos para se pensar a realidade no período.

Outra afirmação muito comum relativa ao período é a que se refere à perda de qualidade na educação brasileira, fruto da proliferação das licenciaturas curtas, no presente caso, em Estudos Sociais. Não foi possível encontrar estatísticas muito reveladoras sobre o período, mas uma delas, construída por Rus Perez e referente a 1988, permite algumas conclusões. Antes, é preciso qualificar os dados relativos ao enquadramento dos docentes:

A série de classes de docentes, ocupantes de cargo e de função-atividade é: Professor I – PI, que atua nas quatro primeiras séries do 1º grau e na pré-escola, com habilitação específica (Magistério) de ensino médio; Professor II – PII, que atua de 5ª a 8ª séries, no 1º grau, com licenciatura curta; a Lei Complementar 444/85 impediu o provimento de cargo para este professor; Professor III – PIII, que atua no ensino fundamental (5ª a 8ª séries), no ensino médio e em classes de educação especial, com licenciatura específica de grau superior (licenciatura plena).²⁴¹

O autor esclarece ainda, em nota de rodapé, que foi muito utilizado o recurso de contratar estudantes universitários e inclui-los na rubrica da licenciatura curta. Outro dado importante é que o professor recebia seu salário a partir de sua titulação, o que pode ajudar a entender porque há, por exemplo, grande número de efetivos do curso primário. Isto posto, a tabela é a seguinte:

²⁴⁰ FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. p. 120.

²⁴¹ PEREZ, José Roberto Rus. *A política educacional do estado de São Paulo – 1967-1990*. p. 119.

Grau de Formação dos Professores segundo a Situação Funcional – Estado de São Paulo – 1988²⁴²

		<u>Licenciatura</u>					Total
		2º Grau	Curta	Plena	Mestrado	Doutorado	
Professor I	Efetivo	41,0	1,0	58,0			49.169
	OFA	90,0	0,1	0,9			42.199
	Total	64,0	1,0	34,0			88.368
Professor II	Efetivo		59,0	41,0			216
	OFA		99,0	1,0			12.417
	Total		99,0	1,0			12.633
Professor III	Efetivo			99,0	0,6	0,4	40.585
	OFA			99,0	0,6	0,4	42.851
	Total			99,6	0,2	0,2	83.436

Fonte: SE/DHRU

Mês de referência: dezembro

Os dados mostram um número bastante reduzido de professores formados nas licenciaturas curtas, cerca de 12.500, frente aos formados nas plenas, 83.436. Tem-se, então, que os egressos das licenciaturas plenas são em número mais de seis vezes superior ao dos provenientes das curtas, e ainda sem considerar que entre estes últimos figuram os não formados. Além disso, há que se destacar dois fatos: um deles é que, em 1983, o Conselho Federal de Educação permitiu pela primeira vez que uma instituição que ministrava a licenciatura curta de Estudos Sociais pudesse oferecer a “plenificação” em História e Geografia.²⁴³ A partir de então, várias outras seguiram o mesmo caminho, e os novos formandos puderam optar entre ficar apenas com a licenciatura curta ou continuar até conseguir a diplomação na forma plena. O segundo dado que não pode ser esquecido é que o estado de São Paulo nunca abriu concurso para os egressos das licenciaturas curtas, fato ressaltado por alguns dos entrevistados; dessa forma, uma condição para prestar os concursos era ter a licenciatura plena, algo que levou muitos formados a retornarem ao ensino superior e complementar sua formação.

²⁴² Tabela constante em PEREZ, José Roberto Rus. *Op. cit.* p. 120.

²⁴³ Conforme Parecer CEFÉ – CESu 635/83. Citado por MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* p. 192. O curso mencionado era da Instituição Luso-brasileira de Educação e Cultura, de São Paulo.

O que se pode perceber por meio desse assunto controverso é que a realidade dinâmica do sistema escolar, suas normas, os concursos, as atribuições de aula aos efetivos e não efetivos, tudo isso contribuiu para que os docentes buscassem uma titulação plena, que lhes permitia um avanço maior na carreira. O relato do único entrevistado inicialmente formado na licenciatura curta menciona e confirma isso, tanto que complementou seus estudos para poder se efetivar na rede. De outro lado, em relação à “qualidade” do ensino, são notáveis práticas conservadoras e tradicionais tanto neste professor como em outros, egressos das licenciaturas plenas, das universidades e faculdades, públicas e privadas. Parece evidente, portanto, que as práticas escolares não são fruto *apenas* da formação inicial e que inúmeros fatores contribuem para as suas conformações, como as trajetórias das carreiras dos entrevistados nos revelam.

Por fim, é impossível deixar de notar a equação perversa que se realizou no decorrer desse período. Quase todos os entrevistados fazem questão de ressaltar sua escolarização na escola pública, o que lhes facilitou o ingresso em uma universidade também pública e o retorno à mesma rede de ensino. Este panorama alterou-se de modo a fazer com que hoje o trajeto mais comum seja escola pública, ensino superior privado, escola pública. De um lado, isso é fruto de uma política de especialização da universidade na pesquisa, que relevou a formação de professores ao segundo plano; de outro, mostra que a expansão das instituições privadas do ensino superior, ao menos em São Paulo, passou a se encarregar, majoritariamente, da formação de docentes. Este triste quadro, somado à desvalorização da escola pública por sucessivos governos estaduais, talvez explique porque nenhum deles afirma que foi “com orgulho” professor da escola pública. É certo que há menções ao fato de que eles se realizaram na carreira, que foram felizes nela. Nenhum, porém, exaltou sua participação na *construção da escola pública paulista*, coisa que efetivamente fizeram, inclusive na resistência a este processo de declínio.

Ao final do trabalho, é impossível comparar os relatos entre si. Cada um deles representa um fragmento do que foi a escola pública paulista entre os anos de 1970 e 1990 e da cultura escolar daquele momento. Ainda assim, cada professor fala por si e é também um testemunho dos outros professores com os quais, e a partir dos quais, construiu sua trajetória.

Eu, ao coletar estas histórias e trazê-las a público, também tornei-me participante deste enredo.

FONTES

I. Depoimentos

Arlete. São Paulo, 26 de março de 2010.
Guilherme. São Paulo, 30 de agosto de 2010.
José Carlos. São Paulo, 04 de março de 2010.
Júlia. São Paulo, 01 de junho de 2009.
Rodolpho. São Paulo, 06 de outubro de 2009.
Severiano. São Paulo, 12 de maio de 2009.
Yara. São Paulo, 28 de abril de 2009.

II. Documentação governamental e outras publicações

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 24 de janeiro de 1967.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. *Como utilizar o livro didático*. Manual de instrução programada para professores primários. Rio de Janeiro: MEC-COLTED, 1969.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda constitucional n. 1*. Brasília, 17 de outubro de 1969.

GHIZZU, Maria Eloisa & SAMPAIO, Ana Alice Arruda. *Estudos Sociais*. São Paulo, Grupo Escolar – Ginásio Experimental “Dr. Edmundo Carvalho”, 1970.

GUANAES, Lair Piedra. *Índice alfabético sobre a legislação de interesse do ensino de 1º e 2º graus (estadual e federal – ano de 1972)*. São Paulo: Ática, 1973.

GUANAES, Lair Piedra. *Reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo: Ática, 1976.

HOLLANDA, Guy de. *Programas e compêndios de História para o ensino secundário: 1931–1956*. Rio de Janeiro: CBPE–INEP, 1957.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

SÃO PAULO (Estado). *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Terça-feira, 22 de março de 1966. Ano LXXVI, n. 53.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau*. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Divulga – Dirigir o estudo*. Treinamento de pessoal docente – Estudos Sociais. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Dirigir o estudo*. Treinamento de pessoal docente – Estudos Sociais. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Cartas de Expressão*. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Instrumento de auto-avaliação – Estudo comportamental*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Jogo do Chale*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Os Guarani*. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Jogos de Apresentação*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Exercício do dilema*. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Divulga – Textos extraídos de “Cruz das Almas” – Donald Pierson*. Aperfeiçoamento de pessoal docente da escola de 1º grau – Estudos Sociais. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Alguns dados sobre Itapeperica da Serra*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Divulga – Criatividade*. Aperfeiçoamento de pessoal docente da escola de 1º grau – Estudos Sociais. São Paulo, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Aperfeiçoamento de pessoal docente de Estudos Sociais*. 17/3 a 11/4/1975. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Estudo dirigido*. *Aperfeiçoamento de pessoal docente – Estudos Sociais*. São Paulo, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Escolas de primeiro grau*:

levantamento do pessoal técnico-administrativo e docente da rede oficial do estado de São Paulo. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Fábula*. Treinamento de pessoal docente em Estudos Sociais. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Instruções para o Jogo dos Quadrados*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *Teste da NASA*. São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. *O sociograma*. Treinamento de Pessoal Docente – Estudos Sociais. São Paulo, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho. [Quadros históricos da CENP, 1964 a 1991]. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Comissão Estadual de Moral e Civismo. *Educação Moral e Cívica*. Legislações federal e estadual – Bibliografia, pareceres e resoluções. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de Estudos Sociais para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*. 2ª reimpressão. São Paulo, 1981.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1976. 8 volumes.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. *Ensino de 1º grau – Programa de ação*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. *Roteiro para análise – Crítica dos Guias Curriculares*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. *Seminário de estudos para a implantação de dispositivos da Lei 5692/71 referentes ao ensino de 1º grau*. São Paulo, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. *Modelo de referência da escola de 1º grau*. São Paulo, s. d..

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Departamento do Ensino Secundário e Normal. Departamento do Ensino Básico. Divisão de Orientação Técnica. *Objetivos do ensino de 1º grau e organização de currículo*. São Paulo, s. d..

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. *Treinamento de pessoal docente do 1º grau – Estudos Sociais*. São Paulo, s. d..

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento do Ensino Secundário e Normal. *Revista do DESN*. n. 2. s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ester de Figueiredo Ferraz – secretário. *Ensino de 1º e 2º graus – Plano Estadual de Implantação*. Volumes I e II. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ester de Figueiredo Ferraz – secretário. *Ensino de 1º e 2º graus – Síntese do Plano Estadual de Implantação*. São Paulo, s. d.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Economia e Planejamento. Coordenadoria de Ação Regional. *Estado de São Paulo: Diagnóstico*. São Paulo, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Departamento de Recursos Humanos. Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal. *Formulação de objetivos – Avaliação*. São Paulo, 1977.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Perspectivas da rede educacional paulista*. Palestra proferida pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Profa. Esther de Figueiredo Ferraz (Brasília, 11/6/71). São Paulo, 1971.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, 1973.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal – Divisão de Assistência Pedagógica. *A rede de ensino pluricurricular e de grupo escolar-ginásio no estado de São Paulo*. São Paulo, 1971.

VASCONCELLOS, P. José de. *Legislação fundamental. Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: LISA, 1972.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Verena & HEYMANN, Luciana (orgs.). *Trajetórias da universidade privada no Brasil*. Brasília: Capes; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (CPDOC), s. d.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. *Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- AZANHA, José Mario Pires. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetória de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BORGES, Jorge Luis. Funes, o memorioso. In: BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. 4. ed. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Globo, 1986.
- BOTO, Carlota. Histórias, ideias e trajetórias da cultura escolar: um desafio metodológico. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia e BEZERRA, José Arimatea Barros (Orgs.). *Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BREJON, Moysés (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus: Leituras*. 18. ed. revista e ampliada. São Paulo: Pioneira, 1985.
- BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- CABRINI, Conceição et alii. *O ensino de História: Revisão urgente*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAÇÃO, Maria Izaura. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- CAMARGO, Aspásia. História Oral e Política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). *História Oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARR, E. H. *Que é História?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CARVALHO, Anelise Maria Müller de et alii. Aprender quais histórias? *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 153-164, set. 1986/fev. 1987.
- CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CASTRO, Amélia Domingues de. Orientações didáticas no processo de reforma do ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, Moysés (org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: Leituras*. 18. ed. revista e ampliada. São Paulo: Pioneira, 1985.
- CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação). *Educação no Brasil: 1987-1988*. São Paulo: CEDI, 1990.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e nação na publicidade do milagre econômico – Brasil: 1969-1973*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CERRI, Luis Fernando (org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2010.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.
- CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CIAMPI, Helenice. *A História pensada e ensinada*. Da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: EDUC, 2000.
- CIAMPI, Helenice. O professor de História e a produção dos saberes escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves e LUCA, Tania Regina de (orgs.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Editora Unesp / Anpuh, 2008.
- CORDEIRO, Jaime Francisco P. *A História no centro do debate*. As propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL / Laboratório Editorial / Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Falas do novo, figuras da tradição*. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORDEIRO, Janaína Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22. n. 43, p. 85-104, jan-jun. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Política Educacional: contenção e liberação. In: CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio e GOES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. 1964: temporalidade e interpretações. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo e MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.) *O golpe e a ditadura militar – 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação, 3).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e GONÇALVES, Irlen Antonio. História das culturas e das práticas escolares – perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate*. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos CEDES 8 – Licenciatura*. 2ª reimpressão. Campinas: CEDES; São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão de Estudos Sociais. *Cadernos CEDES 10 – A prática do ensino de História*. Campinas: CEDES; São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano – 3: O tempo da experiência democrática*. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Jorge & DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano – 4: O tempo da ditadura*. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). *História Oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA JR., Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda na ditadura militar. In: *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil*. Seminário para discussão de pesquisa e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009. Disponível em: http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/ferreira_jr.pdf.

- FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo*. Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- FICO, Carlos. *Além do golpe*. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*. v. 24. n. 47, p. 29-60, 2004.
- FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil*. História Oral de Vida. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). *Inaugurando a história e construindo a nação*. Discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- GARCIA, Walter E. (coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História*. Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc; Uberlândia: EdUfu, 2004.
- GENETTE, Gérard. *Umbrals*. México: Siglo XXI, 2001.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação, 4).
- GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 3-32, 1992.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.
- HOLLANDA, Guy de. *Programas e compêndios de História para o ensino secundário: 1931-1956*. Rio de Janeiro: CBPE-INEP, 1957.

- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- JENKINS, Keith. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- JOIA, Orlando *et al.* *APEOESP 10 anos (1978-1988): memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*. São Paulo: Cedi, 1993.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010.
- LOURENÇO, Elaine. *História Nova do Brasil: Revisitando uma obra polêmica*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, n. 56, p. 385-406, 2008.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p. 62-201, novembro 1998.
- MARQUES, Waldemar. *Escola-padrão: acertos e equívocos de uma política educacional*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. Tempo e memória: a construção social do passado na história. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História*. Porto Alegre: Unisinos, 2007.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MATHIAS, Suzeley Kalil. *A militarização da burocracia*. A participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação (1963-1990). São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, 34, p. 9-24, 1992.

- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- MORAES, Marieta (org.). *História Oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e controle social. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-27, 1992.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cézar de (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n. 37, p. 9, jan./mar. 1988.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992-1993.
- NORONHA, Eduardo. A explosão das greves na década de 80. In: BOITO JR, Armando (et al.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura*. 2. ed. revista e ampliada. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- NOVAIS, Fernando A. e MELLO, João Manuel Cardoso de. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). *História da Vida Privada no Brasil*. Volume 4: Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação, 3).
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores (SinproSP): São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de & RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- PALMA FILHO, João Cardoso. *A reforma curricular da secretaria da Educação no estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. 1989. Dissertação de Mestrado (Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PALMA FILHO, João Cardoso. *As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990*. 1996. Tese de Doutorado (Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- PASSERINI, Luísa. Ideologia e consenso do trabalho sob o fascismo italiano. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 23, n. 42, p. 171-184, jan/jun. 2010.
- PASTORE, José. *O ensino superior em São Paulo – Aspectos quantitativos e qualitativos de sua expansão. 1969-1970*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Instituto de Pesquisas Econômicas, 1972.
- PEREZ, José Roberto Rus. *A política educacional do estado de São Paulo 1967-1990*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, n. 22, p. 9-36, junho 2001.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 13-49, 1997.
- PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- PRADO, Eliane Mimesse. *As práticas dos professores de História nas escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. 2004. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. Vozes silenciadas em tempo de ditadura: Brasil, anos de 1960. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (org.) *Minorias silenciadas*. São Paulo: Edusp / Imprensa Oficial do Estado / Fapesp, 2002.
- REIS, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo & MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). *O golpe e a ditadura militar – 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: EDUSC, 2004.
- REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- REVAH, Daniel e TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O regime militar na (des)memória da Abril: a revista ESCOLA e a difusão da 5692/71. *História da Educação*, Pelotas, v. 14, p. 137-161, 2011.
- REVISTA Brasileira de História. São Paulo, v. 7, n. 14, mar/ago. 1987.
- RICCI, Cláudia Sapag. *Da intenção ao gesto. Quem é quem no ensino de História em São Paulo*. São Paulo: Annablume, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. *A escolarização obrigatória – seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SÁDER, Éder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *História Nova: Depoimento*. In: SANTOS, Joel Rufino dos *et alii*. *História Nova do Brasil: 1963-1993*. São Paulo: Loyola/Giordano, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 5. ed., rev. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). *O Brasil Republicano 4 – O Tempo da Ditadura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SILVA, Marcos Antonio da. *História: O prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SILVA, Marcos (org.). *Brasil, 1964/1968: A ditadura já era ditadura*. São Paulo: LCTE Editora, 2006.
- SILVA, Marcos (org.). *Dicionário crítico Nelson Werneck Sodré*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- SILVA, Marcos Antonio da (org.). *História em quadro-negro*. Escola, ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989 / fev. 1990.
- SILVA, Marcos Antonio da (org.). *Repensando a História*. 6. ed. São Paulo: Marco Zero/Anpuh – Núcleo de São Paulo, s/d.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- SIRINELLI, Jean-François. A geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. *Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001.
- SPOSITO, Marília Pontes. Demandas populares por escola na relação com o mundo do trabalho. In: PRADO, Maria Lígia Coelho e VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *À margem dos 500 anos*. Reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- THOMSON, Alistair. Reconstruindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abril 1997.
- THOMSON, Alistair, FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da História Contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *História Oral e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida e REVAH, Daniel. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista *Escola*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 75-93, 2010.
- VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos Antonio da (org.). *Repensando a História*. 6. ed. São Paulo: Marco Zero/Anpuh – Núcleo de São Paulo, s/d.
- VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”*. Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.
- VICENTINI, Paula Perin. Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. História e memória da educação brasileira. Natal, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0346.pdf>
- VIEIRA, Cléber Santos. *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set/out/nov/dez. 1995.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Lisboa: Edições Pedagogo, 2007.
- ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 175-192, 1992-1993.