

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATO LUGINICK RANIERI

A profissão docente na cidade de São Paulo: política, memória e condições de trabalho – lembranças do trabalho docente entre 1975-1985.

SÃO PAULO
2022

RENATO LUGINICK RANIERI

A profissão docente na cidade de São Paulo: política, memória e condições de trabalho – lembranças do trabalho docente entre 1975-1985.

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Doris Accioly e Silva

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Lt	Luginick Ranieri, Renato
	A profissão docente na cidade de São Paulo: política, memória e condições de trabalho – lembranças do trabalho docente entre 1975-1985. / Renato Luginick Ranieri; orientadora Doris Accioly e Silva. -- São Paulo, 2022.
	204 p.
	Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.
	1. Escola básica. 2. Trabalho docente. 3. Ditadura civil militar. 4. Memória. I. Accioly e Silva, Doris, orient. II. Título.

RANIERI, Renato Luginick.

A profissão docente na cidade de São Paulo: política, memória e condições de trabalho – lembranças do trabalho docente entre 1975-1985.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a).: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para minha mãe, exemplo maior de dedicação, força e superação.

Ao meu pai, *in memoriam*, que de onde estiver saiba que o guardo em minha memória, com carinho e perdão.

A Luciana, companheira e amiga de todas as horas, minha admiração por sua parceria, luta e sensibilidade.

Aos meus filhos, Francisco e Nina, que despertam em nós o encontro contínuo com a vitalidade do alvorecer.

AGRADECIMENTOS

Foram várias as pessoas que contribuíram para que este trabalho se realizasse, minha gratidão é imensa a todas e todos.

Agradeço a minha orientadora Doris Accioly e Silva por sua atenção, paciência e orientação respeitosa. Sempre. Ajudou consideravelmente a evoluir e amadurecer meu conhecimento sobre teoria e prática.

A minha companheira Luciana, por seus conselhos de cientista social, educadora e de parceira sempre presente e disposta a ouvir.

As professoras e professores Acácio Arouche de Aquino, Beatriz Romano Tragtenberg, Cupertino de Arrochela Lobo dos Santos, Eiko Shiraima e Heloísa de Souza Rodrigues Pereira por sua disposição e coragem em falar, ouvir e ter as suas narrativas das trajetórias profissionais escritas junto desta pesquisa. Minha gratidão e admiração por cada um de vocês.

Muitos amigos, amigas e colegas professoras e professores, que optei, no momento não citar nominalmente, por correr o risco de faltar alguma ou algum. São companheiros de luta, dúvidas, indignações, rotina intensa, desgostos e alegrias na esteira inconstante das emoções diárias da profissão docente na escola básica.

Todas e todos alunas e alunos por esses anos de docência. São vocês a razão do nosso trabalho.

EPÍGRAFE

*“Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo,
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim.”*

Milton Nascimento

RESUMO

RANIERI, Renato Luginick. **A profissão docente na cidade de São Paulo: política, memória e condições de trabalho – lembranças do trabalho docente entre 1975-1985.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa tem por objetivos refletir sobre o trabalho docente na ditadura civil militar brasileira, conhecer as memórias de professoras e professores da escola pública básica paulista que estavam em sala de aula nesse mesmo período, bem como, analisar parte do contexto político, educacional, econômico e social brasileiro à época. Destaca-se, nessa análise, o questionamento sobre o papel da escola e seus diferentes agentes no capitalismo contemporâneo, acompanhando suas transformações e contradições. A pesquisa tem como um dos seus eixos a memória como um fenômeno social que desvela a complexidade da interpretação dos sujeitos na criação de suas práticas. Dessa forma, procurou-se compreender o processo de precarização, o sucateamento da escola pública e as suas possíveis determinantes históricas e políticas. Além disso, com o propósito de entender e conhecer a desvalorização do profissional da educação básica, suas condições de trabalho, experiências e lutas ao longo do período analisado, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas e revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Escola básica. Trabalho docente. Ditadura civil militar. Memória.

ABSTRACT

RANIERI, Renato Luginick. **The teaching job in Sao Paulo:** politics, memory and working conditions – memories of teaching work between 1975-1985. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022

This research has as an objective to reflect about the teaching job during the Brazilian military regimen, to know the Sao Paulo public elementary school teachers' classroom memories while in this period, as well as analysing part of the political educational, economic and social context then. We highlight in this analysis the question about the role of the school and its different agents in the contemporary capitalism, following its transformations and contradictions. The research has as one of its main pillars, the memory as a social phenomenon that unveils the complexity of the interpretation of the subjects in the creation of their practices. Hence, this research sought to understand the process of deterioration, the decay of the public school and the likely historic and political determinants. Moreover, aiming to understand and know the devaluation of the elementary school professional, their working conditions, experiences and struggles throughout period analyzed, five semi structured interviews and a bibliographic review were held.

Keywords: Elementary school. Teaching job. Military dictatorship. Memory

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 MEMÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	19
2 AS TRANSFORMAÇÕES NA CATEGORIA DOCENTE	43
3 A ESCOLA BÁSICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR	70
4 RESSONÂNCIAS DAS VOZES DOCENTES	93
4.1 O PROCESSO DAS ENTREVISTAS	112
CRONOLOGIA	115
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A	132
APÊNDICE B	134
APÊNDICE C	136

INTRODUÇÃO

O trabalho humano, em suas múltiplas facetas, é um campo de pesquisa vastíssimo, seja por suas transformações nos contextos políticos, sociais ou econômicos, seja pelas marcas que impõe aos corpos e as mentes. Constitui, portanto, matéria infinda de análises e interpretações. A força de trabalho subjugada à exploração econômica, assume no capitalismo contemporâneo importante papel na configuração da vida social.

Há interpretações diferentes e muitas vezes conflitantes sobre o trabalho humano e sobre a própria instituição escolar. A análise desta pesquisa acompanhou as contradições e relações conflituosas da escola-capitalismo. Ao mesmo tempo que a escola reproduz as formas de dominação e controle, desenvolve também resistência, laços de solidariedade e esperança. Reconhece-se, assim, o movimento contraditório da vida social: ao mesmo tempo em que a dominação se reproduz, cria novas lutas e a consciência da subordinação. Segundo Morin (2011, p. 31), “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.”

Em uma análise complexa, há viabilidade para o incerto, imprevisto, livre exercício da curiosidade, para a desobediência e as insurgências. Basta lembrar a ocupação das escolas públicas pelos alunos em 2015-16, que entre outras coisas, evidenciou a defesa concreta da escola pública pelos seus alunos. Para Morin,

o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre unidade e multiplicidade. (MORIN, 2011, p. 36).

Consideramos nesta pesquisa e nas próprias trajetórias docentes, a complexidade que acompanha as contradições na escola no capitalismo. A esperança e o diálogo, no pensar crítico, são formas de luta e resistência contra a dominação e o pensar ingênuo. Há uma inquietação que faz parte da dinâmica da vida social e escolar. A relação sociedade-escola não é estática, é

dinâmica e aberta à incerteza. O conhecimento, para Morin (2011, p. 79), “continua sendo uma navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.”

Na dialogicidade em movimento, reencontramos a humanização. Também para Freire:

A desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (FREIRE, 2011, p. 114).

Em uma perspectiva crítica e complexa da realidade, consideramos as contradições e ambiguidades historicamente construídas no campo educacional. Para Mészáros (2008, p. 50), “a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’.”

Assumir uma posição democrática e multifacetada, considerando que cada ser humano contribui na formação e concepção do mundo. Segundo Gramsci¹:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção de mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI 1957, p. 121 apud MÉSZÁROS 2008, p. 49).

Dessa maneira, fazem parte do processo educativo, tanto as possibilidades de mudanças, criativas e emancipatórias, como a reprodução das relações sociais de dominação e exploração.

Para Kurz (1992, p. 21) o “trabalho nada mais é do que a exploração econômica abstrata, em empresas, da força de trabalho humano e das matérias primas”. Nesta visão, desenvolver a

¹ GRAMSCI, Antonio. The formation of intellectuals. In: **Modern Prince and Other Writings**. London: Lawrence and Wishart, 1957.

ideia de contradição e conflituosas da escola e do capitalismo, ao mesmo tempo que é alienação é também condição para emancipação. Exploração essa, que não é linear, nem natural. Em um momento de intenso desenvolvimento tecnológico como o atual, o universo do trabalho faz parte de um cenário complexo de relações. O desenvolvimento do capitalismo monopolista foi agravando a situação dos trabalhadores, para Bruno (2011, p. 547), “no que se refere à educação escolar, o que se observa é que quanto mais se expandia, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital.” Os trabalhadores da educação, inseridos nesse sistema, vivem essa condição de dependência. A racionalização e padronização do trabalho dos professores no capitalismo contemporâneo se faz acompanhar da degradação do trabalho, da separação entre concepção e execução, da perda do controle sobre seu próprio trabalho e seu produto, caracterizando uma desvalorização e desqualificação do trabalho docente. Sobretudo a partir da década de 1980 a situação vai se agravando, sendo, segundo Nóvoa (2007, p. 15), “a década na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo, com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.” Neste modelo de racionalidade, os professores vão perdendo o controle sobre seu próprio trabalho, em favor de um controle técnico externo e da divisão do trabalho. Para Segnini (1984, p. 45), “a racionalização implica na divisão de um ofício em inúmeras partes e a posterior atribuição de cada uma dessas partes a um único trabalhador.” A lógica da racionalização do trabalho na educação é fator importante para compreendermos o processo de precarização. Para Nóvoa,

a racionalização do ensino não se tem feito com base na valorização do trabalho docente e das qualificações acadêmicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a grupos de especialistas pedagógicos (da planificação, do desenvolvimento curricular, da avaliação etc.) a quem foi cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários para a melhoria da eficácia do ensino. (NÓVOA, 2002, p. 34).

No campo educacional, o distanciamento entre concepção e execução, desvaloriza a ação docente. Para Freire e Shor (2021, p. 22), “o professor simplesmente utiliza uma arquitetura construída em outro lugar, simplesmente relata conclusões a que se chegou em outro lugar.” Assumir “novas tutelas sobre o professorado” (NÓVOA, 2002), produzidas separadamente de quem as pratica, além de contribuir para a artificialização das relações de ensino-aprendizagem, contribui também para o exercício de controle externo à prática dos professores. Segundo Apple e Teitelbaun,

quando os indivíduos deixam de planejar e controlar uma grande porção de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para fazer essas tarefas autorreflexivamente e de forma correta atrofiam-se e são esquecidas. As habilidades que os professores construíram ao longo de décadas de trabalho árduo – estabelecendo objetivos curriculares relevantes, determinando conteúdos, planejando lições e estratégias instrucionais, individualizando a instrução com base num conhecimento íntimo dos desejos e necessidades dos estudantes, e assim por diante – são perdidas. (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 70).

Reconhecendo e vivenciando algumas dessas questões, me questiono sobre o ser professor. Enfrentando longas jornadas de trabalho, frequentemente marcadas por automatismos de discurso, de aulas, atividades e planejamentos, minha prática como professor se confunde entre idealismos e incertezas. Em minhas primeiras aulas como professor de História da rede pública estadual na cidade de São Paulo, nas séries finais do ensino fundamental, ouvi o conselho de uma professora que se julgava mais experiente: “Saia da escola pública o quanto antes”. Atualmente, 16 anos depois, ainda me pergunto sobre as razões deste conselho. Seria a escola pública um lugar ruim para trabalhar como professor? Será que os anos de trabalho docente na escola básica favorecem esse tipo de discurso? Como será a relação dessa professora com os alunos? Quais as raízes desse descontentamento e pessimismo? Essas e outras questões são inquietações que me levaram a propor esta pesquisa e a realizar esta narrativa. Depois do ensino público, conheci também a realidade de escolas privadas e identifiquei a enorme diferença de cenários e interesses, destacando, nesse processo, a educação como mercadoria.

A mercadoria assume papel mediador determinante nas relações sociais. Pode-se entender que cada mercadoria tem um determinado valor que se constrói agregando uma quantidade de trabalho social dispendida nessa ação. Sendo a força de trabalho uma mercadoria que o trabalhador assalariado é o proprietário, é obrigado a aceitar as condições de trabalho oferecidos pelo capitalista. Trabalho humano é uma mercadoria igual e diferente de todas, como sublinhou Marx. O trabalhador como ser humano, tem inquietações, tem a capacidade de se revoltar e o próprio processo de subjugar este trabalhador carrega esta condição contraditória. Por ser portador da capacidade de lutar contra a sua objetificação, o trabalhador resiste contra o processo que faz dele um objeto. Reproduz o capital, mas também luta contra ele. Trabalho é condição humana de criação, da qual o capital se apropria para a extração de lucro e o trabalhador luta na direção contrária, para diminuir esta exploração. Luta contra o capital e pela diminuição da extração de mais valia (apropriação de tempo de trabalho não pago ligado

também ao tempo mínimo necessário para se produzir uma mercadoria). O objetivo permanente do capitalismo é aumentar a exploração da mais valia e a luta da classe trabalhadora é para deter, diminuir essa extração. Os trabalhadores são ao mesmo tempo aqueles que reproduzem a dominação e a exploração, mas também resistem e lutam contra essa exploração. Para Marx²:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. (MARX; ENGELS, 1977 apud MÉSZÁROS 2008, p. 49).

A força vital do homem (MARX, 1982), utilizada na ação de produção capitalista, transforma-se também em mercadoria, estipulando assim, determinado valor, confrontado pelas trocas e mediado por um preço. Essa força de trabalho mercantilizada constitui também o trabalho docente. Para Segnini (1984, p. 17), “as mercadorias são configurações do trabalho humano em geral e esta é a substância social que lhes é comum.” Essa “mercantilização” constitui um eixo de socialização presente na educação, pois esta é parte integrante e inerente dos outros fenômenos e instituições que compõe o todo social. Importante ressaltar que a escola é parte fundamental da vida em sociedade, portanto, a reproduz no sentido de reforçar certas estruturas – formar e aprimorar a força de trabalho, disciplinarização do corpo, reiterar a ideologia dominante difundindo certas crenças e valores, espalhando-se, inclusive, para nossa forma de “sentir os sentidos”, reforçando desigualdades e indiferenças, Maiakóvski (2007) chamou a atenção em 1922.

Os adultos fazem negócios.
Tem rublos nos bolsos.
Quer amor? Pois não!
Ei-lo por cem rublos!
E eu, sem casa e sem teto,
Com as mãos metidas nos bolsos rasgados,
Vagava assombrado. (MAIKÓVSKI, 2007, p. 108).

Consideramos igualmente importante salientar que a ação educativa e a formação escolar não se restringem única e exclusivamente à reprodutibilidade das ideologias e práticas

² MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

dominantes. É espaço de transformação, de incertezas, resistência e luta. É histórica e socialmente construída e reconstruída. A escola é concomitantemente, para Franco (1988, p. 55), “reprodução/transformação da realidade histórica-social existente, ou seja, a escola é e não é reprodução, é e não é transformação.” A escola compõe um cenário de múltiplas e contraditórias relações sociais. Retomaremos essa questão nos capítulos a seguir.

Um dos objetivos desta pesquisa é refletir sobre as vicissitudes do projeto educacional no Brasil, sob as condições dadas a partir do golpe militar de 1964 até o momento da chamada redemocratização no início dos anos de 1980. Para isso, procurou-se analisar o contexto econômico, político, social e educacional do período. O modelo econômico do Brasil, nesta época, pautou-se pelos ideais da “modernidade conservadora”.

Outro objetivo foi buscar, por meio das lembranças e perspectivas de professoras e professores da rede pública de São Paulo que estavam em sala de aula no referido período, subsídios para reflexões sobre as condições de trabalho da categoria docente: suas lutas, identidades, práticas, interpretações e experiências, sobretudo no último decênio da ditadura militar brasileira. Quem eram os professores e o que faziam nessa época? Como faziam? Em que condições de trabalho? Correlacionar teoria e prática, e, mutuamente, revisar a bibliografia, contando com os olhares dos professores.

Para tanto, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas procurando uma “escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 2012, p. 695). Tarefa difícil que busca pelas palavras, gestualidade e silêncios, uma narrativa tão singular, quanto coletiva. Para Bourdieu, trata-se de uma atitude (do entrevistador) contraditória e difícil de colocar em prática, pois,

efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2012, p. 695).

Os relatos, gravados e transcritos no apêndice C³ são eixos fundamentais para conhecer e valorizar professores da educação básica que precisam ser compreendidos como protagonistas no universo acadêmico. São eles que vivem as mudanças, resistem e persistem, às suas maneiras, na escola que permanece lugar de intensas e, por vezes, conflitantes interações sociais e (des)interesse governamental, mas também espaço privilegiado de solidariedade. Assim, o objetivo de agregar essas vozes nesta pesquisa está, além de refletir o contexto histórico coletivo por meio de suas memórias (HALBWACHS, 2003), afirma a sua contribuição, através de longos anos de trabalho à educação pública, reconhecendo suas lutas e estabelecendo uma relação de respeito, aqui entendido como um princípio nuclear da ética (RIOS, 2011).

Como professor da educação básica, gostaria que essa pesquisa contribuísse para uma compreensão mais ampla da complexidade do trabalho docente. Ao escutar um outro professor, penso também sobre minha própria prática como educador, no olhar e na escuta ativos, no desaprender a “falar no lugar de”, a buscar ampliar a voz dos nossos alunos, tornando a escola um amplo espaço de aprendizado dialógico para a vida em sociedade (FREIRE, 1996). A pesquisa aqui proposta, entende que as relações criadas nas entrevistas são também de trocas de experiências e aprendizados que se manifestam na prática docente e na relação com os alunos. Para Freire (1996, p. 113), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno em uma fala com ele.” Ao refletir sobre o outro, penso sobre mim.

Em que condições de trabalho estavam inseridos esses educadores? Como representam, em suas narrativas, sua relação com o trabalho? Quais as características da força de trabalho docente nesse período? Perguntas que a pesquisa procura elucidar, através de revisão bibliográfica e das entrevistas.

Nas entrevistas, foram narradas as condições de intenso trabalho através de longas jornadas, trabalho em várias escolas diferentes, aumento do número de alunos, condições precárias das escolas, instrumentos de controle e repressão do trabalho docente, perda salarial, aspectos da formação de professores, impactos causados pelas reformas educacionais à época. Mesmo sendo efetivos nas escolas públicas estaduais ou municipais, relatam a instabilidade

³ Entendemos como apêndice, elemento opcional que é escrito pelo autor, com objetivo de acrescentar na argumentação. As transcrições das entrevistas são consideradas, portanto, como integrantes do apêndice. FUNARO, Vânia Martins Bueno de Oliveira [et al]. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: parte I (ABNT). Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica. 4. ed. São Paulo: AGUIA, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/459/413/2006>. Acesso em: 25 nov. 2021.

causada em função do aumento/diminuição de aulas, além das desigualdades das escolas de acordo com a localização geográfica. Nas entrevistas, nota-se a importância atribuída para as lutas da categoria através de greves e associação sindical, assim como, consideram a educação em sua intrínseca relação com a transformação social. Importante salientar que todas e todos afirmam que gostam do fato de “ser professor” e compreendem seu trabalho para além da mera execução de um ofício, são portadores de sentido. Além disso, as experiências desses docentes foram construídas pelo trabalho em intensas e longas trajetórias na cidade de São Paulo e em municípios vizinhos (Osasco, Diadema, São Bernardo).

As entrevistas tiveram como foco de análise, sobretudo, o decênio final da ditadura civil militar (1975-1985). Essa escolha tem como justificativa o contexto pós “Milagre Econômico” (1967-73) em que a conjuntura social, econômica e educacional brasileira passa por importantes transformações. Algumas delas foram analisadas ao longo dos capítulos, como por exemplo, mudanças no perfil demográfico nacional e de São Paulo, investimentos estrangeiros e reformas na educação básica, processo inflacionário, mobilização da categoria docente através de greves e associações sindicais, ampliação dos movimentos pelo fim da ditadura. Além disso, considerou-se também este período pela possibilidade de fazer as entrevistas – realizadas a partir de 2018 - com quem estivesse em sala de aula durante o mesmo. O mais novo dos entrevistados, tinha 63 anos à época da entrevista e a mais velha, 83.

1 MEMÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

“A memória não é sonho, é trabalho.” (BOSI, 1994, p. 55).

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. [...] (BENJAMIN, 1985, p. 223).

Este capítulo pretende analisar e refletir sobre o entrelaçamento memória – política – educação. Memória, pois na complexa dinâmica do lembrar e esquecer encontram-se representações coletivas e individuais do exercício do trabalho docente e das condições deste. Sempre admirei ouvir e conhecer as histórias dos professores mais velhos: suas interpretações, desafios, conquistas, barreiras e lutas. São ilustrações, muitas vezes silenciosas ou interrompidas, que compõem o quadro que hoje ajudamos a pintar. Sobretudo a partir do contexto da ditadura civil militar, ao trabalho dos professores são acrescentados elementos de precarização constantes – crescimento numérico, longas jornadas de trabalho, expansão do capital privado na educação, corte de gastos com as políticas públicas, maior controle por parte da gestão administrativa, quedas nos salários, precariedade das instalações e condições materiais das escolas, processo de massificação e intensificação das luta por direitos e melhorias nas condições de trabalho (COVRE (1983); CUNHA; GÓES (1985); DIAS (2010); ENGUITA (1991); GERMANO (2011); JAÉN (1991); PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI (1991); VIEIRA (2015)).

As relações dos professores mais novos, seja na trajetória como docentes ou na faixa etária, com os mais velhos e experientes, possibilitam muitos aprendizados para ambas as partes. No cruzamento intergeracional a partir do presente, construímos uma composição singular, cheia de complexas representações de memória coletiva e individual. Para Bosi (2003, p. 18), “há, portanto, uma memória coletiva produzida no interior de uma classe, mas com poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimentos, ideias, valores que dão identidade àquela classe.” A memória coletiva, segundo Halbwachs (2003, p. 109), um “painel de semelhanças” é um vasto e complexo campo de análise. Importante salientar que a memória parte do presente, que pode ser entendido, segundo March Bloch (2001, p. 60), como “infinito de duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce, morre. Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no reino da Memória.” Escrevo hoje a partir desse

instante fugaz do presente, busco compreendê-lo nos naufrágios do “reino da Memória”, com base nos vestígios, impressões e interpretações transformadas em narrativas repletas de sentimentos, ressonâncias, silêncios, fluxos e refluxos.

O inter-relacionamento e a afetividade da interpretação do passado estão presentes nas narrativas. Como relembra Ecléa Bosi, Dona Jovina, narradora trazida pelo trabalho da autora:

Uma coisa que me marcou muito foi o assassinato de Euclides da Cunha, dia 15 de agosto, acho que em 1907 ou 1909... Eu lembro que chegou a notícia no almoço de batizado da Guiomar. Papai teve um grande abalo. (BOSI, 1994, p. 280).

O ano, incerto, é reforçado por um acontecimento de ordem pessoal, o batizado de sua irmã. Além disso, o pai se mostra abalado. Portanto, “uma coisa que me marcou muito” está intimamente ligada às emoções e à interpretação pessoal de determinado acontecimento social. Objetividade e subjetividade nas lembranças caminham juntas. O que marca coletivamente, marca também o indivíduo. A memória estabelece uma relação intrínseca com a identidade. Assim, para Pollak (1989, p. 5), “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade.”

Bosi (1994), em seu estudo sobre memórias de velhos, dialoga com as lembranças de idosos, e reconhece nesse grupo social a função própria de lembrar. Esta autora faz também uma interpretação de parte da obra do sociólogo Maurice Halbwachs, autor importante, ao qual recorreremos como base teórica para a reflexão sobre as narrativas, utilizando o conceito de memória social ou coletiva.

A substância onipresente em nossas memórias é coletiva. De acordo com Halbwachs, como jamais estamos sós, quando se volta as lembranças em comum,

por um instante adoto seu ponto de vista, entro em seu grupo, do qual continuo a fazer parte, pois experimento ainda sua influência e encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas. (HALBWACHS, 2003, p. 31).

Dessa forma, nenhuma memória é solitária, isolada. No desenrolar da História, muitas vezes, os grupos sociais, tão diversos, carregam memórias em comum. No caso do grupo de

professores e professoras essas memórias coletivas se confundem com as próprias práticas docentes, suas relações com a escola, com o conhecimento e com os alunos, além das questões ligadas às lutas dos trabalhadores por melhores condições.

A memória coletiva, enunciada por Halbwachs, conecta a memória da pessoa com a memória do grupo e esta se entrelaça, por sua vez, inevitavelmente, ao âmbito da tradição que compõe a memória coletiva das sociedades. Dessa forma, as memórias são marcadas pelo dinamismo do ser social, constituem fenômenos sociais, que são também objetos de intensas e constantes reelaborações, a partir do presente. Para Halbwachs, segundo Bosi:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria inconscientemente no sujeito. (BOSI, 1994, p. 55).

As memórias, por assim dizer, estão arraigadas nas determinações do presente. Halbwachs está situado na tradição da sociologia francesa, influenciado pelos estudos de Émile Durkheim. Além da influência de Durkheim, Halbwachs foi aluno de Henry Bergson, reconhecido filósofo francês que estudou amplamente o tema da memória⁴. Entretanto, Halbwachs evidencia com mais intensidade a memória como fenômeno social, aproximando-se de uma releitura das ideias de Durkheim. Não se pretende dar conta aqui da difícil tarefa de analisar as teorias de Durkheim ou Bergson, mas, sublinhar a importância da teoria da memória que Halbwachs desenvolve, com as contribuições dos vários autores.

Halbwachs afirma que a memória coletiva é determinada pelos quadros sociais da memória que são essencialmente elaborações inerentes ao ser social, vinculando o significado de representações coletivas às práticas coletivas, segundo Santos (2003, p. 42), “Durkheim tinha insistido na centralidade do significado inerente às construções coletivas de sociedades seculares a partir da investigação de práticas coletivas.” Halbwachs considera que as lembranças coletivas são, inclusive, um fator de coesão social, na qual o indivíduo não lembra de forma solitária, mas se utiliza das lembranças outras pessoas para que possa corroborar as suas próprias rememorações.

⁴ Cf. BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

Sobre a influência e continuidade do pensamento durkheimiano, segundo Santos:

A preocupação com representações coletivas foi desenvolvida nos trabalhos dos discípulos de Durkheim, [...]. O sociólogo (Halbwachs) tem sido considerado como responsável por ter consolidado e renovado o pensamento de Durkheim e a própria sociologia francesa. A ele se atribuiu o mérito de reestruturar o pensamento *durkheimiano* de forma a transformar a análise funcionalista das formas sociais em estudo de estruturas morfológicas dos grupos sociais. (SANTOS, 2003, p. 43-44).

Para Cordeiro (2015, p. 25), “a noção de memória social, em germen, na obra durkheimiana, recebeu novos contornos quando foi retomada por Halbwachs.” Consideramos importante salientar essa referência a Durkheim, predecessor da teoria desenvolvida por Halbwachs. A noção de que as memórias são fortemente influenciadas, e até determinadas pelos grupos nos quais os indivíduos estão inseridos, é uma questão central para Halbwachs. Segundo Cordeiro (2015, p. 35), “ainda que as recordações ocorressem dentro da mente individual, elas eram fortemente influenciadas (senão determinadas) pelos grupos a quem um indivíduo está filiado.”

Daí encontrarmos entre professores da educação básica, discursos muitas vezes parecidos ou iguais? Seriam as queixas sobre a situação das escolas e a desvalorização do próprio trabalho parte constitutiva da memória coletiva dos docentes? São algumas reflexões que surgem a partir da noção de memória.

A noção de tempo que Halbwachs incorpora em sua teoria pode também ter sido influenciada pelo pensamento de Durkheim, para o quem o tempo é socialmente construído, representado e fracionado em partes, a partir das elaborações de cada cultura. Para Durkheim⁵ (2003, p. 17 apud Cordeiro, 2015, p. 34), “não é meu tempo que está assim organizado: é o tempo tal como é objetivamente pensado por todos os homens de uma mesma civilização.” A concepção de tempo, sobretudo, o tempo social, histórico e socialmente construído, é uma influência em Halbwachs. Esse tempo social que atravessa as memórias compartilhadas, subsiste em uma complexa dinâmica indivíduos-coletividade que constituem a memória coletiva:

⁵ DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

A partir do momento em que se interessa pelo significado das imagens e dos quadros que vê, pode-se dizer que a criança pensa em comum com outras pessoas, e que seu pensamento se divide entre o fluxo de impressões inteiramente pessoais e as diversas correntes do pensamento coletivo. A criança já não está mais encerrada em si mesma, pois seu pensamento agora domina perspectivas inteiramente novas, e onde ela sabe muito bem que não está só a passear seus olhares; entretanto, ela não saiu de si e, para se abrir a essas séries de pensamentos que são comuns aos membros de seu grupo, não é obrigada a esvaziar seu espírito, porque em algum aspecto e sobre alguma relação, essas novas preocupações voltadas para fora sempre interessam ao que chamamos aqui de homem interior, ou seja: elas não são inteiramente estranhas à nossa vida social. (HALBWACHS, 2003, p. 81).

As lembranças individuais de caráter único e singular também elaboram a memória coletiva, no entanto, esta incorpora um componente coletivo que se destaca sobre a singularidade, como uma força social que gera uma determinada lógica para as lembranças e que, a partir destas, vemos despontar seu alvorecer histórico e social. Para Santos (2003, p. 42), comentando Halbwachs, “não era possível deduzir quadros sociais do processo de interações interpessoais, pois os quadros sociais é que representavam o pré-requisito na construção da lembrança.”

O que diferencia a concepção de Halbwachs em relação a Durkheim é considerar a memória também como representação social coletiva, não se limitando ao caráter individual ou subjetivo de cada pessoa. Ao interpretar Durkheim, Halbwachs⁶ (1929, p. 7 apud Cordeiro, 2015, p. 35) afirma: “[Durkheim] acreditava que a memória é uma faculdade propriamente psicológica no sentido de serem representações passadas conservadas em uma realidade psíquica inconsciente.” Halbwachs, portanto, amplifica as interpretações do ser social coletivo atrelando a este, questões ligadas à memória coletiva.

Outro autor que influencia Halbwachs é o filósofo Henry Bergson. Para Santos:

A teoria bergsoniana pode ser compreendida como sendo uma defesa da memória enquanto instituição humana em contraposição ao avanço das investigações biológicas que tinham a pretensão de reduzir as questões levantadas pelos filósofos sobre a natureza da memória. (SANTOS, 2003, p. 46).

⁶ HALBWACHS, Maurice. **La psychologie collective d'après Charles Blondel**. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/classes_morphologie/partie_2/texte_2_1/psychologie_collective.html. Acesso em: 21 dez. 2021.

Bergson traz uma concepção de memória que utiliza a noção de duração no tempo. Em uma complexa fenomenologia da lembrança, Bergson, analisa as percepções da memória em relação ao corpo, meio físico e social que envolve cada um. Assim, ação e representação estariam conectadas ao corpo e ambiente, nos quais a conservação do passado sobrevive consciente e inconsciente. Em uma ideia de duração atrelada às experiências de vida, as lembranças são impossibilitadas de ser totalmente apropriadas pela linguagem ou pela razão, e, embora acessadas pela memória, não podem ser completamente traduzidas pela linguagem. Podem ser acessadas em termos de percepção, intuição e por meio de tentativas individuais. Em algum reino de duração do tempo vivido as lembranças estariam armazenadas intactas.

A memória, para o filósofo francês, liga-se de maneira complexa a imagem-cérebro-ação e imagem-cérebro-representação, nos quais corpo e mente, através da memória, percebem e lembram. Segundo Bosi (1994), Bergson, na obra *Matéria e Memória* (BERGSON, 1999), centra todo seu esforço científico e especulativo no princípio da diferença:

de um lado o par percepção-ideia, par nascido no coração de um presente corporal contínuo; de outro, o fenômeno da lembrança, cujo aparecimento é descrito e explicado por outros meios. Essa oposição entre o perceber e o lembrar é o eixo do livro. (BOSI, 1994, p. 46).

Bergson continua sua análise da memória a partir de uma concepção de tempo baseada na duração, na qual o “passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente, mas não de forma homogênea” (BOSI, 1994, p. 48). Assim, mesmo as mais distantes memórias poderiam ser alcançadas por um esforço de quem lembra. Para Bergson, segundo Cordeiro (2015, p. 38), “as memórias estão ordenadas cronologicamente naquilo que ele chamou de ‘cone da memória’, de modo que a proximidade ou distância em relação ao presente desempenharia papel crucial na rememoração.”

De um lado o corpo guarda esquemas que reforçam automatismos, repetição motora, exercícios de fixação mnemônica. Bergson chama esse mecanismo de memória-hábito. Por outro lado, as memórias repousam e ativam na consciência lembranças de caráter singular, individual, que não são mecanicistas, mas pertencem ao campo das emoções e remetem ao campo subjetivo, a este esquema ele dá o nome de imagem-lembrança. Bergson, por sua vez, segundo Bosi (1994, p. 51), “quer mostrar que o passado se conserva inteiro e independente do espírito; e que seu modo próprio de existência é um modo inconsciente.”

Halbwachs discorda de Bergson, especialmente na obra *Memória Coletiva* (2003), quando estabelece que as memórias são representações de grupos sociais e que os indivíduos que os constituem, elaboram-nas e reelaboram-nas constantemente, não sendo apenas parte de uma consciência do espírito humano, como acreditava Bergson. A diferença está em estabelecer o elemento social como decisivo. No caso de Halbwachs a memória não é apenas uma atividade orgânica do cérebro, consciente ou inconsciente. Segundo Santos (2003, p. 47) sua concepção era que, “as imagens não estavam relacionadas ao espírito humano, ou a uma consciência interna pura [...], mas a representações coletivas estabelecidas por grupos sociais.” Dessa maneira, o componente social da memória a condiciona. Para Halbwachs:

Para Bergson, o passado permanece inteiro em nossa memória, exatamente como foi para nós; mas certos obstáculos, em especial o comportamento de nosso cérebro, impedem que evoquemos todas as suas partes. Em todo caso, as imagens dos acontecimentos passados estão completíssimas em nosso espírito (na parte inconsciente de nosso espírito), como páginas impressas nos livros que poderíamos abrir se o desejássemos [...]. Para nós, ao contrário, o que subsiste em alguma galeria subterrânea de nosso pensamento não são imagens totalmente prontas, mas – na sociedade – todas as indicações necessárias para reconstruir tais partes de nosso passado que representamos de modo incompleto ou distinto, e que acreditamos terem saído inteiramente de nossa memória. (HALBWACHS, 2003, p. 91).

Poderíamos, no intuito de perceber a importância fundamental da memória, histórica e social para a vida em sociedade, imaginar como seria a vida sem ela. Como seria viver sem memória ou apenas com uma parte dela? Quais os impactos que isso teria sobre nós e conseqüentemente sobre o grupo social de que fazemos parte? Quais seriam as relações estabelecidas com o passado, o presente e a nossa identidade? As narrativas de Oliver Sacks (1997, 2006), são elucidativas nesse sentido. Sacks, neurologista e escritor, após 25 anos de experiências em hospitais e clínicas, dedicou-se a pesquisar e a escrever sobre seus pacientes: “sentindo-me em parte como um naturalista que examina formas raras de vida, em parte como um antropólogo, um neuroantropólogo, em trabalho de campo.” (2006, p. 17). Ao escrever sobre Greg (nome fictício de um de seus pacientes), um paciente amnésico, Sacks (2006, p. 66), diz que ele, “estava frequentemente num estado intermediário, semionírico, em que, se a seletividade e o controle normais do pensamento se perdessem, restava uma meia liberdade, meia compulsão, de fantasia e razão.” Sacks o conheceu em 1977, acompanhando-o como neurologista e pesquisador até os anos 1990. Greg, nascido nos EUA na década de 1950, era

admirador de rock'n roll e lembrava com clareza das músicas de Jimi Hendrix, Eric Clapton, Janis Joplin, Rolling Stones, Beatles, Grateful Dead, entre outros. Depois de uma severa amnésia causada por um tumor cerebral, ficou como se estivesse parado no tempo, tendo suas lembranças interrompidas a partir de 1970, enquanto as memórias anteriores estavam conservadas. Greg, segundo Sacks (2006):

Lembra-se perfeitamente de canções entre 1964 e 1968. Lembrava-se de todos os membros fundadores do Grateful Dead de 1967. Mas ignorava que Pigpen⁷, Jimi Hendrix e Janis Joplin estavam todos mortos. Sua memória foi interrompida por volta de 1970, ou antes. Estava preso nos anos 60, incapaz de seguir adiante. Era um fóssil, o último hippie. (SACKS, 2006, p. 57).

Consideramos significativo esse relato de Sacks, pois elucida a importância da memória para a formação da identidade, noção de tempo e saúde mental. A história de Greg é representativa para as relações entre afetividade, identidade, memória e música, suas lembranças são “ativadas” e narradas, sobretudo quando se relacionam com as músicas e os artistas que conhecia, admirava e gostava⁸. Quando se perde a memória de maneira forçada ou involuntária, mesmo que parcialmente, é como se ficássemos ilhados em um distante continente entre a fantasia e a realidade. O caso de Greg, mesmo que extremo, representa a relevância da memória em nossa vida, afetos, emoções e constituição da identidade. Sem ela, inteira ou parcialmente, viveríamos uma espécie de vazio repetido, em um barco sem rumo. A memória coletiva ou individual é um alicerce da identidade e da vida social. Para Silva e Silva (2011, p. 276), “a memória coletiva fundamenta a própria identidade do grupo ou comunidade.”

Retomando a ideia de memória coletiva para Halbwachs, é relevante ressaltar que as memórias podem ser consideradas como práticas sociais sob cujos eflúvios ele desenvolve a ideia de quadros sociais da memória⁹, conceito que se desenvolve sob a influência de Durkheim e Bergson. Estas convenções sociais podem ser abordadas, pela ótica do autor, a partir de

⁷ Pigpen era o nome artístico de Ronald Charles McKernan (1945-1973), membro fundador da banda norte-americana Grateful Dead.

⁸ O documentário *Alive Inside* (2014), mostra o uso de música no tratamento de pacientes idosos em processo de demência ou com Alzheimer, em algumas instituições de saúde dos EUA, bem como a luta pela implementação de um programa que valorize o uso desta em detrimento ao excessivo uso de remédios ligados à grande indústria farmacêutica norte-americana. A partir da escolha de um repertório musical que fazia parte do contexto da infância dos pacientes, o filme dirigido pelo estadunidense Michael Rossato-Bennett, acompanha o assistente social Dan Cohen, entre outros, por várias instituições, evidenciando a capacidade da música para “combater” a perda da memória, recompor laços humanizados e afetivos em tratamentos de saúde na velhice e valorizar o senso de identidade daqueles que sofrem por doenças ligadas à perda da memória.

⁹ HALBWACHS, Maurice. **Les Cadres Sociaux de la Mémoire**. [1925]. Paris, Ed. Albin Michel, 1994. Obra sem tradução para o português.

experiências empíricas e observáveis, distanciadas dos propósitos dos indivíduos. Ao lado desses fatores, ele considera que o passado é uma constante adequação ao presente, ou seja, é reconstituído tendo como base o momento atual.

Em breve recorte histórico das concepções de memória: na Grécia arcaica, segundo Vernant (1990) Mnemosyne, sacralizada, representa a memória na tradição oral dos gregos arcaicos. Ela (Mnemosyne) evoca o retorno ao divino e a saída do tempo. Para Vernant (1990, p. 113) ela, “não reconstrói o tempo: não o anula tampouco.” Essa importância atribuída à divinização da memória, no entanto, não significa que os gregos antigos se preocupassem com uma investigação do passado ou com as relações temporais dos indivíduos:

Onde a memória é objeto de veneração, exalta-se nela ou a fonte do saber em geral, da onisciência, ou o instrumento de uma liberação em relação ao tempo. Em nenhum lugar ela aparece ligada à elaboração de uma perspectiva do eu. Memória totalmente impessoal [...]. (VERNANT, 1990, p. 127).

Esse processo de distanciamento ou “evasão do tempo” marca o modelo de homem na Grécia arcaica. Ainda segundo o autor, Platão “internaliza” a deusa na faculdade de conhecer do homem, “perpetuando e transformando” aspectos míticos da memória e, Aristóteles, a inclui no tempo, tornando-a função dele.

Durante o período medieval, para Carruthers (2011), os esquemas de memória medievais se assemelham a máquinas mentais de memória. No modelo cognitivo medieval apresentado e analisado pela historiadora, o passado que se apresenta em imagens, é constantemente “disposto e preenchido” de acordo com os seus lugares, que podem ser definidos e classificados de diferentes maneiras. Como engrenagens e rodas os “lugares mnemônicos” fazem com que todo conjunto funcione. A metáfora da máquina é interessante, pois a autora faz uma conceituação de máquina nas sociedades pré-industriais e pré-modernas que difere consideravelmente do conceito atual de “máquina”. Na Idade Média, máquina é o próprio humano, segundo a autora (CARRUTHERS, 2011, p. 52), “suas máquinas eram inteiramente humanas”.

As máquinas, atualmente, não são apenas “mentais”, como nas sociedades da antiguidade ou medievais, são criações utilizadas para produzir coisas, mercadorias.

As pessoas não são como “bibliotecas vivas”. São vistas, no sistema capitalista, como força de trabalho. O capitalismo transforma as relações sociais e as concepções, os usos da

memória e do esquecimento a seu favor. Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, e mais perto da época atual, a memória volta a ocupar o tempo: “Assim, é da própria lembrança, e em torno dela, que vemos de alguma forma raiar seu significado histórico.” (HALBWACHS, 2003, p. 82). Tal como no filme “Tempos Modernos¹⁰” (1936), de Charles Chaplin, o trabalhador que imprime o movimento repetido da máquina em seu corpo, quando deixa a fábrica e a linha de produção, repete os movimentos condicionados pela máquina. O tempo e o trabalho marcam a memória e o corpo.

Após o golpe de 1964, no contexto histórico brasileiro do capitalismo autoritário, conservador, monopolista, sobretudo no período da ditadura civil-militar¹¹ e seu ideal de modernidade conservadora, a classe trabalhadora e a educação no Brasil acompanham o desenvolvimento desse ideal. Para Covre (1990, p. 23, 24), “sob a etapa monopolista do capital, a acumulação está centrada na exploração da mão de obra a partir do uso crescente da tecnologia, na contração do tempo de trabalho necessário, como forma de retirar mais do salário [...]”.

Durante o período aqui analisado (1975-1985), o crescimento econômico do início dos anos de 1970, obtido às custas da superexploração dos trabalhadores, possibilitou a acumulação, assim como o endividamento externo. Para Sader:

A bomba de tempo teria de explodir, como efetivamente ocorreu. Ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney. (SADER, 1995, p. 35-36).

No contexto do desenvolvimento do capitalismo, o Brasil à época ocupa uma posição periférica, de fordismo periférico, uma noção que segundo Braga,

designa um processo de mecanização da produção associado à acumulação intensiva de capitais e ao crescimento dos mercados de bens de consumo duráveis que, no caso brasileiro, iniciou-se nos anos 1950, estendendo-se até por volta do início dos anos 1990, com o advento do liberalismo e da

¹⁰ Tempos Modernos. Direção: Charles Chaplin. EUA: 1936. 1 DVD (87 min), p e b.

¹¹ O termo ditadura civil-militar utilizado aqui parte da premissa de que houve grande responsabilidade, interesse e participação civil no golpe de 1964 e ao longo do período marcado pelos militares no poder. Para Reis (2014, p. 13): “Ao longo da última década têm se confirmado a participação civil e a ‘responsabilidade ampliada’ na construção da ditadura brasileira.”. Consideramos assim, o termo ditadura civil-militar mais adequado. Cf. Motta (2008); Rollemberg (2008); Grinberg (2009); Rollemberg; Quadrat (2010).

integração da economia nacional ao processo de mundialização capitalista. (BRAGA, 2012, p. 21).

O mundo do trabalho e do avanço do capitalismo dinamizam e complexificam as relações sociais, bem como as contradições de classes no interior deste universo. A partir da segunda metade do século XX, segundo Antunes, ocorre:

uma significativa expansão dos assalariados médios no “setor de serviços”, que inicialmente incorporou parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização, mas que também sentem as consequências do processo de reestruturação. Se, entretanto, inicialmente deu-se uma forte absorção, pelo setor de serviços, daqueles/as que se desempregavam do mundo industrial, é necessário acrescentar também que as mudanças organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. Com a inter-relação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, vale enfatizar que, em consequências dessas mudanças, várias atividades neste setor, anteriormente consideradas improdutivas, tornaram-se diretamente produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital. (ANTUNES, 2008, p. 9).

O capital provoca mudanças no mercado de trabalho em seu benefício. Na contradição entre as relações capital-trabalho, Marx (2010, p. 79), chamou a atenção para o trabalho estranhado, alienado, com o trabalhador submetido “à condição de mercadoria”, este vai perdendo o controle sobre seu próprio trabalho, distanciando-se da apropriação dos objetos que produz e do próprio processo de trabalho, quanto mais esse trabalhador produz, menos possui. Assim, para Marx (2010, p. 80), “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder de extensão.” Para Antunes (2008, p. 3), “o trabalho como atividade vital se configura então como trabalho estranhado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro.” O trabalho, sob a ótica capitalista se traduz em relações desiguais e contraditórias. Para Marx:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2010, p. 82).

Como esta relação contraditória se configura para os trabalhadores em educação? Como os professores da escola básica lidam e reagem a essa lógica de trabalho? Quais as formas de organização que resistem ao modelo hegemônico de precarização?

Não é exagero supor que essas contradições fazem parte do cenário da escola básica e de seus trabalhadores, sendo que estes ocupam, fundamentalmente a partir da década de 1970 com o regime civil-militar, uma posição de ambivalência entre o profissionalismo e a proletarização (ENGUIITA, 1991).

O modelo de desenvolvimento capitalista, sobretudo, quando visa garantir as relações de poder, bem como quando pretende reproduzir as relações de produção que garantam a dominação de uma classe sobre a outra, criam mecanismos de adaptação e mutações que acompanham as regulações do trabalho e dos trabalhadores. No caso do Brasil, com o golpe de 1964, a “regulação populista perdeu progressivamente capacidade de absorver os conflitos classistas, sendo substituída, a partir de 1964, por uma regulação autoritária” (BRAGA, 2012, p. 22). Levando em consideração, segundo Braga (2012, p. 23) “a natureza em essência dependente e despótica do regime de acumulação” e os conflitos internacionais que “favoreceram” o golpe – Guerra Fria, influência norte-americana na América do Sul – houve uma adaptação da regulação populista para um caráter autoritário, dessa forma, segundo Braga:

Apesar de ter alcançado relativo êxito por aproximadamente uma década e meia, a regulação autoritária viu-se enredada em flagrante crise no final dos anos 1970. Com a redemocratização do país, a tentativa de sua substituição por uma regulação neopopulista apoiada no ‘pacto social’ com o ‘novo sindicalismo’ mostrou-se inviável, por razões que vão do aprofundamento da crise econômica, passando pela intensificação do impulso grevista na segunda metade da década de 1980, até chegarmos à possibilidade real de Lula da Silva conquistar a presidência da República em 1989. (BRAGA, 2012, p. 23).

As circunstâncias do avanço do capitalismo no Brasil, durante o regime civil-militar, têm como alguns de seus efeitos o agravamento da concentração de renda e conseqüente desigualdade social, aumento exponencial do custo de vida¹², volumosa entrada de capital estrangeiro e endividamento. Para Vieira:

¹² Com o objetivo de ilustrar esse aspecto do aumento do custo de vida, sobretudo em São Paulo, segundo Vieira: “Na cidade de São Paulo, para se adquirir 1 quilo de pão eram precisos 78 minutos de trabalho em 1965, enquanto em 1969 se exigiam 147 minutos. [...] 1 quilo de feijão correspondia a 95 minutos de trabalho em 1965, ao passo que requeria 199 minutos, em 1969.” (2015, p. 301). Nos próximos capítulos abordaremos com mais dados as questões de distribuição de renda, desigualdade e a entrada de capital estrangeiro, principalmente no campo educacional.

A ampliação do capitalismo no Brasil representa aqui o cerne do desenvolvimento. E a ditadura de 1964 abriu totalmente este processo de monopólios internacionais. Isto quer dizer que as carências do mercado interno se colocaram em segundo plano, preponderando os interesses do mercado externo. Rompia-se assim a tentativa de combinar a ideologia nacionalista com o capitalismo internacional. E, se a internacionalização da economia brasileira trouxe benefícios, até para certos grupos sociais durante algum tempo, há indícios seguros de que relegou e explorou a grande massa, popular. (VIEIRA, 2015, p. 302).

As contradições do trabalho sob o capitalismo monopolista de caráter modernizador conservador serão igualmente postas para o sistema educacional brasileiro. O trabalho dos professores na escola básica é caracterizado por um processo de perda de controle que configura sua desvalorização e perda de autonomia, mas também acentua as lutas da categoria e a procura por organização diante da desqualificação que sofrem, segundo Florestan Fernandes¹³:

Os professores se identificam como carreira profissional, segundo o conceito de ‘trabalhador profissional’. Trata-se de uma ruptura com a situação estamental, de que gozavam ainda na década de 60, e de uma revolução moral: aceitam representar-se como assalariados e como parte ativa do movimento operário. (FERNANDES, 1989, p. 48 apud PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 101).

Assim, faz parte do contexto analisado, uma mudança considerável, não somente no que faz um professor, mas de quem é esse professor e de sua relação com o trabalho. Para Hypolito:

Com o processo de urbanização, com a industrialização, ocorreu a constituição de escolas em estruturas cada vez mais complexas e uma grande concentração de escolas. Isto levou a um aumento acentuado do número de professores, fazendo desaparecer a figura do professor autônomo e provocando o aparecimento do professor assalariado. (HYPOLITO, 1991, p. 12).

Importante ressaltar que esses fatores acima destacados não esgotam ou determinam a constituição da categoria em uma representação única e fechada, ao contrário, diante das contradições surgidas está posta uma complexa polivalência no trabalho dos professores e na configuração da categoria. De um lado fatores como a divisão do trabalho no interior da escola e uma “superespecialização” em cada área do conhecimento, aumento do controle por parte de especialistas e técnicos de educação, burocratização, pouca participação junto da organização

¹³ FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

da escola que favoreça o domínio e a produção dos conteúdos programáticos, baixa participação nas discussões sobre métodos de ensino e relações ensino-aprendizagem, configurando uma separação entre a atitude de idealizar, conceber e praticar, ou seja, entre o ato de pensar e executar as práticas ligadas ao seu próprio trabalho. Do outro lado, a ideia de serem “trabalhadores da educação” sugere que a categoria lute por conquistas e melhorias para o exercício da profissão, movimento próprio de categorias profissionais. Essa associação e a inspiração em outros grupos de trabalhadores é um fator importante, segundo Braga:

Buscando soluções para os problemas imediatos do operariado metalúrgico, essa burocracia¹⁴ – particularmente após a entronização de Lula da Silva como presidente do sindicato, em 1975 – inspirou a mobilização de outros grupos de trabalhadores pelo direito de greve, por conquistas salariais, por formas de negociação coletiva e pela redemocratização do país. (BRAGA, 2012, p. 160).

A categoria dos professores se envolve nas lutas sindicais, especialmente na década de 1980. “O fato é que nós fomos cada vez mais proletarizados.” (SANTOS, 2018, entrevista 1)¹⁵. Cupertino Arrochela Lobo dos Santos, 63 anos à época da entrevista, professor de História aposentado das redes públicas estadual e municipal de São Paulo, um dos entrevistados nessa pesquisa, que viveu, com muitos outros professores, esse processo de lutas. Pela voz, memória e narrativa desse professor, a profissão docente engloba algo além de seu caráter pedagógico, intrínseco das relações de ensino-aprendizagem. Traz também um processo de representação marcado por lutas sociais, lutas por melhorias nas condições de trabalho, como resposta a perda do poder aquisitivo, e pelo controle sobre seu tempo e trabalho ou pela tensão redução/aumento da jornada. Cuper, professor de História durante o final da ditadura civil-militar, traz em sua narrativa as lutas sociais que fizeram parte de sua carreira profissional, afirma: “a partir de 84 praticamente não houve um ano em que não houvesse um movimento grevista.” (SANTOS, 2018, entrevista 1).

¹⁴ A burocracia citada, trata-se de uma burocracia sindical que o autor define, resumidamente, como o:

desenvolvimento de uma camada social que se apropria de funções organizativas previamente exercidas pelos próprios trabalhadores, ou seja, a burocracia operária. [...] a burocratização é um fenômeno social ambivalente apoiado em um equilíbrio transitório de forças cujo resultado é conservador, apesar de circunstancialmente poder assumir formas politicamente reformistas ou mesmo radicais. Em síntese, o poder burocrático sindical limita-se a construir e defender uma hegemonia precária sobre as bases operárias cujo horizonte insuperável é o próprio Estado capitalista. (BRAGA, 2012, p. 158-159).

¹⁵ Informações de entrevista realizada em 28/11/2018, integralmente transcrita no apêndice C.

De fato, o movimento grevista, não apenas dos docentes, aumenta, sobretudo, depois de 1983, quando ocorreu a primeira grande greve geral dos trabalhadores, desde 1964. Quase 3 milhões de participantes em várias regiões do país. Assim, as lutas por melhorias e as greves se tornam parte do cotidiano de muitos trabalhadores.

Para Pucci; Oliveira e Sguissardi (1991), há, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1970:

uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e de luta. O crescimento das associações reivindicativas, a recente transformação dessas associações em sindicatos, seu caráter autônomo e combativo, e as últimas grandes e pacíficas greves apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 91).

Os professores buscam organizar-se frente às necessidades da profissão diante da desvalorização de seu próprio trabalho. Mesmo com o contexto autoritário, os professores procuram resistir.

A dilatação da classe trabalhadora nesse período ampliou igualmente a influência sindical a outras categorias que tinham pouca ou nenhuma tradição. Para Antunes:

Essa forte expansão da classe trabalhadora, ao final dos anos 1970, constituiu-se na principal base social do novo sindicalismo que começava a florescer e que encontrava capilaridade nos trabalhadores industriais, nos assalariados rurais, nos funcionários públicos e nos setores assalariados médios urbanos que se “proletarizavam”, entre tantos outros espaços do mundo do trabalho que se alterava profundamente. O setor de serviços e a agricultura também gestavam novos contingentes de assalariados que ampliavam a classe trabalhadora. (ANTUNES, 2018, p. 204-205).

Eiko Shiraima¹⁶, outra entrevistada, também professora de História aposentada da rede estadual, vivenciou as lutas sindicais, durante e após o período abarcado nesta pesquisa. Ela lembra que o “movimento dos professores de São Paulo”, na época pesquisada “não é isolado,

¹⁶ Informações de entrevista realizada em 16/05/2019, integralmente transcrita em nosso apêndice C.

é nacional.”, e complementa "a gente reclamava que o valor do salário, o poder aquisitivo do salário vinha caindo.” (SHIRAIMA, 2019, Entrevista 3). Para Pucci; Oliveira e Sguissardi:

Se comparamos um rendimento médio de um trabalhador no Estado de São Paulo com a remuneração de um professor (P1)¹⁷, 20 horas semanais, vamos entender o nível de vida que em que se encontram atualmente os trabalhadores em educação. O professor chega a receber uma terça parte da renda média do trabalho principal de um trabalhador. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 100).

A longa jornada de trabalho, as duras condições de trabalho, os baixos salários e as lutas por melhorias compunham o contexto da vida dos professores no período analisado. Por outro lado, isso gera uma aproximação dos professores com outras categorias. A categoria dos professores não é uma categoria estática, estão sujeitos às intempéries da História, por isso é fundamental uma compreensão das relações dessa categoria com as experiências vividas. Para Ozga e Lawn (1991, p. 155), “como outras formas de trabalho, o ensino deve ser, de forma apropriada, ajudado por um estudo completo de suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas.” Pretendemos assim uma abordagem que considere o contexto histórico e respeite as experiências dos sujeitos históricos que constroem e dinamizam a História. Para Pereira:

O estudo das relações dinâmicas entre instituições escolares e estruturas sociais inclusivas contribuirá para o aprofundamento do conhecimento acerca das condições sustentadoras da estrutura global em desintegração e dos fatores que merecem ser intensivamente explorados, num processo de intervenção racional na realidade, destinada à aceleração do ritmo de transformações estruturais concebidas como positivas ao nível da consciência social. (PEREIRA, 1971, p. 212).

As questões relacionadas às condições de trabalho dos professores têm papel fundamental nesta pesquisa. Ao investigar as origens e os caminhos dessa precarização do trabalho docente, podemos tomar consciência das contradições, complexidades e lutas dos professores, assim como procurar alternativas e caminhos que alterem essa realidade em possíveis trilhas de esperança. Assim, o entrelaçamento entre memória, política e educação tece abordagens que identificam, reconhecem, analisam, refletem e ampliam os desdobramentos dos

¹⁷ P1: docente que ministra aulas para as séries iniciais do ensino fundamental.

diferentes aspectos e peculiaridades próprios do trabalho docente e de suas condições de trabalho à época.

A concepção de professores como trabalhadores de educação, encontra nas greves e nas associações sindicais um movimento de apoio e resistência. As greves dos professores alimentam esperanças e geram uma consciência crítica importante. Inclusive a aproximação dos professores aos trabalhadores fabris, compõe um novo paradigma para a categoria docente. Segundo Arroyo¹⁸:

Há, pois, nessa solidariedade entre trabalhadores de ensino e trabalhadores de produção, uma identidade de luta, contra as formas de exploração inerentes às relações de trabalho na escola e na produção. Não está clara, ainda, a percepção de que é nesta escola, que explora o trabalhador de ensino, que se legitima também a exploração da organização do trabalho na produção, através da separação entre trabalho manual e intelectual, e da tentativa de expropriação do saber operário e do controle da ciência. (ARROYO, 1980, p. 16 apud CATINI, 2008, p. 28).

Dessa maneira, o movimento de lutas dos professores cresce e se torna possível, contraditoriamente, por suas condições de trabalho precarizadas. O movimento grevista ganha força e encoraja a participação. Segundo Kruppa¹⁹ (1994, p. 23 apud Catini 2008, p. 29), “em seu primeiro dia, a greve de professores de 1978 parou 427 escolas estaduais e municipais da Grande São Paulo, atingindo o número estimado de 20 mil professores.” Número significativo, levando em conta que estavam em pleno período da ditadura civil-militar. Fazendo parte dos movimentos sindicais, os professores buscam seus direitos. Segundo Ferreira Jr. e Bittar:

O comportamento social que caracterizava os movimentos grevistas da categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus, no final da década de 1970, era do tipo que já engendrava uma “consciência da solidariedade de interesses gestada entre todos os membros do grupo social” e que questionava, ainda que do ponto de vista econômico, as bases jurídicas do Estado ditatorial brasileiro. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1176).

¹⁸ ARROYO, Miguel. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará e educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 5-23, 1980.

¹⁹ KRUPPA, Sônia. **O movimento de professores em São Paulo. O sindicalismo no serviço público: o Estado como patrão**. Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 1994.

No entanto, a partir da década de 1980, embora o movimento grevista continue, o cenário brasileiro começa a mudar. O período entre 1975-1985, decênio final da ditadura civil-militar, faz parte de um contexto de turbulências econômicas, políticas e sociais. Sobretudo com o processo de redemocratização e após o fim da ditadura, a inserção do Brasil no processo de reestruturação produtiva capitalista assegurado pelo neoliberalismo, toma vulto na realidade do país. Os trabalhadores, e os brasileiros em geral, sofreram duras consequências econômicas. Para Antunes e Santana:

Pouco a pouco, o ‘novo sindicalismo’ seria confrontado por um contexto bastante adverso e começaria a esbarrar em dificuldades e desafios que contrariavam suas bandeiras originais. A forte pressão interna e externa exercida pelos capitais, visando ao deslanche da reestruturação produtiva; a financeirização ainda maior da economia; a livre circulação de capitais; a privatização do setor produtivo estatal; a flexibilização da legislação trabalhista; em suma, a pressão para uma nova inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho que se desenvolvia sob a hegemonia neoliberal, todos esses fatores começaram a influenciar mais intensamente o país. (ANTUNES; SANTANA, 2014, p. 135).

No desenrolar do capitalismo, o trabalho constitui eixo importante de relações sociais e de poder, para Debord (1997, p. 92-93): “Refletir sobre a História é, inseparavelmente, refletir sobre o poder. [...] Com o desenvolvimento do capitalismo, o tempo irreversível unificou-se mundialmente.” As contradições do modelo de regulamentação capitalista, para Braga (2012, p. 22), “com as relações de produção em condições sociais periféricas”, caracterizam o avanço contemporâneo da economia capitalista e do trabalho no Brasil. Os trabalhadores da educação, vivem os efeitos deste avanço e buscam associar-se por melhorias e direitos. O campo educacional, no período da ditadura civil-militar, para Covre,

atravessado que estava pela contradição nacional, com linhas contraditórias esboçadas, vem se firmar a linha que guarda uma relação orgânica com as necessidades do capital monopolista. É a que diz respeito à necessidade de profissionalização, de tecnologização do ensino. E assim, regido pelas reformas educacionais assentadas nos acordos Ministério da Educação e Cultura – United States of America Intelligence Department (MEC-USAID). (COVRE, 1990, p. 40).

Como os professores da rede estadual básica de São Paulo vivem esse período? Em quais condições de trabalho se encontravam? No contexto analisado, as condições de trabalho dos professores pioraram, assim como seus salários. Para Germano,

particularmente dramática é a situação do professorado de 1º e 2º graus da rede pública. Ao longo do período em estudo [1964-1985], as suas condições de trabalho foram se degradando, os seus salários foram desvalorizados e a sua formação profissional decaiu em qualidade, [...]. (GERMANO, 2011, p. 270).

Essa situação se torna uma realidade para os professores da rede básica pública paulista. Beatriz Romano Tragtenberg²⁰, ingressante como professora de Francês na rede estadual de São Paulo em 1958, onde se aposentou em 1999, atuando também como professora de Teatro na rede pública, atualmente professora aposentada, narrou sua trajetória docente entre 1975-1985. Sobre sua condição de trabalhadora da educação, ela disse:

Agora, o salário sempre cortava, e assim, eles aumentavam o número de aulas que você tinha que dar e você era obrigado a dar 35 aulas, depois era obrigado a dar 45 aulas, se não o seu salário era cortado, perdia. Se você desse só 25, ficava com um terço do salário. Eles foram diminuindo um número que pertencia a um salário fixo, foram diminuindo o salário fixo e foram diminuindo o valor das aulas, de todas. Começou com as aulas que eram extras, os professores que não tinham concurso, tinham essas aulas extras, então começou com essa turma que não era concursada [...] que veio [...] com uma aula mais barata e depois eles foram cortando de todas as aulas, desde os efetivos até a dos que não tinham feito o concurso. [...] E nivelou tudo por baixo. Eles foram cortando, cortando. Era um desgosto o que os professores estavam tendo. Imagine o pessoal que já era, que já tinha vindo como eu, que já tinha ingressado, que ainda tinham mais dez anos de magistério pela frente. [...] A gente ficava horrorizado, porque a gente dizia: Meu Deus, onde vai parar isto? (TRAGTENBERG, 2019, entrevista 2).

Fato importante de se destacar no contexto do golpe até a redemocratização é o caráter autoritário da ditadura, o que torna o trabalho dos professores mais vigiado e o movimento coletivo de organização sindical ainda mais significativo e de resistência. Sobre a situação de uma das escolas em que trabalhou e a repressão política que viveu, Beatriz disse em entrevista:

²⁰ Informações em entrevista realizada em 03/01/2019, integralmente transcrita em nosso apêndice C.

O Centro Acadêmico que era livre antigamente, não existia mais, acabamos desistindo de fazer um Centro Acadêmico porque eles não podiam fazer nada que tudo era proibido. Chegou-se ao ponto de uma reunião de amigos dentro de uma casa ser considerada célula contra a ditadura. Você imagine a que ponto nós chegamos, não se podia reunir mais ninguém. (TRAGTENBERG, 2019, entrevista 2).

A contestação e críticas ao governo ditatorial não era bem-vindas e sempre se manteve uma linha constante de autoritarismo, violência e medo sobre a população. Muitos dos que se posicionavam de maneira crítica ao poder, com a entrada dos militares, perceberam a repressão, censura e a violência praticada sobre a oposição, trabalhadores, estudantes, organizações da sociedade civil, entre outras. Segundo Napolitano (2020, p. 128), “o regime militar montou uma grande máquina repressiva que recaiu sobre a sociedade, baseada em um tripé: vigilância-censura-repressão.” Essa máquina repressiva atuava sobre a vida de todos os brasileiros, independentemente de posicionamento político ou ideológico. Mas alguns grupos foram mais perseguidos que outros. Para Joffily (2014, p. 166), “foram particularmente visados os líderes dos movimentos civis e sobretudo da esquerda armada”, além disso, um silêncio pairava, por parte dos golpistas, sobre a situação desses perseguidos. Segundo Joffily (2014, p. 166), “o segredo recobria prisões, torturas e mortes. Os familiares não eram comunicados sobre as detenções e percorriam uma via-crúcis pelos órgãos repressivos, no mais das vezes, sem sucesso.” Assim a repressão deitou raízes na vida social brasileira, com violações dos direitos humanos, vigilância do trabalho dos professores e violência institucionalizada.

O regime implantado em 1964 procurou se legitimar logo nos primeiros anos. Para Ridenti (2014, p. 31), “buscou legitimar-se junto a segmentos expressivos de uma parte da sociedade que se sentia ameaçada por um suposto avanço do comunismo, do sindicalismo e da corrupção.” No entanto, a repressão insistia em demonstrar as formas de organização autoritária e antidemocrática. Essa repressão pode ser entendida, segundo Napolitano (2020, p. 132), “como um conjunto de operações de combate direto às ações civis e armadas da oposição ao regime.”

Ao interromper um governo constitucional, os militares e seus apoiadores se voltaram para a repressão aos movimentos políticos e dos trabalhadores, sobretudo os que eram organizados em sindicatos ou partidos. Segundo Ridenti:

Em 1964 e 1965, diretorias de mais de trezentas entidades sindicais foram destituídas, confederações de empregados sofreram intervenção, revogaram-se conquistas trabalhistas, praticamente se extinguiu o direito de greve, além de prisões e dos processos contra trabalhadores acusados de subverter a ordem democrática. Comunistas e reformistas em geral foram especialmente visados, como os lavradores que lutavam pela reforma agrária, os integrantes de movimentos de marinheiros e sargentos que contestavam a hierarquia militar, líderes do movimento estudantil, entre outros. (RIDENTI, 2014. p. 32).

Podemos citar apenas alguns dos legados que a repressão deixou para a História recente do Brasil: traumas, impunidade dos torturadores, violência policial em forma de controle social, sobretudo das populações mais pobres, militarização da segurança pública com graves consequências para toda a sociedade, desmoralização dos direitos humanos, preconceito, desinformação, sentimento de vingança. Diante desse cenário, seja na ditadura ou hoje em dia, a resistência acompanha todos esses episódios. O “exercício” da memória deste período é também de fundamental importância, os relatos e testemunhos de quem viveu a resistência e é capaz de fazer renascer novas interpretações e compor cenários mais amplos. O projeto de história oral dos presos políticos²¹ é um bom exemplo nesse sentido. O reconhecimento da alteridade que a história oral possibilita em um exercício dialógico de escuta e enunciação, silêncio e fala, passado e presente, constitui estratégia de resistência, coletiva e individual, ao discurso dominante e ao silêncio sepulcral das permanências. Para Teles:

A proposta de registrar os testemunhos dos presos políticos no Brasil surgiu como forma de captar as mudanças e permanências existentes na percepção dos protagonistas diretos desses acontecimentos e experiências. [...] Essa multiplicação de narrativas testemunhais sobre o passado recente constitui um elemento indispensável na reconstrução crítica desses acontecimentos e experiências. (TELES, 2017, p. 250).

Entre 2008 e 2010, no projeto descrito, foram realizadas e transcritas 75 entrevistas em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife com ex-presas(os) políticas(os). Deste total as(os) entrevistadas(os) variavam de ocupações e idade, todas(os) militaram em alguma organização de esquerda durante a ditadura, além de sargentos e marinheiros que estavam envolvidos em conflitos à época do golpe de 1964. Os depoimentos registrados, segundo Teles (2017, p. 255),

²¹ Iniciado em 2008, de 80 entrevistas com presas e presos políticos do projeto, foram realizadas 74. Segundo Teles (2017, p. 246), “os depoimentos, as transcrições das entrevistas e o material audiovisual estão disponíveis ao público no Diversitas (FFLCH-USP) e no AEL (Unicamp).”

“surgiram com uma surpreendente intensidade e paixão. Estão impregnados de emoção e são significativos para a avaliação de um período histórico.” A memória vive em seus sujeitos, perfazendo caminhos e descaminhos no desenrolar da História e os relatos sobre o período em questão abrem novas possibilidades de pesquisa e ação.

Memória é emoção, vida que pulsa, realização do presente em mutação com o passado. Para Nora (1983, p. 9), “a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento.” A memória, é, portanto, fenômeno realizado a partir do presente que abraça o passado em lembranças mais ou menos nítidas, mais ou menos vagas. História é discurso relativo, escrita crítica, repouso da memória. Segundo Nora (1983, p. 9), “uma sociedade que vivesse integralmente sob o signo da História não conheceria, afinal, mais do que uma sociedade tradicional, lugares onde ancorar sua memória.” Assim memória e História não são sinônimos. Para D’Aléssio:

A História não é memória porque há descontinuidade entre quem a lê e os grupos, testemunhas ou atores dos fatos ali narrados. Há, portanto, uma relação entre a exterioridade ou distanciamento da História em relação aos grupos e a divisão do tempo histórico em fatos pontuais. (D’ALÉSSIO, 1993, p. 99).

Nesse sentido, o movimento da História é diferente do da memória, que embora se relacionem, carregam diferenciações. A História, para Halbwachs (2003), fragmenta o tempo, recorta-o em pedaços e a escreve segundo determinados interesses, retendo uma pequena parte do passado. Segundo Halbwachs (2003, p. 102), “a História divide a sequência dos séculos em períodos, como distribuimos a matéria de uma tragédia em muitos atos.” Trata-se de uma reelaboração incompleta, situada fora dos grupos sociais – como se estivesse acima deles – que se liga de forma esquemática, com pouca autonomia geracional, assim, a História para Halbwachs (2003, p. 103), “obedece a uma necessidade didática de esquematização. Parece que ela encara cada período como um todo, em boa parte independente do que o precede e do seguinte, porque tem a realizar uma tarefa – boa, má, indiferente.”

A memória se distingue da História, para Halbwachs (2003), por pelo menos duas dimensões. A primeira, justamente, pela noção descrita anteriormente, na qual a História fraciona o tempo em partes esquemáticas, seguindo determinados interesses ou tradições de

quem a escreve ou sacraliza o tempo, por vezes alheia aos grupos sociais que fazem parte de sua composição e com pouca ou nenhuma conexão entre os períodos. É insensível como um procedimento erudito e intelectual, limita-se a um pequeno grupo que reivindica sua interpretação. Em contrapartida, a memória é incerta, sensível, emerge do grupo que é unido por ela, não se habitua às particularidades que a robustecem. Para Halbwachs (2003, p. 104), “no desenvolvimento contínuo da memória coletiva na realidade não há linhas de separação claramente traçadas, como na História, mas apenas limites irregulares e incertos.” Assim, presente e passado, na memória, não se distinguem em fronteiras claras, não se opõem ao tempo passado como se fosse um período histórico nitidamente distinto, a memória coletiva vive nos grupos que a constitui.

O segundo ponto de distinção, para Halbwachs, entre memória e História está na multiplicidade e diversidade da memória, em contraposição à unicidade da História. Para Halbwachs (2003, p. 105), “na realidade existem muitas memórias coletivas. Esta é a segunda característica pela qual elas se distinguem da História. A História é uma e se pode dizer que só existe uma História. É isso que entendemos por História.” O autor, considera as regionalidades ou fatores culturais de cada história, no entanto, entende que estas, cada uma a seu modo, elaboram versões únicas para seu passado. Para ele (ibid., p. 106), “o mundo histórico é como um oceano para onde afluem todas as histórias parciais.” Para a memória coletiva, diferente da memória histórica, a multiplicidade se torna maior, pois está atrelada a vários grupos que são diversos. Além disso, com o passar do tempo, mesmo diante do mesmo acontecimento, as interpretações da memória no tempo presente podem variar de acordo com cada grupo social.

Segundo Nora:

Há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A História, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A História só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a História só conhece o relativo. (NORA, 1983, p. 9).

Parece evidente, entretanto, que Halbwachs, como um homem de seu tempo, critica, mesmo que sensivelmente, aquela história puramente factual, influenciada pelo positivismo, característica da época em que ele viveu (1877-1945). No mesmo período, sobretudo a partir

dos anos de 1930, Lucien Febvre e Marc Bloch lideram o movimento de renovação da historiografia do século XX, fundando a escola dos Annales, que por sua vez é muito mais incisiva na crítica ao modelo de pensamento hegemônico da História.

Buscamos, inicialmente, compreender o conceito de memória coletiva em Halbwachs, além disso, refletir sobre as definições e usos da memória assim como sua variação e relatividade no tempo, ao longo de diferentes épocas e mentalidades. Distanciando-se do tempo, sacralizada e impessoal, a memória ocupa o Olimpo, arquitetando a ancestralidade. Une-se definitivamente ao tempo, transformando-se em conhecimento inalienável através de complexas redes de construção e desconstrução. Junta-se à maquinaria e às ambições humanas, subjugando pessoas e nações, mercantilizando relações. Criam-se arquivos e centros de documentação a fim de perpetuar sua importância. A memória constitui identidades em alicerces psicossociais, individuais e coletivos. Entrelaçado ao tema da memória, nesta análise, está o campo político e educacional do capitalismo contemporâneo, que só se pode compreender por meio da contribuição da História, nesse sentido este trabalho propõe um contraponto Memória-História.

As condições de trabalho, particularmente para os professores, se alteram nesse período, organizados coletivamente, trabalhadoras e trabalhadores da educação lutam por seus direitos e melhorias nas condições de trabalho. O resgate da memória e a abordagem via história oral do período, possibilitam novas e mais amplas abordagens e reinterpretações do período da ditadura civil-militar e do trabalho dos professores à época. Pretende-se aqui valorizar o registro destas memórias, para que se socialize as lições das lutas.

2 AS TRANSFORMAÇÕES NA CATEGORIA DOCENTE

“Ao invés do modelo de pesquisador detetive do passado, temos o investigador que se recorda de modo ativo, promovendo o encontro transformador com o ocorrido.” (SELIGMANN-SILVA, 2020, p. 13).

Do ponto de vista econômico, ao longo da ditadura civil militar, o Brasil busca um modelo técnico-desenvolvimentista, consolida o projeto de modernização conservadora e permanente dependência externa. No contexto mundial, com transformações significativas baseadas no “capitalismo financeiro”, progressivas mudanças ou transformações no “modo de regulamentação” do regime capitalista de acumulação acontecem, segundo Lipietz²² (1986, p. 19 apud HARVEY, 1989, p. 117). No final do século XX, no modelo capitalista vigente, o sistema financeiro assume papel de ponta, de acordo com Harvey:

O que parece realmente especial no período iniciado em 1972 é o florescimento e transformação extraordinários dos mercados financeiros. [...] Esse sistema financeiro foi o que permitiu boa parte da flexibilidade geográfica e temporal da acumulação capitalista. (HARVEY, 1989, p. 181).

Vale lembrar que, ao lado dessas transformações econômicas, vivíamos um período marcado pelo autoritarismo, manipulação midiática, torturas, prisões arbitrárias, dentre tantas outras violações dos direitos humanos que somadas à modernização conservadora do capitalismo brasileiro, ao amplo fluxo de capital e influência norte-americana, dariam a tônica dos rumos do Brasil. Ao longo do regime militar, os índices econômicos e um determinado projeto político, formulavam os rumos da escola. Essa íntima relação entre escola e mercado de trabalho, não foi criada ou pensada unicamente pelos militares. Em qualquer análise histórica, não se deve creditar a apenas um grupo a criação dos rumos de um país. Desde os tempos de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1950-1954), foram crescendo cada vez mais, nas políticas educacionais e no imaginário social, a ideia de que o crescimento econômico passava pela escola, depositando nesta a qualificação para o trabalho. Atualmente, o discurso *empreendedor* invade diversas instituições sociais como escolas públicas, particulares ou ONGs ligadas ao

²² LIPIETZ, Alain. New tendencies in the international division of labour: regimes of accumulation na modes of regulation. In: SCOTT, Allan e STORPER, Michael (eds.). **Production, work, territory; the geographical anatomy of industrial capitalism**. London, 1986.

mundo do trabalho e que a palavra “empreendedorismo” toma vulto cada vez maior dentro dos muros da escola. O mundo do capital, o seu ethos, abre espaço na escolarização, conflitando, não raro, com os ideais dos trabalhadores da educação e dos estudantes. O neoliberalismo avança, as privatizações e as propagandas invadem a educação. Esse cenário, ainda que muito diferente daquele da ditadura, teve influência do regime militar no que toca ao estreitamento das relações entre economia capitalista, trabalho e educação.

Do ponto de vista das políticas econômicas, as tentativas do governo militar de estabilizar os preços e o mercado custariam longos anos de inflação e dívida externa bilionária. Segundo Tavares e Assis,

a política econômica do regime militar nasceu sob o signo da austeridade administrativa e da modernização institucional. O país defrontava-se com uma crise conjuntural sem precedentes, manifesta nos piores índices históricos de crescimento econômico, estrangulamento externo e inflação recorde, [...] (TAVARES; ASSIS, 1985, p. 16).

O chamado “milagre econômico” (1967-1973), tentou superar a “crise conjuntural” estabelecendo como imperativo o crescimento dos índices econômicos. O “milagre”, foi um período marcado por elevadas taxas na economia brasileira como pode ser constatado em alguns Indicadores Macroeconômicos:

Tabela 1 – Indicadores Macroeconômicos Seleccionados (1968-1973)

Indicadores Seleccionados	1968	1969	1970	1971	1972	1973
Taxa de crescimento do PIB (%)	9,8	9,5	10,4	11,3	11,9	14,0
Inflação (IGP, %)	25,5	19,3	19,3	19,5	15,7	15,6
Taxa de crescimento das exportações em US\$ (%)	13,7	22,9	18,5	6,0	37,4	55,3
Taxa de crescimento das importações em US\$ (%)	28,7	7,4	25,8	29,5	30,3	46,3
Saldo da Balança Comercial (em US\$ milhões)	26	318	232	-344	-241	7,0

Fonte: Adaptada de Veloso; Villela; Giambiagi (2018, p. 224).

Notemos, em especial, as taxas de crescimento do Produto Interno Bruto acima de 10% a partir de 1970 e, apesar da oscilação do saldo da Balança Comercial, os anos de 1972 e 1973 mostram que as exportações ultrapassam as importações. Durante esse período, segundo Rodrigues (1994, p. 39), “exportar passou a ser uma das metas prioritárias do governo.” No entanto, internamente a situação dos trabalhadores, por exemplo, das classes operárias que têm vinculação imediata com o salário mínimo, piorou consideravelmente no país, e em 1970, segundo Covre (1983, p. 154), “aumentou a população dos inseridos nos 40% de pobreza absoluta.” Proporcional à queda nos salários está o aumento das horas de trabalho, ou seja, a exploração das classes empobrecidas aumenta, enquanto seus salários são diminuídos. Em 1970, segundo Arroyo²³,

o processo de empobrecimento absoluto não poderia, possivelmente, ser mais evidente: houve um decréscimo nos salários mínimos reais da ordem de 50% e um aumento exatamente da mesma grandeza no montante das horas de trabalho necessárias para que o operário se alimentasse e a à sua família. (ARROYO, 1978, p. 85 apud COVRE, 1983, p. 154).

Uma das bases do “milagre” foi, portanto, feita às custas do trabalhador que teve de encarar a perda de poder aquisitivo aumentando sua jornada de trabalho. A concentração de renda, maior empobrecimento das camadas pobres e o aumento da inflação, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970 em diante, seriam heranças desse processo. Para Napolitano (2020, p. 164), “a concentração de renda foi uma opção fria e racional dos gestores do milagre.” O salário mínimo, usado como indexador para políticas de remuneração foi severamente afetado, a indústria nacional não conseguiria corresponder ao aumento da demanda, especialmente na questão da moradia e bens duráveis. A condição dos trabalhadores piorava, como vemos com Camargo *et al.*:

Na medida em que a produção por trabalhador (produtividade do trabalho) cresceu a partir de 1968 a taxas superiores a 5% ao ano, enquanto o salário mínimo real evoluiu a taxas, via de regra, *negativas*, foi possível às empresas apropriarem-se da totalidade dos ganhos de produtividade obtidos, elevando dessa forma o nível do excedente gerado. (CAMARGO *et al.*, 1975, p. 64).

²³ ARROYO, Raymundo. Empobrecimento relativo e absoluto do proletariado brasileiro na última década. In: **A situação da classe trabalhadora na América Latina**. São Paulo: CEDEC/ Paz e Terra, 1978.

Esses efeitos se tornariam mais graves para as classes populares que, segundo Napolitano (2020, p. 164), “ao contrário da classe média, não tinham gorduras para queimar. Era a própria subsistência que se via ameaçada.” A desigual distribuição de renda revela uma crescente minoria de ricos e uma crescente maioria de pobres no Brasil. Um comparativo entre o Brasil e a região metropolitana de São Paulo (Grande São Paulo), indica uma proporção diferente dos que recebem até um salário mínimo, no entanto isso não isenta a cidade de São Paulo da condição de cidade desigual, mesmo sendo as camadas intermediárias e as consideradas elevadas, maiores em São Paulo, quando comparadas ao Brasil. A tabela 2, abaixo, se refere ao período de 1971-1972:

Tabela 2 – Distribuição de renda na Grande São Paulo e no Brasil (em porcentagem da população, segundo a renda de salários-mínimos)

	Brasil	Estado de São Paulo
Até 1 salário-mínimo	48.42%	19.05%
De 1 a 2 salários-mínimos	27.99%	35.63%
De 2 a 5 salários-mínimos	16.18%	30.28%
Mais de 5 salários-mínimos	7.41%	15.05%

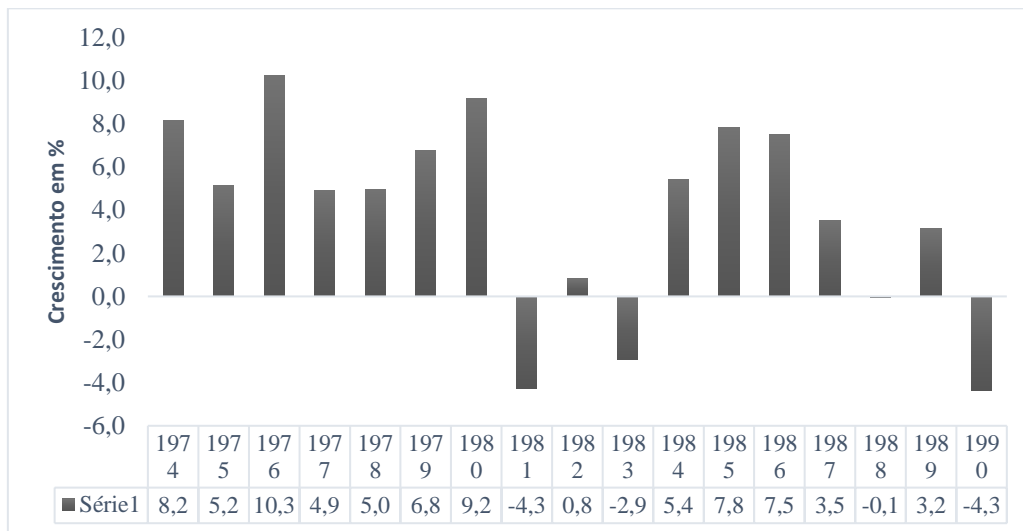
Fonte: PNAD, Regiões Metropolitanas, 4º trimestre, 1971-1972, Rio de Janeiro, IBGE, s.d. In: Camargo *et al.* (1975, p. 66).

No Brasil, se tomarmos por base os anos analisados pela tabela, a população que recebe até 2 salários mínimos somava 76.41% das brasileiras e dos brasileiros. Já os que recebem mais de 5 salários mínimos são apenas 7.41%. A situação de São Paulo é um pouco diferente, mas não foge à regra da tendência à concentração de renda. A soma da população que recebe até 2 salários mínimos é de 54.68%, enquanto os maiores salários estão com 15.05% dos habitantes da Grande São Paulo.

Ao longo do restante das décadas de 1970 e 1980, o modelo econômico adotado produziria graves marcas, como afirma Bresser-Pereira (1983, p. 123): “A partir do diagnóstico equivocado, os erros da política econômica se acumularam.” Esse cenário econômico se agravaria na década de 1980. No governo Figueiredo, para Rodrigues (1994, p. 41): “A economia brasileira, ao contrário de mostrar tendências ao crescimento, apresentava um quadro de recessão. Mais uma vez a solução adotada foi a dos empréstimos externos.”

Vejamos o crescimento do PIB a partir de 1974, até 1985 no gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 – Crescimento do PIB – 1974-1985



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados retirados dos indicadores macroeconômicos do Brasil, séries históricas. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=8003. Acesso em: 02 jan. 2019.

A variação do Produto Interno Bruto, principalmente a partir dos anos de 1980, foi sentido diretamente pela população em geral.

O crescimento gerado pelo “milagre” não se sedimentaria e seus efeitos foram sentidos em seguida, principalmente em função da crise do petróleo de 1973. Para Luna e Klein:

O “milagre econômico” ocorreu na fase mais reacionária do regime militar. Não se admitiam críticas, nem as imparciais, que apontassem erros na política econômica. O autoritarismo permeava todos os níveis do governo, num momento que ele promovia ampla gama de investimentos no setor produtivo (com incentivos e subsídios para o setor privado), manipulava as principais fontes de crédito de curto e longo prazo, controlava preços e salários e administrava a taxa de câmbio. Aumentavam as distorções na economia, a sociedade ficava mais injusta, em virtude de uma política econômica que fazia aumentar a concentração de riqueza. (LUNA; KLEIN, 2014, p. 99).

A concentração de riquezas, marca registrada do Brasil, continuava, portanto, a pleno vapor. O autoritarismo, a repressão, a concentração de renda e a crescente dependência do capital estrangeiro, fizeram parte da política econômica instituída pelo regime militar brasileiro.

Nota-se, igualmente, que a proposta econômica durante o regime militar, trazia em sua essência o centralismo autoritário e o estímulo, cada vez maior, a racionalidade técnica. No período da ditadura militar, segundo Werle (2011, p. 47), “ocorreu uma valorização da racionalidade, da eficiência, controle e centralização de decisões no poder executivo sob a

justificativa da modernização.” Nesse contexto do processo de institucionalização da ditadura, o país retomava a tradição nacional-estatista de desenvolvimento da época Vargas. Aliada a isso, a população brasileira passou por importantes transformações na segunda metade do século XX.

O Brasil até os anos 1960 era um país com predomínio da população rural, com altas taxas de mortalidade infantil e natalidade, em um perfil demográfico de características dos países subdesenvolvidos. No censo de 1960, 47% da população brasileira morava em cidades, a taxa de natalidade era de 42 nascimentos por mil habitantes e um índice de 6,2 filhos por mulheres entre 14 e 49 anos. A mortalidade infantil era de 109 crianças com menos de um ano para cada mil nascimentos. Entre 1960 e 1965, 54% de todas as mortes estavam registradas entre a população com menos de 15 anos (LUNA; KLEIN, 2014, p. 31-34). A taxa bruta de mortalidade, por exemplo, na década de 1950 era de 14 mortes por mil habitantes e em 1980 caiu para 6 mortes por mil habitantes. Essa queda deve-se a diversos fatores, alguns deles, para Luna e Klein (2014a) estão associados a campanhas de vacinação nas cidades, à relativa melhora no tratamento da água e do saneamento que levaram a um lento, porém constante declínio desses índices. O crescimento vegetativo, combinando altas taxas de natalidade e declínio da mortalidade impulsionou um rápido crescimento populacional. Em 1950 o Brasil totalizava 52 milhões de habitantes. Em 1975, 25 anos depois, contava com 105 milhões de habitantes, ou seja, um salto de 53 milhões de habitantes, mais que dobrando a população (LUNA; KLEIN, 2014, p. 36). As cidades passaram a receber cada vez mais fluxos de migrantes, que apesar de ser um fator frequente na história, se intensificou da década de 1970 em diante, como afirmam Luna e Klein,

em 1970, mais da metade da população foi recenseada como urbana, e esse índice cresceu de forma constante, até atingir 80% da população nacional no censo de 2000. Estima-se que, nos vinte anos transcorridos de 1960 a 1980, aproximadamente 27 milhões de brasileiros tenham migrado para a cidade. (LUNA; KLEIN, 2014a, p. 43-44).

As migrações urbanas se acentuaram no estado de São Paulo, que na década de 1940, tinha um quarto de seu crescimento associado à população vinda de outros estados. Nas décadas de 1950 e 1960, os migrantes, segundo Luna e Klein (2014a, p. 48), “passaram a representar 30% do crescimento populacional, e, no período de 1970 e 1980, atingiram o pico de 42%.” O crescimento populacional do Estado e do país era acompanhado pelo ideal tecnocrático e pouco planejamento urbano. Esse ideal tecnocrático consiste em linhas gerais, numa burocracia incorporada a uma racionalidade em si (COVRE, 1983), no qual a organização dos problemas

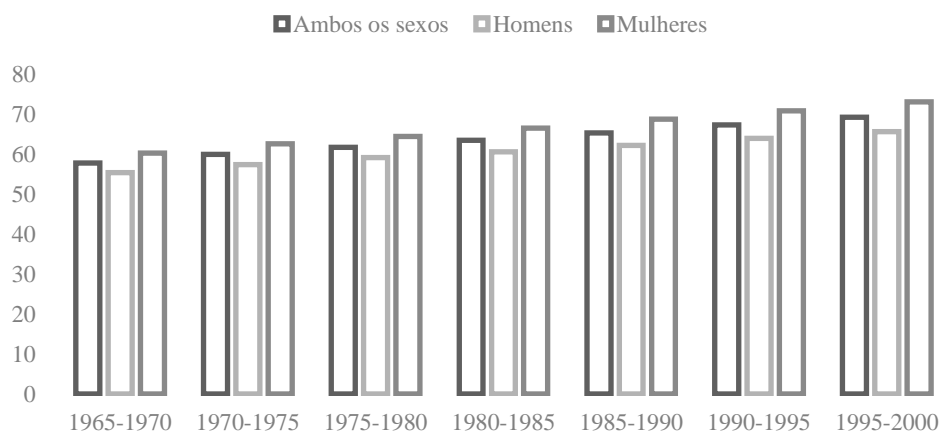
sociopolíticos está sob a responsabilidade de tecnocratas, com uma visão, segundo Covre (1983, p. 319), “de classe burguesa no monopólio.” O grande crítico da burocracia no Brasil, Maurício Tragtenberg em entrevista concedida a M. Carneiro da Cunha, no suplemento cultural da Folha de São Paulo em 21/10/1979, esclarece:

Sob o capitalismo ocidental, a burocracia é ao mesmo tempo o corpo que “organiza” a produção nas empresas privadas e semipúblicas e representa o poder executivo no funcionamento das grandes unidades administrativas, constituindo parte integrante do Estado. No modo capitalista de produção, ela administra uma coletividade. Para servir ao capital, recebe dele um conjunto de imunidades e privilégios (mordomias) e pulveriza a responsabilidade. Ela é independente e soberana perante a coletividade e possui relativa autonomia em relação à classe dominante, que utiliza para definir seus métodos de recrutamento, sistema de promoção, estatuto e condições de trabalho. [...] A burocracia na sociedade capitalista procura legitimar-se em nome dos interesses nacionais; [...]. (TRAGTENBERG, 1982, p. 159).

A legitimação dessa tecnocracia tem íntima relação com a economia e a administração que atendem e favorecem ao grande Capital. Estas, para Covre (1983, p. 319): “não são um pensar para o homem, mas ‘acima’ dos homens.”

Outro índice que aparece em crescimento nesse período no Brasil e faz diferença na estrutura demográfica da população é o da esperança de vida. Os números mostram que a expectativa de vida veio aumentando significativamente na segunda metade do século XX, tanto entre os homens quanto entre as mulheres. Conforme o gráfico 2:

Gráfico 2 – Expectativa de vida por sexo, 1965 a 2000



Fonte: CELADE – (Divisão de População da CEPAL). Revisão 2019 e Nações Unidas, Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais, Divisão de População (2019). World Population Prospects, 2019, edição online. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/node/50927>. Acesso em: 08 out. 2020.

Entre 1965 e 2000, a expectativa de vida para as mulheres aumentou 12,7 anos e para os homens 10,2. Se observarmos o decênio de 1975-1985, as mulheres aumentam de expectativa em 3,92 anos e os homens em 3,25. O aumento da população em geral, a elevação da expectativa de vida, o êxodo rural, as migrações interestaduais, a diminuição da mortalidade, entre outros aspectos, são algumas características populacionais nacionais que se transformam nesse momento histórico, ocupado em parte pela ditadura civil-militar²⁴. Destacamos algumas mudanças demográficas no Brasil durante a segunda metade do século XX, no intuito de reforçar a análise aqui proposta, relacionando-a com o tema pesquisado. No campo da escolarização básica, ocorreu uma expansão de matrículas, sobretudo a partir dos anos de 1970, sendo de aproximadamente 40% de crescimento entre 1973-1985, essa expansão, de acordo com relatório do Instituto de Economia da Unicamp²⁵ (1987, p. 150-162 apud GERMANO, 2011, p. 169), “em números absolutos significou 20.615.486 de alunos matriculados em 1985 em contraposição a 15.132.904 existentes em 1973.” A taxa de atendimento escolar para a população entre 7 e 14 anos, aumentou consideravelmente, que passou, segundo Germano (2011, p. 169), “de 73% em 1973 para 85% em 1985. [...] Ressalte-se ainda que a rede pública concentrava mais de 80% da matrícula desse grau de ensino.” Houve assim, a entrada de um grande contingente de alunos, especialmente, aqueles originários das classes trabalhadoras. Durante esse crescimento acelerado no Brasil, a cidade e o estado de São Paulo concentraram atrativos de ascensão social, oferta de trabalho e educação. Em um período marcado por mudanças demográficas, a desigualdade social permanecia e crescia atrelada a um projeto de modernização conservadora. A escola básica, bem como todo o aparato educacional brasileiro, refletiu essas mudanças.

O modelo de racionalidade técnica idealizado no regime militar, no contexto educacional, encontrou na escola básica a formadora de força de trabalho para o crescimento econômico, ou seja, o modelo econômico necessitava da escola para fazer frente às exigências desse desenvolvimento. Essa modernização, no campo da educação, propalou a oferta de ensino sem, no entanto, gerar as reais condições de mobilização social esperadas e, de um modo geral, essa modernização, para Romanelli,

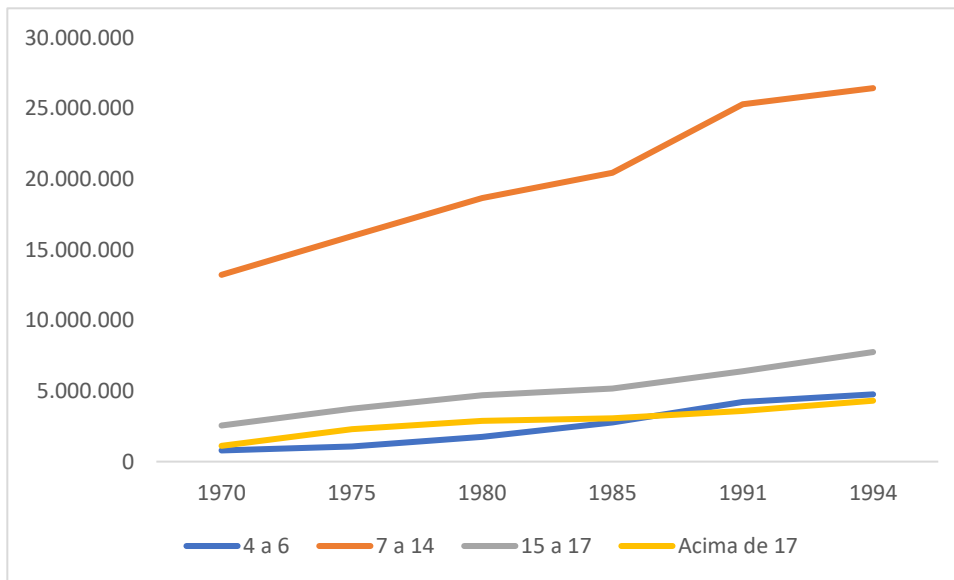
²⁴ O termo ditadura civil-militar utilizado aqui parte da premissa que houve grande responsabilidade, interesse e participação civil no golpe de 1964 e ao longo do período marcado pelos militares no poder. Para Reis (2014, p. 13): “Ao longo da última década têm se confirmado a participação civil e a ‘responsabilidade ampliada’ na construção da ditadura brasileira.” Consideramos assim, o termo ditadura civil-militar mais adequado. Cf. Grinberg (2004); Motta (2008); Rollemberg (2008); Rollemberg; Quadrat (2010).

²⁵ UNICAMP. “Instituto de Economia. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. **Brasil 1985**: Relatório sobre a situação social do país. Campinas, Editora da Unicamp, 1987, vol. II.

implica hierarquização e compartimentação de ocupações e achatamento de níveis salariais, o que evidentemente faz acompanhar a extensão da escolaridade, tanto em nível horizontal quanto vertical, de perda constante e contínua de status. (ROMANELLI, 2014, p. 211).

O número de matrículas no ensino básico aumentou consideravelmente no Brasil, a partir dos anos de 1970, conforme o gráfico 3:

Gráfico 3 – Matrículas iniciais por faixa etária em todos os graus de ensino na escola pública – 1970-1994



Fonte: MEC/SEDIA/SEEC. Perfil da Educação básica no Brasil. Estatísticas da educação básica no Brasil. Ministério da Educação e Cultura-MEC (1996). Estatísticas da educação básica no Brasil (Extraído do Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra, 1996, p. 5). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%AAsica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em: 13 out. 2020.

Podemos notar que o ensino fundamental, entre 7 e 14 anos, já representava o ciclo com maior número de matrículas, no entanto, com a entrada efetiva do Brasil no ideal do desenvolvimentismo, que passava inevitavelmente pela educação básica, o número de matrículas na rede pública cresceu vertiginosamente, passando de pouco mais de 13 milhões em 1970 para mais de 20 milhões em 1985, ou seja, mais de 7 milhões de novas matrículas em um recorte temporal de 15 anos. Dentre todos os investimentos externos que o Brasil, e mais especificamente a educação, receberiam no contexto abordado, a escola básica tem papel fundamental, já que esse setor se tornou estratégico ao longo do período abordado, seja para a formação de mão de obra que abasteceria o mercado interno em expansão e especialização, seja para, em termos geopolíticos, afirmar a influência dos EUA na América do Sul. Sendo assim,

o número de matrículas passa a ser um fator de inserção do Brasil nesse cenário do capitalismo desenvolvimentista interconectado local e globalmente. A tabela 3 nos mostra a taxa de atendimento escolar:

Tabela 3 – Taxas de atendimento escolar por faixa etária em %

	De 4 a 6 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos
1970	9.3	67.1	40.1
1975	12.2	75	51.4
1980	19.1	81.1	56.3
1985	28.6	81.8	59.2
1991	41.2	91.6	69.2
1994	48	96.2	80.2

Fonte: MEC/SEDIA/SEEC. Perfil da Educação básica no Brasil. Estatísticas da educação básica no Brasil. Ministério da Educação e Cultura- MEC (1996). Estatísticas da educação básica no Brasil (Extraído do Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra, 1996, p. 5). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>. Acesso em: 13 out. 2020.

Em 1985, por exemplo, a taxa de 81.8% da população entre 6 e 14 anos está na educação formal, o que representa mais de 20 milhões de pessoas na escola brasileira. Uma população em crescimento, como foi dito anteriormente, amplia igualmente a entrada na educação básica. O cenário nacional é análogo, medidas as proporções, ao do estado de São Paulo, que contava, para a faixa etária entre 6 e 14 anos, em 1985, com 4.485,191²⁶ matrículas, número que representa pouco mais de 16% da população geral do estado, estimada em 27.715,306 em 1985.

O crescimento e a necessidade da escola “atender” a maioria da população em idade escolar passam a ser umas das metas dos governos a partir dos anos 1970. Especialmente entre 1975-1985 a entrada maciça de um contingente cada vez maior de alunos, sem o planejamento, seja da estrutura escolar ou do preparo docente, irá afetar a escola pública, levando-a ao sucateamento, assim como os profissionais da educação básica, estavam inseridos em um processo de precarização. Para Germano,

²⁶ Série Histórica. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação: coordenadoria de informação, monitoramento e avaliação educacional, 2014, p. 8. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/671.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

o número de professores leigos aumentou em 5,4% entre 1973 e 1983, fato que se apresenta mais grave no Nordeste onde, em 1981, 36% do professorado tinha apenas o 1º grau. Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração. As escolas se degradaram. (GERMANO, 2011, p. 169).

Em consonância com este aumento de contingente populacional na escola, a ideologia monopolista capitalista e conservadora adotada contribuiu, ainda no plano educacional, para uma contínua privatização das escolas, assim como um processo de desvio de recursos públicos. O salário-educação, por exemplo, consistia em uma opção dada a empresas que poderiam contribuir com um recolhimento de 2,5% da sua folha de pagamento para os cofres públicos ou aplicar esse mesmo percentual de forma direta em um ensino próprio e na concessão de bolsas de estudo. O que parece uma fonte de recursos para a educação pública passa a ser um fomento para a privatização do ensino. As empresas passaram a aplicar esses recursos na rede privada, ampliando a rede particular. Segundo a análise de Neves²⁷ (1983, apud GERMANO, 2011, p. 202), houve uma aplicação crescente de recursos privados na educação através desse mecanismo, segundo Germano,

entre 1976 e 1978 houve um aumento de apenas 29,6 no número de empresas que fizeram o recolhimento do salário-educação aos cofres públicos. Por outro lado, o número de empresas que empregaram seus recursos diretamente na manutenção do ensino, na concessão de bolsas de estudo a escolas particulares ou ainda no pagamento de indenizações cresceu 163%. (GERMANO, 2011, p. 202).

Não apenas os recursos empresa-estado cresciam como também o contrário acontecia através de assessoria técnica e financeira, uso de dinheiro público em reformas, adequação de prédios e treinamento de pessoal para a rede particular de ensino. A situação foi tamanha que a própria USAID (United States Agency for International Development) conhecido departamento do governo norte-americano que teve importante papel no financiamento educacional durante a ditadura civil-militar, pediu para seu escritório central um parecer em 1976 sobre a situação brasileira. Neste parecer, segundo Cunha,

o governo brasileiro estaria, para o consultor norte-americano, aumentando a seletividade da escola, pois usava recursos externos justamente para diminuir os gastos públicos com educação. Além do mais, agravando a seletividade, estaria havendo uma drenagem de recursos públicos para instituições

²⁷ NEVES, Lucia Maria Wanderley. O Estado e a privatização do ensino – mecanismo de sustentação da empresa privada de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, 15. p. 66-74, ago. 1983.

particulares: 1% do total de recursos alocados no 1º grau, 40% do total com gastos com o 2º grau e 39% com o superior estariam sendo transferidos para estabelecimentos particulares. (CUNHA, 1985, p. 51).

Houve, portanto, por parte do Estado, uma desobrigação com o ensino público e gratuito, em favor de subsídios e dispositivos de financiamento à rede privada.

A expansão escolar tem relação com a força de trabalho, especialmente para os mais jovens. No sistema educacional das sociedades urbano-industriais as crianças que estão à margem desse sistema têm menos chances de exercer ocupações de maiores salários no futuro, pois estas exigem maior qualificação. Mesmo com uma economia mais diversificada, o acesso a alguns postos de trabalho depende da formação escolar ou universitária, as ocupações que exigem menor qualificação, em geral, são trabalhos manuais que requerem gestos repetitivos, força física e atenção concentrada. Nas ocupações com maior qualificação exige-se frequentemente formação universitária, em trabalhos mais técnicos e funções administrativas nos setores privado e público, nos quais os postos passam a ser ocupados por grupos originários de “classe média” ou “classe média alta”. Essa dinâmica acaba por reforçar uma dicotomia de funções que é marcada por desigualdades de classe. Para Carmargo *et al.*:

Não só a presença de filhos de operários é relativamente pouco numerosa no ensino médio – e os jovens de origem operária são geralmente filhos de supervisores ou de operários qualificados – como a maior parte destes se dirige (quando no ensino médio) para os cursos profissionais. Os jovens de classe média têm acesso a cursos de tipo mais acadêmico, que abrem maiores possibilidades de ingresso ao ensino superior, enquanto os filhos das camadas mais modestas da população são canalizados (quando o são) para os cursos profissionais. (CAMARGO *et al.*, 1975, p. 95).

Assim, as oportunidades que a cidade e a escola oferecem, como possibilidades de transformação, podem, igualmente, reproduzir e perpetuar as desigualdades sociais. Retomaremos no próximo capítulo a questão do ensino profissionalizante.

O país passava por transformações significativas nesse período. Boa parte dos pré-adolescentes e adolescentes brasileiros poderiam frequentar a escola, o que embora represente uma considerável ampliação da escolarização, não representou, de fato, a inserção da maioria da população nos extratos médios da estrutura social, mas constituiu um avanço no que diz respeito a um maior acesso da população trabalhadora à escolaridade.

Entretanto essa escolarização que se pretende ampla, encontra severas dificuldades, sobretudo nas periferias urbanas, além de aumentar a degradação dos trabalhadores em

educação. São mais alunos em cada sala de aula e as condições materiais das escolas não acompanham a nova demanda. Cupertino, professor à época disse:

As escolas centrais sempre foram melhor aparelhadas, o problema foram as escolas que surgiram nas periferias.

Em cada esquina empoeirada ou cheia de lama de uma periferia surgia uma nova escola e essa nova escola sofria de grandes carências, sofria de grandes carências e a minha experiência sempre foi com periferia.

[...] foi uma época em que se tentou universalizar pelas pressões sociais, pelas políticas, pela necessidade mesmo do país, de se universalizar a escola pública. Então, e ao mesmo tempo não podemos esquecer que o país viveu uma urbanização muito intensa, um inchaço mesmo das cidades e imagina a demanda por saúde, educação e moradia sempre foram muito grandes. Então, eu acho que a estrutura pública de ensino tentou fazer frente a isso e sempre, sempre com recursos limitados e eu acho que se fosse realmente para investir o que deveria aparelhar as escolas, dar uma jornada que permitisse ao professor ter uma qualidade de ensino em termos de, sobretudo de formação [...] (SANTOS, 2018, entrevista 1).

As pressões sociais por educação têm relação com o aumento da oferta de escolas, assim como o processo de urbanização intensa provoca maior demanda por moradia e saúde. O aparelhamento das escolas que surgem e a formação dos profissionais que irão atuar nestas, não acompanham o ritmo de crescimento.

Beatriz Tragtenberg, em sua entrevista, também considera essa ampliação de escolas e a dificuldade de formação dos professores. Beatriz disse: “foi abrindo as escolas, para primário, depois para o secundário, foi abrindo, foi, foi ampliando, mas não tinha uma formação adequada dos professores.” (TRAGTENBERG, 2019, entrevista 2). As condições das escolas e de seus trabalhadores, não acompanhou a ampliação da escola básica.

Outra entrevistada, Eiko, comenta sobre o número de alunos por sala em uma das escolas que trabalhou no município de Osasco:

[...] tinha escola que tinha, por exemplo, nessa escola, no Marechal Bittencourt, as classes tinham geralmente 40 alunos, mais ou menos o padrão era 40 alunos por sala de aula. Então o padrão era esse, a gente colocar 40 alunos em cada sala de aula. Se pudesse colocar menos a gente colocava, certo? (SHIRAIMA, 2019, Entrevista 3).

A quantidade máxima de alunos por sala (40), revela um número acentuado, embora pudesse variar. Além disso, se dependesse dos professores, caso conseguissem ou pudessem, essa quantia diminuiria. Há um fator importante nesse aspecto no que diz respeito a resistência do professor, embora esteja sujeito a diversas normativas e regras, há espaço para certas decisões que transcendem o poder oficial.

Considera-se importante um breve parêntese nessa questão, um ponto fundamental no que diz respeito à democratização do ensino. Estamos diante de um quadro inédito no Brasil, a partir dos anos de 1970, de ampliação e democratização do acesso à escola. Certo que essa ampliação, em termos do discurso dominante e da ideologia de modernização conservadora, mostra que a escola e seus agentes se transformam em pequenos “autômatos” pela inculcação e reprodução do status quo. No entanto, como afirma Beisiegel (2005, p. 121), “é possível aceitar a democratização do ensino.” A ampliação do acesso, embora ainda não efetivada de forma prática para todos, é um dado a ser considerado como estratégico na inserção de mais amplos e variados círculos sociais no ambiente escolar, o que por si só representa uma mudança frente à estrutura anterior da escola pública mais seletiva e mais conveniente ao perfil da população que a frequentava. O trecho a seguir foi publicado em 1981, por Beisiegel:

A escola mudou. Aquilo que era a escola secundária do passado já não é mais a escola do 1º grau do presente. Aquela escola atendia a uma certa faixa bem definida da população; aquela escola estava perfeitamente harmonizada com as funções propedêuticas, ao passo que aquela mesma escola, com as ligeiras modificações que foram introduzidas nela, já não está perfeitamente articulada com a composição de sua clientela hoje. O latim já não teria sentido na formação comum de todos os cidadãos, realizada pela escola de 1º grau junto à totalidade das crianças do País. (BEISIEGEL, 2005, p. 115).

A noção de crise da educação, entendida como efeito da ampliação da escolarização no Brasil, é uma questão ambígua e passível de crítica. De um lado, uma população que nunca teve acesso e passa a ter, em um contexto autoritário marcado por uma ideologia modernizadora conservadora, do outro a democratização e a extensão das oportunidades escolares e a transformação do sistema educacional. A análise deve ultrapassar os parâmetros de uma situação que não existe mais e que contemplava uma pequena parcela da população. A escola e a população mudaram, a situação é outra, noções de qualidade de ensino ou de objetos de conhecimento necessitam igualmente acompanhar as mudanças no tempo e na população.

A democratização do ensino é ainda um desafio para o Brasil, segundo Beisiegel:

Existe uma ampla faixa de jovens que ainda não consegue entrar nem na primeira série da escola de 1º grau. Isso não é um problema da escola; o problema é que a qualidade de vida desse segmento da população não lhe permite nem sequer aspirar a uma vaga que o Estado tenha condições de oferecer a ele nesse momento. (BEISIEGEL, 2005, p. 121).

São fatores importantes e que devem ser levados em conta quando analisamos criticamente o contexto e a noção de escola de massas.

A ampliação das matrículas na escola básica trouxe em sua essência a ambiguidade do acesso universalizado: tem-se a obrigatoriedade e o direito à escola, mas a falta de qualidade e autocrítica desta produz um efeito de permanência conservadora, atendendo a interesses imediatistas de formação e produção de mão de obra barata, que pouco mudará a situação das classes trabalhadoras. Podemos citar como exemplo a questão do analfabetismo e sua relação com a expansão do ensino. Uma das bandeiras do regime militar, no campo da educação, com mais ênfase a partir dos anos de 1970 foi a diminuição ou erradicação do analfabetismo no Brasil. A ironia da história é que o criador do mais importante método de alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire, foi preso pela ditadura civil militar e teve que exilar-se em 1964.

No período do presidente Costa e Silva, apontava-se a presença de 50% de analfabetos no país e segundo o presidente: “o processo do desenvolvimento é um processo educacional” (Vieira, 2015, p. 308). No governo Médici, em meio aos elogios da Reforma Educacional, ressaltando seu caráter de modernidade e profundidade pedagógica, seu projeto visava atender a uma “legião de iletrados²⁸”, como são chamados os analfabetos pelo presidente e “aceitava a escola como um meio de ascensão social no Brasil” (VIEIRA, 2015, p. 309). No início de sua gestão, em 1974, o presidente Geisel, pronunciava que em 1980, “a taxa de alfabetização, na faixa de idade acima de 15 anos, teria alcançado 90% da população, enquanto a percentagem da escolarização, no ensino de primeiro grau, chegaria a 92%²⁹.” (VIEIRA, 2015, p. 309).

Em consonância com a política externa norte-americana, segundo os acordos MEC-USAID, o “problema do subdesenvolvimento deve ser tratado, predominantemente, como um problema técnico” (ROMANELLI, 2014, p. 205), ou seja, o discurso dos líderes militares de erradicar o analfabetismo expõe o caráter imediatista de uma solução essencialmente técnica. As reformas militares da educação evidenciam um projeto de continuação do status quo da desigualdade e de pouca transformação social. Ao associar tradicional com subdesenvolvido e moderno com desenvolvido, segundo Romanelli (2014, p. 210), “a sofisticação do modelo³⁰

²⁸ Médici. E. G. O Estado de São Paulo: Médici define justiça social (29/01/1972); Médici relata as medidas para democratizar ensino (06/09/1972) apud VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1951-2010 – de Getúlio a Lula.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 309.

²⁹ CURY, Levy, cit., p. 189. Geisel, E. Pronunciamento em reunião ministerial. Brasília, Presidência da República, 10 set. 1974. Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, p. 72, 99 apud VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1951-2010 – de Getúlio a Lula.** São Paulo: Cortez, 2015. p. 309.

³⁰ O modelo citado pela autora, especificamente sobre os acordos internacionais, considera a mentalidade destes a partir de métodos quantitativos de pesquisa e análise desenvolvidos e construídos em sociedades mais avançadas tecnologicamente e cientificamente que pretendem tentar ajustar a realidade de países subdesenvolvidos a necessidades primordialmente empresariais, restrita, nesses países, a uma pequena parcela da população que estende seus interesses econômicos, entendidos por essa pequena parcela como essenciais, espraiando-se para toda

tende a fazer crescer a preocupação pelo domínio da técnica da pesquisa em si e a diminuir a preocupação com a problemática do contexto da sociedade em questão.”

A educação, no regime militar, torna-se ponto fundamental nos discursos de seus líderes, por uma questão política de manutenção da dominação e não por alguma intenção de transformação social. Além disso, a erradicação do analfabetismo, bem como sua diminuição em termos reais, nem sempre condiz com a narrativa dos presidentes, segundo Vieira:

No caso do estado de São Paulo, 93% das vagas no ensino superior são pagas, enquanto apenas 7% são gratuitas. Enfim, é preciso dizer que o analfabetismo aumenta no Brasil, conquanto se divulgue o contrário. Por exemplo: no estado de São Paulo, aumentaram as crianças analfabetas de 5 a 9 anos, entre 1973 (49,1%) e 1976 (54,1%). [...] Mas nos estados do Maranhão, da Paraíba, de Pernambuco, de Sergipe e da Bahia, os analfabetos cresceram dos 5 anos em diante, entre 1973 (45,1%) e 1976 (50,1%). Eis, pois, a expansão do analfabetismo. (VIEIRA, 2015, p. 312).

A concepção modernizadora e conservadora tanto no modelo econômico e social, como educacional e político do regime militar contribui para a permanência e perpetuação de velhas estruturas sociais e políticas brasileiras. Quando há necessidade de expansão econômica que necessite de força de trabalho qualificada aliada a uma ideologia da modernização conservadora, as pressões ligadas ao campo educacional se intensificam. Isso não significa necessariamente mudanças que fortaleçam rupturas. Segundo Romanelli:

Ao modernizar a estrutura do ensino, em qualquer dos seus níveis, vem não só a favorecer o controle da educação pelos órgãos centrais de governo, o que implica no caso da universidade, perda de autonomia, mas também ensejar mudanças acentuadamente quantitativas, favorecendo a expansão da oferta de ensino, sem contudo favorecer a real mobilidade social que seria de se esperar. E isso porque a modernização, de modo geral, implica hierarquização e compartimentação de ocupações e achatamento de níveis salariais, o que evidentemente faz acompanhar a extensão da escolaridade, tanto em nível horizontal quanto vertical, de perda constante e contínua de *status*. (ROMANELLI, 2014, p. 211).

A expansão da escolaridade no período pesquisado relaciona-se a um projeto político voltado à massificação do ensino. Embora a narrativa oficial se vanglorie de seus próprios feitos, estes não correspondem à realidade efetiva no campo educacional e social. A

a população, mantendo ou aumentando, no nosso caso, as questões ligadas à desigualdade e à pouca transformação social, além da manutenção da estrutura histórica, de raízes coloniais.

transformação demográfica e a ideologia da modernização conservadora, além da expansão econômica, se traduzem em reformas educacionais de caráter técnico, burocrático e quantitativo, que embora de aparência transformadora, se mostram conservadores em termos efetivos de mudanças sociais. Os interesses internacionais e as pressões sociais em torno da educação explicitam uma mudança importante do papel desta, efetivamente, na sua relação com o desenvolvimento.

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx (2010) aponta o estranhamento do ser humano em relação ao trabalho subordinado ao capital. Ao estruturar uma interpretação para o modo de produção capitalista e torná-la clara e inteligível, contribui para a tomada de consciência, por parte do trabalhador e de sua situação de exploração, possibilitando sua emancipação, por meio das lutas sociais.

Ao debruçar-se sobre a questão do salário, Marx (2010) destaca que a pressão do capitalista sobre o trabalhador se faz mais grave em situações de declínio econômico, situação essa que caracteriza o processo de proletarização:

Se a riqueza da sociedade estiver em declínio, então o trabalhador sofre ao máximo, pois ainda que a classe trabalhadora não possa ganhar tanto quanto a [classe] dos proprietários na situação próspera da sociedade, nenhuma sofre tão cruelmente com seu declínio como a classe dos trabalhadores. (MARX, 2010, p. 25).

Vemos, portanto, que o trabalhador que depende exclusivamente de seu salário, encontra-se sujeito às intempéries econômicas de toda a ordem. Ainda segundo o filósofo alemão: “O salário é determinado mediante confronto hostil entre capitalista e trabalhador, pela necessidade de vitória do capitalista” (MARX, 2010, p. 23). A força de trabalho e o salário são a causa e o efeito de um processo dialético onde a forma-mercadoria, também uma relação social (DIAS, 2010, p. 46), são os agentes determinantes para atribuição de valor de uso³¹.

Os trabalhadores que trocam sua força de trabalho por dinheiro, por um salário, estabelecem uma relação social assimétrica mediada pelo capital, produzida como mercadoria. O salário pago ao trabalhador é composto de parte dessa mercadoria já produzida e vendida, pelo capitalista que sempre busca o lucro, incorporando o próprio trabalho do operário como

³¹ Para uma análise aprofundada deste conceito e outros como *produtividade, escola de massas, forma de valor*, ver DIAS, Paulo Vergílio Marques. **Economia Política da Educação de Massas**: a escola pública como condição geral de produção de capital. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

parte de sua fonte de lucro, logo, o trabalhador não está apenas trabalhando em troca de um salário, mas vendendo sua força de trabalho. No entanto, quem estabelece o preço a ser pago pelos usos dessa “força” produtiva não é o trabalhador, mas o grande capitalista. Assim, para Marx (1982), o salário é o nome dado “ao preço da força de trabalho, a que se costuma chamar preço do trabalho; é apenas o nome dado ao preço dessa mercadoria peculiar que só existe na carne e no sangue do homem.” (MARX, 1982, p. 3). O trabalhador vende sua força de trabalho para sobreviver, sem alternativas. Sua força de trabalho é “sua força vital”, segundo Marx,

a força de trabalho em acção, o trabalho, é a própria actividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa actividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua actividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto da sua actividade tão pouco é o objectivo da sua actividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o salário; e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se para ele a uma determinada quantidade de meios de vida, talvez a uma camisola de algodão, a uns cobres, a um quarto numa cave. (MARX, 1982, p. 3).

Segundo Tragtenberg (2009, p. 19), “para Marx a força de trabalho se constitui numa medida básica de formação do valor, somente ela produz e reproduz a vida social.” Como se dá e se mantém essa “formação de valor” para a categoria das(os) professoras(es) nesse período? Embora este trabalho não vise responder exaustivamente esta pergunta, buscam-se ferramentas para pensá-la. O estranhamento do próprio trabalho ou o distanciamento de seu produto constitui uma das formas de alienação a que as(os) trabalhadoras(es) da educação estão sujeitas(os).

Sobre um estranhamento da vida prática, ou do trabalho estranhado, Marx (2010) ressalta que a “relação com o ato de produção no interior do trabalho” é, por vezes, uma atividade estranha ao trabalhador que se volta contra ele.

A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si* (*Selbstentfremdung*), tal qual acima o estranhamento da coisa. (MARX, 2010, p. 83).

Esse estranhamento em relação ao produto do trabalho e a sua própria atividade em uma lógica que separa a decisão da execução, gera por sua vez, mais necessidade de qualificação específica, fragmentando as atividades e compartimentando o conhecimento, em favor de uma racionalização do trabalho. Nesse sentido, a escola e a profissão docente também são afetadas, pois a qualificação, do e para o trabalho, se entrelaça com a educação básica escolar, fortalecendo uma relação de codependência. Esta relação se baseia na necessidade de qualificação de mão de obra, para a qual a escola e a educação de massas se encarregam. Segundo Dias (2010, p. 71), “para instruir a homogeneização e formar a força de trabalho, o capital precisa de vários aparelhos, instituições sociais e processos, dentre os quais se insere a educação escolar.”

Vê-se, portanto, que a conexão entre trabalho e educação se fortalece. Os trabalhadores da educação, precisamente professores, seguem essas mesmas vicissitudes do trabalho no sistema capitalista, trocam sua força de trabalho no mercado da educação considerando sua profissão, por vezes, “um sacrifício”. Por “vender-se a si mesmo”, o operário tem sua existência vinculada a um grupo de capitalistas, a mesma situação podemos encontrar na categoria docente. Esse grupo de capitalistas pode ser a máquina estatal ou instituições particulares de ensino.

A queda no salário e a expropriação capitalista em crescimento atingem a categoria dos professores durante a ditadura civil-militar. Segundo Cunha³² (CUNHA, 1991 apud FERREIRA JR., 1998, p. 133): “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, essa média havia baixado para 5,7 vezes.” Esses fatores acima descritos contribuem para uma mudança de perfil das(os) trabalhadoras(es) docentes da educação básica. Veremos, a seguir, outros aspectos dessas transformações na identidade, no perfil e na categoria dos profissionais da educação básica.

A partir da ditadura civil-militar, as condições de trabalho dos professores e da escola se precarizam, isso implica também mudanças no perfil e identidade da categoria, que vai “ganhando uma consciência histórica que a situava no âmago do mundo do trabalho, tal como já estava posta para a classe operária fabril” (FERREIRA JR., 1998, p. 133). A ideologia do progresso empresarial, na educação é estimulada e pretendida no período pesquisado. Segundo Covre,

³² CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

a degradação do trabalho, sob o monopolismo, que inclui também os funcionários de escritórios em suas faixas mais baixas, e até o trabalhador de nível superior, que com a compressão salarial podem passar a se identificar com os trabalhadores da fábrica em suas reivindicações salariais e de vida. Tem-se como necessidade trazer o conjunto da mão de obra integrado à empresa, imprescindível dentro do planejamento da produção monopólica, rigidamente elaborada. (COVRE, 1989, p. 53).

A “degradação do trabalho” incorpora-se ao trabalhador da educação básica. A questão salarial e a luta por melhorias nas condições das escolas passaram a ser significativas para a categoria, sobretudo a partir dos anos de 1980. As tensões em torno da questão salarial e das condições de trabalho aumentam gradativamente. O dinheiro, com sua capacidade de inversão de valores e determinante de relações sociais, é fator decisivo para manter-se no trabalho docente. O “poder inversor” do dinheiro para o qual Marx chama a atenção no fim dos Manuscritos Econômico-Filosóficos, está cada vez mais presente na educação básica e na sociedade em geral, o dinheiro “transforma a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez.” (MARX, 2010, p. 160). A lógica empresarial do lucro, mercantilização, massificação e precarização docente compõem o cenário da escola na ditadura civil-militar brasileira.

A tabela 4 mostra, a seguir, a questão salarial no período abordado:

Tabela 4 – Índice Salário-mínimo real – 1975-1985

Ano	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Salário-mínimo real	100,00	100,00	100,66	100,89	100,4	101,55	101,2	102,56	92,61	84,6	87,75

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados retirados dos indicadores de salário-mínimo real. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Disponível em: <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>. Acesso em: 06 jan. 2019.

Percebemos, principalmente a partir dos anos de 1980 que o salário-mínimo real segue em franca decadência. Essa realidade irá afetar sobremaneira o país inteiro, bem como os professores. As marcas deixadas por esse período na escola são importantes, como foi afirmado. Os professores sofreriam um processo de degradação salarial, responsável, entre outras coisas,

pela precarização e a construção do estereótipo de uma profissão dura, decadente e com poucas possibilidades de melhoria. Ao mesmo tempo ainda ocupa um lugar de admiração social seja por insistir em permanecer no ofício, seja por lutar pela qualidade de uma educação melhor. Não raro, ao declararmo-nos “professor” nos encontros casuais e informais da vida, despertamos certa curiosidade, entre admiração moral e desprezo econômico.

O regime militar seguia, assim, seu “momento de afirmação do grande capital no Brasil” (NAPOLITANO, 2020, p. 148). O crescimento econômico e o “milagre” fizeram o PIB “crescer”, sem, no entanto, um olhar social ou um planejamento de longo prazo, como explica Fausto:

O PIB é um bom indicador do estado geral da economia, mas seja em números brutos, seja em números per capita, não exprime a distribuição de renda. [...] O PIB não exprime também necessariamente o volume e a qualidade de serviços coletivos postos à disposição da população, nem a forma como um país preserva ou destrói seus recursos naturais. (FAUSTO, 1996, p. 486-487).

Portanto, o desenvolvimento econômico feito às custas dos trabalhadores não significa melhoria para todos. A desigualdade social e de renda, traço de longa data no Brasil, não é modificada. Essa ideia desenvolvimentista ligada aos interesses do grande capital repercute na instituição e na mentalidade escolar. Imprimirá um ritmo na escola pública básica, ritmo este de “produtividade”, um dos fatores que compõem o processo de precarização do trabalho docente. Também é fato que o plano econômico adotado pelos militares, assim como o “milagre”, se mostraram imediatistas, pois as medidas foram paliativas. No governo do general Figueiredo, no final da ditadura civil-militar, seus efeitos negativos se tornaram conhecidos. Segundo Fausto (1996, p. 504): “A inflação se acelerava de 40% em 1978 para 223,8% em 1984. No mesmo período, a dívida externa subira de 43,5 bilhões para 91 bilhões.”

Para Tavares e Assis:

A hipótese de reforçar o ‘Poder Nacional’ ou de desenvolver uma base autônoma técnico-produtiva, através do crescimento autossustentado dos setores de bens de produção, implica uma modalidade *sui generis* de ‘capitalismo monopolista de Estado’, sem grandes possibilidades reais de sustentação, já que tanto sua base produtiva quanto sua base financeira e social de apoio são muito restritas. (TAVARES; ASSIS, 1985, p. 63).

O conceito de “capitalismo monopolista de Estado”, talvez não se aplique integralmente no contexto brasileiro, cabe lembrar. Temos, portanto, um contexto econômico bastante específico e um futuro ainda mais incerto. Ao caráter arbitrário do regime militar soma-se uma condição econômica insustentável e a entrada massiva do Brasil no ranking das maiores dívidas externas da história. Na tabela 5, abaixo (HARVEY, 1989, p. 182) ilustra bem essa questão:

Tabela 5 – Dívida pendente de países do Terceiro Mundo selecionados e uma estimativa de desvalorização, medida pelo valor no mercado secundário da dívida no final de 1987

País	Dívida corrente final de 1987 (em bilhões de dólares)	Valor no mercado secundário, final de 1987 (% do valor nominal)	Desvalorização estimada (em bilhões de dólares)
Argentina	49,4	34	22,5
Brasil	114,5	45	63,2
Chile	20,5	62	11,8
México	105,0	52	50,4
Peru	16,7	96	16,0

Fonte: Tabelas da Dívida do Banco Mundial e The Economist apud Harvey (1989, p. 182).

Observamos, portanto, que a dívida externa brasileira era a maior entre os países citados na tabela, assim como a desvalorização estimada. Obviamente, não trataremos aqui das relações e comparações do Brasil com outros países sul-americanos, mas importa ressaltar o impacto econômico que se deu à época, em especial para a categoria dos professores. Segundo Rodrigues (1994, p. 43): “A dívida externa, que em 1983 atingira o montante de \$95 bilhões, continuava a impor sacrifícios aos trabalhadores e a consumir as riquezas originadas de seu trabalho.” A herança deixada pelos militares, na área econômica, foi sentida imediatamente após a abertura. Ao assumir a Presidência da República em abril de 1985, José Sarney “herdou a maior dívida externa do mundo, pouco depois calculada em \$115 bilhões, 70% da qual nas mãos dos bancos comerciais.” (RODRIGUES, 1994, p. 45).

Além desses fatores econômicos, que afetaram também o campo educacional, merecem destaque os fatores políticos e sociais. O regime militar busca recursos externos (acordos MEC-

USAID) visando suprir carências econômicas e organizacionais sem, no entanto, desfazer-se do uso da força:

Mesclavam-se [...] a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas de exceção partidas da área militar. Essa duplicidade de ação iria constituir-se na linha predominante traçada pelo governo e marcar, durante toda a evolução da implantação do regime, a política educacional adotada. Desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado: controle e repressão do outro. Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo. (ROMANELLI, 2014, p. 227).

Assim, “eficiência”, “produtividade” e “controle” seriam as bases da escola gerida pelos militares. Segundo Tragtenberg:

o convênio MEC-USAID significou outra ‘reconversão’ dos objetivos das lutas populares pré 64. [...] Não tinha compromisso crítico com a realidade nacional. [...] Em suma, a parte imita o todo, um Estado autoritário tende a favorecer uma escola autoritária que retribui formando como produto final um súdito que reproduz o conjunto das relações sociais no âmbito da sociedade global. (TRAGTENBERG, 1981, p. 17-19-21).

A lei 5.692 de 1971 que tem como objetivos explícitos as reformas do Ensino Básico, com educação em 1º e 2º graus; obrigatoriedade escolar da faixa etária dos 7 aos 14 anos; educação profissionalizante, busca a “qualificação para o trabalho”, e o “preparo para o exercício consciente da cidadania.”

Tomando os interesses de um grupo pelos do país inteiro, cada vez mais dependente do capital externo e tendo como uma das bases de ação a violência, a lei 5.692/71 reflete o período da ditadura civil-militar. Para Vieira (2015, p. 312), “A inspiração das Reformas Educacionais aqui realizadas estavam na nova opção política, aberta inteiramente aos investimentos estrangeiros.” No entanto, os problemas não estão apenas na forma, mas também no conteúdo: como alcançar os objetivos propostos pela lei? Ambiguidades dos próprios formuladores da lei possibilitam perceber contradições em relação a esta e o contexto em que é produzida. Por exemplo:

Artigo 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 sua autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (ROMANELLI, 2014, p. 246).

Romanelli (2014), chama a atenção para essa contradição: “É impossível uma formação que leve ao exercício consciente da cidadania, num meio social onde não impere a forma de vida democrática.” (ROMANELLI, 2014, p. 247). Como é possível o “exercício consciente da cidadania”, sem liberdades? Como autorrealizar-se sem diálogo?

Ainda sobre essa dualidade, para Covre:

A ascensão da concepção tecnocrática de educação revela a ascensão hegemônica do monopolismo no embate das visões educacionais das frações do capital: o embate entre uma concepção mais liberal, nomeada humanista, e uma concepção mais funcional empresa-educacional, a tecnicista. [...] na primeira, pode-se pensar a educação ainda como criação de cultura, o que, na segunda, define-se precipuamente como investimento “racional”. (COVRE, 1983, p. 196-197).

No que tange ao campo educacional nesse período, a visão tecnicista ganha mais força, e o papel da escola na educação seria o de servir a esse ideal. A escola passa a ser um meio importante de qualificação para o trabalho, além de agir como controle social. Na esteira do desenvolvimentismo na educação a escola assume “uma educação disciplinada” (COVRE, 1983, p. 199) desde a escola básica até o ensino superior.

A lei 5.692 também dispõe sobre a formação dos professores, sobre as exigências para ensinar-se no 1º e no 2º graus; salários maiores para quem tem maiores qualificações, previsão de condições para suprir a escola quando a oferta de professores não for suficiente. O modelo de educação está intimamente ligado ao desenvolvimento econômico: “Sente-se nessa reforma que está começando a ser implantada uma modificação substancial na forma de encarar a educação, sobretudo na relação que existe entre esta e o desenvolvimento” (ROMANELLI, 2014, p. 261).

O modelo econômico adotado está atrelado aos caminhos que a escola deverá seguir, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 341), “no contexto da estratégia de crescimento acelerado e autoritário do capitalismo brasileiro, adotada durante a ditadura militar, a educação seguia a lógica dos interesses econômicos”. Interesses ligados ao grande capital marcam a educação com cada vez mais intensidade.

Essa lógica é sensível ao trabalhador da educação que sente seu trabalho se precarizando, invadindo todos os espaços de “seu tempo”. O trabalhador da escola “leva o trabalho para casa”, “seu tempo e espaço” são ocupados pelo trabalho, seu corpo marcado pela rotina, conduzindo-o ao automatismo, à impaciência e ao cansaço, como acontece a outras categorias fabris. Para Alves:

A longa jornada de trabalho faz com que não consigam desligar-se de sua ocupação; o controle de seus corpos é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir nas salas em diferentes turmas e turnos; após as aulas há planejamento e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na escola; a sua valorização é compensada mediante mais-trabalho, isto é, a rotina de atividade na sala de aula; e, como não tem tempo para maiores aprofundamentos, como pensar sobre o sistema educacional, conferem essas atribuições a outras pessoas (direção da escola e governo). (ALVES, 2012, p. 31).

O cenário no qual os professores estão inseridos, a partir daquele momento, se precariza. Assim, as lutas, as tensões sociais e econômicas se evidenciam cada vez mais e os docentes buscam e ganham força nos sindicatos e greves. Ao longo da história recente, os docentes, “considerando-se um ‘trabalhador em educação’” (VICENTINI, 2005, p. 344), participando de movimentos grevistas, buscando associar-se coletivamente, representam uma resistência na escola ao regime autoritário, a categoria dos professores de educação básica repensa seu papel. As manifestações nas ruas tornaram-se cada vez mais frequentes: “Entre 1977 e 1984, houve a articulação de vários eventos, marcados pela progressiva ocupação de rua, enquanto espaço físico e imediato[...]” (NAPOLITANO, 2006, p. 25). Essa articulação que, em um primeiro momento, buscou a redemocratização, foi se consolidando, em especial para os professores, em momentos de greves: as resistências públicas e coletivas. Nos anos de 1980 as greves “não se limitaram aos setores operários; estenderam-se a professores, médicos, motoristas, funcionários públicos, engenheiros e bancários, que protestavam contra os baixos salários, as demissões em massa.” (RODRIGUES, 1994, p. 42).

O aumento das greves, a partir da década de 1970, deve-se a diversos fatores, que vão desde questões históricas ligadas à desigualdade social e à concentração de renda, passando por outras ligadas ao momento mais específico da ditadura civil-militar, como o estrangulamento das liberdades, proibição das greves, a enorme repressão contra o sindicalismo e o movimento estudantil, o arrocho salarial, culminando com o florescimento de outros setores de trabalhadores e de segmentos socioeconômicos que têm suas condições de trabalho

deterioradas. No amálgama político, econômico e social, camadas de proletários qualificados³³ crescem no cenário educacional e econômico. Segundo Antunes e Santana:

A retomada das lutas sociais era questão de tempo. E foi na segunda metade dos anos de 1970 que aflorou um vasto movimento grevista, a partir da paralisação da Scania, em 1978, em São Bernardo do Campo, que se generalizou nos anos seguintes, em particular na década de 1980, quando o Brasil chegou a ocupar o topo dos países com altas taxas de greve entre as nações capitalistas. Eram greves gerais por categoria, greves com ocupações de fábricas, greves por empresas, espalhando-se por todo o país e praticamente em todos os ramos produtivos [...]. (ANTUNES; SANTANA, 2014, p. 132).

Essa ampliação do movimento grevista contribui também para um sentimento de solidariedade entre os trabalhadores, sendo que a não repressão inicial – especificamente na fábrica da Scania em 1978 – proporcionou esperanças. As greves impressionaram a opinião pública, como afirma Singer (2014, p. 209), “pela determinação e responsabilidade social dos trabalhadores que reivindicavam o aumento do salário entre 10% e 15%”. Outros trabalhadores percebem a coragem daqueles metalúrgicos do ABC que ousaram se unir e reivindicar, segundo Singer:

A não repressão das greves animou outros movimentos. Em apenas dois meses, 500 mil trabalhadores de cerca de quatrocentas empresas em dezoito cidades do estado de São Paulo haviam feito greve, tendo as reivindicações atendidas pelos patrões. [...] O movimento começara com operários que nunca participaram de greves. (SINGER, 2014, p. 209).

³³ Usa-se aqui uma classificação de João Bernardo (2009). Para o autor, as classes sociais não são passíveis de definições substantivas, mas relacionais:

A classe dos trabalhadores o é por ser explorada e organizada de uma dada forma, o que pressupõe a existência de outros que controlam o processo de mais-valia e o exploram. E reciprocamente. O caráter socialmente contraditório da mais-valia implica a oposição de classes e o relacionamento de classes opostas, o que significa, em suma, que cada classe se define no confronto com as restantes. É pela sua comum oposição à força de trabalho que a burguesia e gestores se classificam como capitalistas. (BERNARDO, 2009, p. 269).

Levando em conta esses fatores, bem como outros anteriormente destacados, buscamos refletir sobre o papel da educação básica e seus trabalhadores, durante a ditadura civil-militar, valorizando o debate sobre o período, mesmo após 58 anos do golpe.

3 A ESCOLA BÁSICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Existe um encontro secreto entre as gerações passadas e a nossa. Nós éramos esperados sobre a Terra. Foi-nos dada, bem como a todas as gerações que nos precederam, uma tênue força messiânica, a qual o passado reivindica. O mais correto é não abrir mão dessa reivindicação. (BENJAMIN, 2020, p. 113).

Na concepção educacional vigente durante a ditadura civil-militar, a escola seguia atrelada ao projeto capitalista conservador e desenvolvimentista. Nesse período tal concepção tem forte relação com a noção de produtividade, que ganha força a partir da década de 1950 no Brasil, tomando por base a teoria do capital humano, com os trabalhos de Theodore Shultz³⁴ para em seguida, se configurar, sobretudo na década de 1970 na noção produtivista de educação. Na ditadura civil-militar esse modelo se fortalece na escola básica, e, como afirma Saviani (2011, p. 37), “é à luz dessa concepção que as medidas de política educacional foram formuladas e implementadas.” Dessa forma, o ideal de escola e educação se fundamentam na perspectiva da qualificação que estabelece os parâmetros da produtividade. Nesse período, o tema da produtividade do trabalho do professor é igualmente fortalecido, já que a escola e seus vários agentes estavam sujeitos a essa mesma lógica. A questão do aumento da produtividade e da qualificação, como motor da economia ou como modelo de “trabalhador” que ascende socialmente, interage, inevitavelmente, com a escola. O trabalho do professor sob o signo da produtividade capitalista, na sua dinâmica de trabalho, desde a rotina até a organização curricular, expressa o modelo de racionalidade do tempo e do trabalho, gestado no período analisado. Para Nóvoa:

Prolongando uma tendência dos anos 1970, a pedagogia procurou afirmar-se na última década como uma *ciência da certeza*. [...] O desenvolvimento recente das teorias em favor de uma racionalidade produtivista do ensino

³⁴ SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Nessa obra o autor relaciona de forma direta educação e desenvolvimento econômico, para ele, o investimento correto para o desenvolvimento econômico passa pela educação, sendo esta determinante também na formação de mão de obra e sua racionalidade. Para Batistela (2013, p. 832): “Schultz (1973, p. 19) afirma que [...] ‘as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educação, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria’”. BATISTELA, Airton Carlos. Das políticas educacionais à economia da educação. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar/ organizado por VOSGERAU, Dilmeire Sant’ Anna Ramos; TEODORA, Romilda; BEHRENS, Marilda Aparecida**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 827-837. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9574_5285.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

justifica-se, em larga medida, por uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial. A pedagogia passou a ser dita através de expressões importadas do universo da gestão e do management (objetivos, eficácia, eficiência, rentabilização, estratégia, etc.), conceitos que encerram novos modos de pensar a acção escolar e induzem uma outra organização das práticas pedagógicas. (NÓVOA, 2002, p. 33).

Na análise das condições de trabalho dos professores durante parte da ditadura civil-militar, estes últimos são personagens em um cenário marcado pela racionalização e especialização do trabalho. Para Segnini (1984, p. 45), “a racionalização implica na divisão de um ofício em inúmeras partes e a posterior atribuição de cada uma destas etapas a um único trabalhador.”

A relação com o conhecimento e o aprendizado tendem a reduzir-se a uma esfera de racionalização, como se não houvesse outros fatores que influenciam todo o cotidiano da escola ou das relações de aprendizagem. Dessa forma, a questão da racionalização, produtividade e qualificação permeiam o trabalho docente, sobretudo a partir dos anos 1970.

Entende-se, portanto, que o trabalho nas escolas passa a ser compreendido a partir de uma divisão técnica do trabalho docente, quando por exemplo, autoridades e técnicos de educação decidem o conteúdo a ser dado ou limitam os métodos possíveis. Além disso, para Enguita:

as autoridades das escolas podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, e mesmo que parcialmente, o controle sobre o seu processo de trabalho. [...]

Essa perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. [...] A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente. (ENGUITA, 1991, p. 48).

Essa divisão impõe aos docentes uma perda do controle e uma alienação quanto ao seu próprio trabalho. Para Segnini (1984, p. 46), “o trabalhador, com a especialização, se desqualifica.” Essa divisão de trabalho docente gera, por sua vez, uma limitação diante do aumento da especialização em cada área do conhecimento e cria delimitações de funções que são conferidas separadamente para outros trabalhadores específicos, tais como orientação, educação especial, atendimento às famílias, atendimentos de profissionais de saúde. Não seria

exagero considerar nesta lista de divisão de trabalho, a influência das editoras dos livros didáticos e das decisões de órgãos do Estado que especificam os conteúdos, as sequências e as formas de organização das aulas.

Importante destacar, que fundamentalmente a partir da década de 1970, o sistema capitalista busca fortalecer-se estabelecendo sistemas mais flexíveis de regulamentação do capital, maior mobilidade geográfica, mudanças de consumo, aumento do trabalho informal, aumento do uso da tecnologia no trabalho, expansão dos setores de serviço, precarização das relações trabalhistas e das condições de trabalho (HARVEY, 1989; ANTUNES, 2011, 2018). A situação dos trabalhadores no capitalismo contemporâneo gera, para estes, instabilidades e percalços. Conforme Antunes (2018, p. 30), “bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego.”

Difícil afirmar, mesmo diante desse quadro, se isso garante ou não um novo título ao regime de acumulação, pois corre-se sempre o risco de confundir mudanças transitórias com aquelas de natureza mais substancial da vida política e econômica. No entanto, segundo Harvey:

os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado de regime de acumulação ‘flexível’ uma reveladora maneira de caracterizar a história recente. (HARVEY, 1989, p. 119).

Embora o autor não analise diretamente o contexto brasileiro, a dinâmica do capital-trabalho espalha-se para diversas regiões, impactando nossa realidade. O que Harvey (1989, p. 140) define como “acumulação flexível” se caracteriza por maior flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, bem como dos padrões de consumo e dos produtos. Esse poder de flexibilidade do capital, de maior fluidez e mobilidade geográfica, acaba por exercer maior controle sobre o trabalho e uma pressão sobre a força de trabalho que fragiliza a situação dos trabalhadores no confronto com o capitalista, além do enfraquecimento do poder sindical, gerando regimes e contratos de trabalho, por conseguinte, precarizados. São características desse modelo de acumulação flexível, para Harvey:

surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1989, p. 140).

Há uma importante remodelação do sistema de acumulação que está relacionada com uma nova forma de regulamentação da vida social e política. Aqueles que se mantêm empregados, sobretudo no setor privado, diante da forte concorrência e do desemprego, da flexibilização e informalidade do trabalho contemporâneo, presenciam a lógica corrosiva do capital, que para Antunes:

expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (ANTUNES, 2018, p. 30).

A questão da qualificação do trabalhador, bastante complexa de definir e analisar, principalmente no capitalismo contemporâneo, no qual existem muitas formas variadas de exploração do trabalho, transpassam, compõem e se tornam os objetivos da escolarização. Para Bruno:

Ser qualificado é, na perspectiva do capital, possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia. Essa capacidade é, no capitalismo, uma mercadoria produzida socialmente por trabalhadores [...]. (BRUNO, 2011, p. 556).

Essa noção de trabalho qualificado, encontra-se presente nas relações capitalistas de trabalho e produção de riquezas. Segundo Segnini (1984, p. 50), “na sociedade mercantil a acumulação de riquezas reflete a exploração da força de trabalho humano contida no processo de produção da mercadoria.”

Na análise dos problemas da organização da força de trabalho, a disciplinarização desta força, tem papel fundamental, segundo Harvey:

A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massas, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 1989, p. 119).

A ideia de construção social da qualificação é um importante campo de análise, seja como alvo da escolarização, seja como componente para os trabalhadores em educação, sendo que estes últimos se situam em uma dinâmica ambivalente, marcada ora pela aproximação com os trabalhadores proletarizados e lutas reivindicativas, ora pela natureza específica de seu trabalho que, segundo Enguita (1991, p. 50), “não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema de suas tarefas, nem à substituição da atividade humana pela de máquinas.” Embora a profissão docente se situe nesta ambivalência social e econômica, suas condições de trabalho estão igualmente sujeitas às pressões capitalistas que cercam e afetam a escola. Assim, Enguita prossegue:

As mudanças sofridas pela categoria, assim como os conflitos em curso a as opções presentes, movem-se dentro de um leque de possibilidades cujos extremos continuam contidos dentro dos limites da ambiguidade própria das semiprofissões. Trata-se, sempre, de ganhar ou perder um pouco de algo [...]. (ENGUITA, 1991, p. 51).

Inseridos, portanto, nessa ambiguidade, os trabalhadores em educação fazem parte de um momento em que a escola básica estabelece uma profunda relação entre educação e produção capitalista. A questão da baixa remuneração dos professores, nessa relação educação-capitalismo, é um fator importante. Acácio Arouche, professor entrevistado, disse: “o capital sempre sub remunerou. Ou via Estado, ou via empresa privada, sempre [...]. O capital sempre sub remunerou e [...] ao professor muito mais.” (AQUINO, 2020, entrevista 4). Neste contexto de sub remuneração e ambivalências, a profissão docente se constitui como um complexo e dinâmico processo de trabalho.

Para Ozga (1991, p. 156), “os professores como outras pessoas no trabalho, tentam determinar a natureza de seu trabalho através da natureza das relações de seu trabalho, através

de ações coletivas e através da influência sobre as políticas nacionais e locais. Isto nunca é absoluto.” Neste dinâmico processo de composição e ação, destacam-se na escola básica e no trabalho dos professores durante o regime civil-militar, as noções de qualificação e produtividade.

A qualificação e a produtividade se entrelaçam na sociedade de classes e tem a escola como lugar privilegiado de reprodução. Segundo Gennari (2010, p. 8), “numa sociedade dividida em classes, a educação não é um fim em si mesma, e sim um dos instrumentos para manter e fazer avançar uma determinada ordem social.” Nota-se, portanto que o projeto instituído e continuado a partir da década de 1970 é um projeto capitalista, com base na concepção de modernização conservadora, sem, no entanto, propostas efetivas de transformações das bases sociais e econômicas, que seriam as corresponsáveis por mudanças na e através da educação.

A urbanização e a industrialização cresciam na época, assim procurou-se na escola a pretensa formação de trabalhadores. Em entrevista, a professora Eiko Shiraima, comenta sobre o ensino profissionalizante:

Aí eles resolveram que iam mudar o sistema educacional, que iam modernizar, que iam organizar as escolas para atender o futuro do país, que era a industrialização. A tal da industrialização. Então estavam entrando no Brasil muitas empresas multinacionais. Então aquele operário que fosse trabalhar nessas indústrias, não adiantava mais ser aquele peão que soubesse só martelar, ou tivesse força física só. Não era mais isso. Tinha que ter uma certa qualificação, pelo menos entender que estava escrito “stop”, “start”, “danger”. Coisas assim, precisava entender pelo menos isso, saber apertar os botões certos na hora certa. Não podia ser mais só aquele peão que tivesse só força. Daí tinha que ler algumas coisas e entender o que estava escrito. Então, o governo teve a intenção de criar as tais [...] todas as escolas deveriam ser profissionalizantes. E essa estória de ser escola profissionalizante já vinha sendo implantada em muitos lugares. E aí nessas escolas profissionalizantes os alunos deveriam se formar para uma profissão, principalmente na escola de segundo grau. (SHIRAIMA, 2019, entrevista 3)

Diante do aumento demográfico nas cidades, a ideia de modernização, de progresso do país através da ampliação das indústrias e investimentos estrangeiros, buscou nas escolas, ao menos parcialmente, o suporte para a formação dos trabalhadores.

A constatação das contradições teoria e prática, qualificação profissional e produtividade da escola, ficam evidentes quando analisamos a educação profissionalizante

através dos dispositivos legais. Em complementaridade a lei 5.692/71, os pareceres 45/72 e 76/75, contraditórios entre si, tratam, respectivamente, da qualificação para o trabalho no ensino do 2º grau. Ao pretender reafirmar a profissionalização compulsória no 2º grau e descrever e normatizar o que seria exigido para as habilitações profissionais, além de precisar novas regras para melhor orientar e instruir o ensino profissional no 2º grau, os pareceres flexibilizam o excesso do aspecto “profissionalizante” e redefinem a viabilização da lei supracitada. No parecer 76/75 lê-se:

Listamos os aspectos frequentemente apresentados como objeções ao que dispõe a Lei 5.692/71, relativamente ao ensino de 2º grau: falta de recursos financeiros por ser elevado o custo deste ensino; escassez de pessoal docente qualificado; carga horária reduzida da parte de educação geral; complexidade no regime de cooperação com as empresas; carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; diminuição de oportunidade de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da Lei nº 5.672/71. (Parecer nº 76/75 O ensino de 2º grau na lei nº 5.692/71 apud WARDE, 1977, p. 163).

Dessa maneira, o texto do parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação, relatado por Terezinha Saraiva³⁵, destaca as dificuldades constatadas para a educação profissionalizante. Essas dificuldades seriam oriundas da interpretação do parecer 45/72, que tem relação com a análise da lei 5.692/71. O parecer 45/72 foi entendido sob a ótica de que as escolas secundárias deveriam se tornar, em sua essência, profissionalizantes, técnicas. A contradição entre os dois pareceres se deu, basicamente, pela ideia da obrigatoriedade para as escolas básicas em cumprir o ensino profissionalizante. Isso, certamente, seria pouco provável e acarretaria custos, qualificação de pessoal e estruturas até então imprevisíveis. O parecer 76/75, tentou remendar esse aparente equívoco. Assim, trata de reinterpretar a concepção de ensino profissionalizante, mantido como objetivo, mas alterando seu conteúdo, passando a chamar de específica a habilitação profissional, dissolvendo de certa forma a universalidade do ensino profissionalizante, permitindo aumentar as disciplinas generalistas. Assim, este último parecer acaba por originar a desestruturação da profissionalização compulsória do 2º grau.

Diante dessas turbulências, para Germano:

³⁵ Terezinha Saraiva esteve à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, na esfera estadual, durante a gestão do governador Carlos Lacerda entre 1960-1965 e na esfera municipal, durante o mandato do prefeito Marcos Tamoyo, de 1975 a 1979. Foi relatora oficial do parecer 76/75.

O próprio MEC foi redefinindo a questão da profissionalização. Assim, de obrigatória – conforme a lei 5.692/71 e o famoso Parecer do CFE 45/72 –, foi suavizada com a introdução das chamadas ‘habilitações básicas’ (de acordo com outro Parecer do CFE, o de nº 76/75, assinado por Terezinha T. Saraiva), que previam uma formação profissional genérica a ser completada pelas empresas. (GERMANO, 2011, p. 187).

Os equívocos do próprio projeto de racionalidade técnica envolvendo a educação torna patente a confusão e as contradições presentes nos pressupostos da política educacional do regime civil-militar. Importante lembrar que a alteração desses dispositivos legais veio apenas em 1982 pela Lei nº 7044/82 que desobrigou as escolas a cumprir o dito ensino profissionalizante e substituiu o termo *qualificação para o trabalho*, por *preparação para o trabalho*. No entanto, como afirma Cunha:

O termo qualificação para o trabalho foi substituído por preparação no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, conforme o parecer do CFE. Mas, em lugar da retomada explícita da dualidade, no 2º grau, o texto da lei foi ao mesmo tempo tímido e eufemístico. A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, seria obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e deveria constar dos planos curriculares de cada estabelecimento escolar. Ao contrário da lei original, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o dispositivo modificado dizia: “*A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino*” (Lei n. 7.044/82, art. 76, itálico do autor). (CUNHA, 2014, p. 930).

Assim, houve um esvaziamento do ensino profissionalizante, que mesmo após a ditadura, continuou com uma definição ampla e genérica, servindo às mais variadas nuances do ensino básico público e particular.

Podem ser considerados motivos para o fracasso do ensino profissionalizante no Brasil à época, os limites de recursos, já que não houve um investimento à altura do empreendimento destacado. Na escola profissionalizante, para Germano (2011, p. 185), “o custo por aluno chegava a ser 60% maior do que no antigo secundário, [...] Além de ser uma escola cara, o Estado [...] não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar.”

Outro motivo pode ser entendido como uma tentativa de ensino profissionalizante universalizante feito de forma decrépita, já que a tendência dos mercados internacionais, desde

a década de 1970 exigia certa “qualificação” de base mais genérica na formação dos trabalhadores, o que incluía Matemática, Linguagens e Ciências. Dito de outra forma, seria como aumentar a capacidade de apreensão cognitiva básica, como, ler, escrever, elaboração de cálculos matemáticos fundamentais, não apenas os saberes técnicos artesanais ou fabris, separadamente. Segundo Cunha:

A concepção da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro nem fora do MEC. Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais. A USAID³⁶ não a recomendava, já que essa agência valorizava os modelos vigentes nos Estados Unidos, onde nada parecido existia. O ensino técnico de lá era realizado em escolas especializadas ou no próprio local de trabalho. Ademais, a organização da produção no país líder do capitalismo não enfatizava o emprego de técnicos de nível médio, característica mais encontrável no continente europeu. (CUNHA, 2014, p. 7).

Outros fatores para o insucesso do ensino profissional proposto pela lei 5.692/71, são a discrepância entre a formação prevista pela escola e a realidade do sistema ocupacional. Mais um item a ser considerado tem relação com a ideia de que o ensino técnico profissionalizante canalizaria a demanda para o ensino superior, suprimindo esse último do excesso de ingressantes. A demanda para a universidade não foi esgotada, de acordo com a expectativa. Para Romanelli (2014, p. 264), “todo egresso na escola profissional de nível médio continua sendo candidato ao ensino superior, ainda quando ingresse na força de trabalho.” Dessa forma, a necessidade forçada de se adequar a escola ao modelo de expansão econômica, esbarra nos ideais e soluções criados pelo governo.

Na proposta de reconfiguração e adaptação da mão de obra ao modelo de desenvolvimento econômico posto, vê-se a tendência de “desviar” uma parcela do contingente educacional do ensino superior, sendo este, um objetivo “não manifesto”: conter as demandas do ensino superior.

³⁶ United States Agency for International (USAID), agência estadunidense que apoiou financeiramente programas de “desenvolvimento” no Brasil durante parte da ditadura. Os programas desenvolvidos pela USAID, para Romanelli (2014, p. 217), “incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais.” No caso da educação brasileira, os acordos que visavam cooperação financeira e auxílio técnico realizadas em parceria com essa agência, ficaram conhecidos como acordos MEC-USAID.

Diante das dificuldades de implantação do nascente ensino profissionalizante, cria-se na escola um clima de insatisfação (WARDE, 1977) já que empresários ficariam com parte da responsabilidade de “formar” ou introduzir certas habilitações profissionais. Pais e alunos queixam-se da necessidade de uma formação que se faça complementar. Por parte dos gestores das escolas tradicionais de ensino industrial que precisariam sustentar associações com as escolas estaduais a uma desvalorização do ensino dito industrial, já que as escolas secundárias emitiriam diplomas equivalentes. A dicotomia entre a educação laboral e a intelectual são, dessa maneira, reforçadas numa escola inserida na sociedade de classes. Segundo Cunha (2014, p. 21), “a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional.”

Na reorganização proposta para o ensino médio, particularmente, no ensino profissionalizante, analisa Romanelli:

Visavam desviar a demanda social de educação superior e lançar na força de trabalho boa parcela do contingente que procurava esse nível de ensino. Isso pressupunha uma visão pouco objetiva, não só das funções que a universidade vinha assumindo na estratificação e situação das camadas, na ordem social, como também uma visão distorcida da própria crise dos excedentes e das funções reais do ensino técnico de nível médio. (ROMANELLI, 2014, p. 264).

O ensino profissionalizante, portanto, não foi implantado como previa a lei 5.692/71. Por outro lado, impôs outras condições que contribuíram, segundo Germano (2011, p. 188), para uma, “sobrecarga às escolas técnicas federais, [o que] acarretou uma degradação sem precedentes na escola pública de nível médio em geral e fortaleceu a rede privada de ensino.” Assim, o que parece ter sobressaído, foi a conveniência interna, a disponibilidade mais barata e não aquela esperada formação necessária ao mercado de trabalho em expansão.

Destacou-se aqui as fracassadas tentativas de implantação da profissionalização na escola básica, assim como algumas heranças que essa tentativa infrutífera deixou para a escola. Não parece exagerado reafirmar que não houve, no referido período, um projeto de educação que alterasse as desigualdades sociais e de novas demandas de trabalho, ao contrário, a realidade escolar brasileira readequou-se ao modelo de modernidade conservadora desenvolvimentista, agravando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual. Ao mesmo tempo, evidencia-se, no discurso da ideologia dominante, uma visão da escola como o maior vetor de ascensão e mobilidade social. Como se ela fosse capaz, com os educadores, de superar por ela mesma as

defasagens e as históricas desigualdades do país. A ambiguidade característica da modernização conservadora não foi novidade no Brasil, mas já conhecida na ditadura de Vargas. No entanto, para Ridenti,

a disposição para a montagem de projetos políticos ambíguos, à base da acomodação, está inscrita na cultura do país, tornando-se opção viável por ter gerado sucesso em ocasiões anteriores, de modo que é fruto de escolha racional dos atores envolvidos, e não resultante de qualquer forma de atavismo. (RIDENTI, 2014, p. 54).

Se não houve mudanças de base nas profundas desigualdades sociais, como poderiam as reformas educacionais, através unicamente da escola e da universidade, alterar tal paradigma? Para Warde (1977, p. 86), a “centralização de poder e a autonomia do aparato repressivo permitem ajustamentos político-ideológicos, que não implicam em transmutação da realidade.” Visto que a reforma do ensino básico, não implica mudanças de ordem estrutural da sociedade de classes, a desigualdade social e concentração de renda, ao invés de se atenuarem nesse processo de modernização conservadora, ao contrário, aumentam. Assim, a entrada maciça de um contingente cada vez maior nas escolas, sobretudo no final dos anos de 1970 e início da década de 1980, tornam-na amplo espaço de reprodução das contradições do sistema capitalista e ampliam a degradação sistemática do ensino público: quedas dos salários dos professores, aumento do controle social e precarização do trabalho docente, além de tornar nítida a impressão do vertiginoso declínio na qualidade da educação. Segundo Warde:

A escola reflete os interesses da classe dominante, mas o faz penetrada por múltiplas outras formas (dominadas) de intencionalizar a realidade. Tanto mais a ideologia dominante expressa interesses privatistas que marginalizam os da maioria, tanto mais a escola se vê na contingência de ser penetrada por ‘outras’ intencionalidades a fim de se perpetuar e, contraditoriamente, de manter a unidade e a coesão social. (WARDE, 1977, p. 90).

Nesse movimento de diversos propósitos que se entrecruzam na educação, encontramos igualmente espaço para a resistência. Imperioso registrar a ideia, que nesse movimento dinâmico do espaço escolar, sob o signo do capitalismo contemporâneo, a escola não perde sua

capacidade de formação crítica, nem destitui os educadores de suas lutas e idealismo. Para Warde:

[...] escola ao mesmo tempo que gera consciências subordinadas, que não se apercebem como tal, gera consciências capazes de desmascarar o discurso ideológico dominante e de organizar uma compreensão fundada na intencionalidade das classes dominadas. (WARDE, 1977, p. 90).

A escola tem sua função articulada em consonância com o ideal desenvolvimentista capitalista, no dito período, para, no entanto, reproduzir e, simultaneamente, resistir ao discurso dominante. Durante a execução do projeto de modernização conservadora, a educação assume papel determinante, seja na tentativa de qualificação de mão de obra, seja na composição de índices que apontariam para uma superação do modelo de subdesenvolvimento, meta considerada importante para um país inserido subalternamente no sistema do capitalismo internacional, comprometido com empréstimos e financiamentos de capital estrangeiro.

A ideia de qualificação se impõe sob diferentes formas e significados, variando de acordo com uma gama de fatores sociais, políticos, culturais e históricos conforme a configuração de nossa sociedade.

A noção de democratização do ensino, antes de chegar à escola, necessita de condições que estão além dos muros escolares. Segundo Mello:

Se o ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso em igualdade de condições, o problema da democratização do ensino é antes de tudo político, não pedagógico. Sua solução definitiva está antes de tudo condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcende os limites de atuação da escola. (MELLO, 1979, p. 8).

Embora uma parcela considerável dos educadores, alunos e movimentos coletivos busquem resistir e empenham-se por melhorias sociais que atravessam a escola, lutando em favor de justiça social, a escola também serve a interesses de manutenção das desigualdades e controle social. A entrada maciça de um contingente cada vez maior, no ritmo de produtividade e pouca qualificação, terá como resultado o enfraquecimento da escola de caráter humanista,

que teria em seu âmago uma relação dialógica de autoconhecimento e autorrealização, para favorecer e estimular, ao contrário, uma escola de introjeção da ordem social e disciplinarização dos corpos e mentes. Para Dias:

Se for possível aumentar ‘o grau médio de habilidade dos trabalhadores’, a produtividade por consequência aumenta e o valor das mercadorias se reduz (e se reduzem os custos de produção) – fica muito evidente que, para o aumento da produtividade, não basta o aumento da automação e emprego de tecnologias, mas é igualmente necessário que se qualifique e prepare para o trabalho dos indivíduos – onde entra mais uma vez a educação como parte deste processo. (DIAS, 2010, p. 72).

A Lei 5692/71 tinha, como um de seus preceitos, a qualificação para o trabalho e do trabalhador, que somadas aos acordos MEC-USAID, gera, em larga escala, a concepção do progresso empresarial nas organizações escolares. A mesma lei também dispõe sobre a formação dos professores, sobre as exigências para ensinar no 1º e 2º graus; salários maiores para quem tem maiores qualificações, previsão de condições para suprir a escola quando a oferta de professores não for suficiente. Segundo Dias:

Já temos presente, no fato desta necessidade da produção da força de trabalho pelo capital, a necessidade de preparação ou qualificação para o trabalho. Mas é importante analisarmos o fato de que não é possível apenas qualificar, se, anteriormente, não houver uma disciplinarização dos indivíduos e a internalização de uma ordem social, que possibilite a sua constituição como força de trabalho e trabalho como trabalho abstrato, trabalho simples médio. Assim, fica claro que estão presentes dois elementos – a disciplina e a qualificação. (DIAS, 2010, p. 79).

O modelo tecnocrático de desenvolvimento, nas palavras do ministro Jarbas Passarinho em 1970, (07/11/1970 apud COVRE, 1983, p. 196) tem na reforma educacional o objetivo de “conciliar o humanismo com a tecnologia.” As contradições entre o modelo dito “humanista” e o “tecnológico” assumem no discurso dos tecnocratas e militares uma aliança entre educação, desenvolvimento e modernização, enquanto na prática ocupa o lugar da produtividade, tecnicismo e controle social. Na época do “capitalismo social”, a educação, material e simbolicamente tratada como investimento, (COVRE, 1983) representa o aspecto economicista

na concepção de educação: bastaria a qualificação técnica para se sobrepor ao círculo de pobreza. Dessa forma, na visão particular desses gestores, a escola deveria cumprir a meta de formar e instrumentalizar as crianças e os jovens, em consonância com as alegadas noções de humanização e tecnologia.

Um verdadeiro processo de humanização seria uma busca dialógica de autoconhecimento e autorrealização em interação com a sociedade na qual se vive. Esse processo, se dá invariavelmente, em um meio onde existe o diálogo e a liberdade, o que não é o caso do período estudado. Para Romanelli:

São, portanto, os meios de se alcançarem os objetivos que colocam o problema fundamental da educação de 1º e 2º graus. No que concerne à escola, cumpre-lhe prover-se, de um lado, de conteúdo e métodos que possibilitem, além de cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de formas de relacionamento humano que estejam proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores. No que diz respeito à sociedade, compete-lhe dar garantias de que não só o trabalho será aproveitado, dignificado e devidamente valorizado, mas também de que a vida social estará fundamentada em princípios igualitários e assegurados os direitos de participação política. (ROMANELLI, 2014, p. 247).

Nota-se, assim, que o projeto educativo aqui analisado, de sua enunciação até a prática é frágil em suas aplicabilidades e contraditório em suas premissas. Essas contradições e paradoxos não se restringem apenas ao ambiente educativo, mas são parte da “ossatura política do regime” (MOTTA, 2014).

Os discursos, ao mesmo tempo orbitando em volta de valores liberais, salvaguarda da autoridade, nacionalismo, tradicionalismo e de glorificação da família, denunciam, de modo, por vezes confuso, a representação da origem dos militares no poder: o golpe de 1964. No imaginário, seria esse evento “revolucionário” que asseguraria a defesa da liberdade e da democracia em um Brasil ameaçado pelo comunismo. Trata-se de uma apropriação indevida da ideia de defesa da democracia, confundida com defesa da tirania.

O referido golpe envolveu não apenas os militares, mas diversos grupos historicamente conservadores. No ambiente golpista existe um envolvimento de diversos personagens sociais e políticos que:

Envolveu um conjunto heterogêneo de novos e velhos conspiradores contra Jango e contra o trabalhismo: civis e militares, liberais e autoritários, empresários e políticos, classe média e burguesia. Todos unidos pelo anticomunismo, a doença infantil do antirreformismo dos conservadores. (NAPOLITANO, 2020, p. 44).

Levando-se em consideração esses múltiplos agentes e interesses, o golpe representa não apenas a “salvaguarda da ordem” contra as possíveis reformas de base, mas a manutenção das elites conservadoras no poder e um profundo cerceamento da organização dos trabalhadores. Em um golpe de Estado, segundo Reis (2014, p. 21), com uma “composição heterogênea”, sob o contexto mundial da Guerra Fria, a polarização no Brasil ganhou força, e em nome do histórico conservadorismo político, com apoio de grande parte da imprensa, interrompe-se a democracia no país, ironicamente em sua defesa. Segundo Singer (2014, p. 186), “contrariando as expectativas de quem apoiava a democracia, os militares comprometidos a defendê-la aderiram ao golpe.” Esse projeto de tomada de poder, para Napolitano (2020, p. 53), “complexo, errático e multifacetado”, representa parte de uma mentalidade política arraigada a velhas estruturas, como, por exemplo, a grande propriedade, o mandonismo, mas também abarca a ideia de modernização estatal-desenvolvimentista. A sociedade e a escola – professores, funcionários e alunos – sofreram e sofrerão danosas consequências em nome do anticomunismo, que segundo Vieira (2015, p. 304), “significa até agora uma concepção vazia, ampla e raivosa, indefinida e medíocre, na qual cabiam as pessoas em geral, amigas ou inimigas, mesmo por questões particulares.” Essa demonização das lutas sociais e democráticas busca de um inimigo ou bode expiatório a quem se possa responsabilizar pelas causas de todos os problemas e assim justificar, as ações de manutenção de determinado grupo no poder.

Lembre-se o plano Cohen em 1937, documento forjado para justificar a instituição do Estado Novo por Getúlio Vargas ou a fabricação de *fakenews* e de nova demonização, nas eleições presidenciais de 2018, de tudo que possa lembrar comunismo, socialismo e direitos sociais. Segundo Mariani:

Engendrando uma discursividade que mescla sentidos vinculados à polícia, à corrupção e à moralidade, sendo regulada pelo discurso jurídico e replicada no discurso político oficial, as palavras comunistas, comunismo e esquerda passam a servir [...] para qualquer ideia ou prática que possa ser compreendida como contrária a ideias ultraconservadoras e ao neoliberalismo. (MARIANI, 2019, p. 285).

Nota-se, portanto, que não é a primeira vez que o anticomunismo, como lembra Napolitano (2020, p. 44), “doença infantil do antirreformismo dos conservadores” é usado como manipulação discursiva e elemento da retórica golpista. Desde o governo Castelo Branco, um dos arquitetos do golpe de 64 até o governo do general Figueiredo, passaram pelo regime 85 titulares dos ministérios, mostrando configurações políticas importantes. Ainda segundo Napolitano, isso

[...] revelava as forças de coalizão golpista e já sinalizava a tendência dos ministérios do regime militar como um todo: a combinação de tecnocratas para gerir a economia, militares nas áreas estratégicas (transportes, energia e comunicação) e magistrados para os ministérios ideológicos (justiça e educação). (NAPOLITANO, 2020, p. 73).

Dessa forma, entre tecnocratas, militares e magistrados, com a política externa atrelada aos Estados Unidos, a ditadura civil-militar ficou no poder por 21 anos.

A legitimidade dos militares diante da opinião pública estava intrinsicamente conectada ao desenvolvimento econômico, bem como a efetivação da modernidade conservadora e do “progresso nacional”. Para Ridenti (2014, p. 37), “difundia-se a ideia de que só com governos militares fora possível retomar o progresso nacional com manutenção da ordem pública.” As oposições foram desarticuladas por um tempo, porém a partir dos sinais de crise “pós-milagre” (1973, 1974), o regime partiu em busca de outros eixos para tentar manter a estabilidade, não bastavam apoiarem-se nos dados econômicos, na repressão, assistência social e no discurso modernizador, embora, estes não tenham deixado de existir. Assim foi ganhando força a tese de uma “abertura lenta, gradual e segura.”

Entre oscilações, uma política de distensão se desenhava na segunda metade dos anos de 1970, levando inclusive ao fim do AI-5 em 1978, baseando-se na emenda constitucional nº 11 em seu artigo 3º que entrou em vigor em 1 de janeiro de 1979³⁷. Todavia, segundo Ridenti (2014, p. 39), “ficou evidente para a oposição que o regime pretendia ditar a forma, o conteúdo e o ritmo da abertura política”. Sendo assim, a ditadura, não deixou de ser ditadura, tampouco

³⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc11-78.htm. Acesso em: 07 jan. 2022.

deixou de lado suas ambiguidades, mas houve um início do processo com vistas a redemocratização.

O general Figueiredo assume a presidência em 15/03/1979, como o último presidente militar do período ditatorial. Seu governo foi marcado por retrocessos e conquistas. Em 28/08/1979 foi sancionada a lei nº 6.683, popularmente conhecida como a Lei de Anistia, que possibilitou o retorno dos exilados políticos e representou a vasta luta de muitas pessoas pelo fim das pesadas garras da ditadura. No entanto, pairavam ainda muitas tensões, incertezas e dúvidas quanto ao regime e sua duração. Para Reis:

É fácil dizer agora, como profetas do passado, que a ditadura caminhava para o fim e estava em seu ocaso. Mesmo na época, poucos tinham dúvida disso. Mas até quando duraria exatamente? E de que modo precisamente se daria a transição para o regime democrático? E que botes aquele sistema ainda poderia dar em pessoas consideradas contestatórias? Porque os generais, como gostavam então de dizer, estavam dispostos a aturar a oposição, mas aí de quem tentasse contestar a Ordem. Justamente, era na fronteira indefinida entre oposição e contestação que se moviam as bravas e os bravos que agitavam a palavra anistia. (REIS, 2001, p. 132).

Ao situar o contexto que a Lei foi criada, pretendemos sublinhar sua relevância e das pessoas que lutaram por ela. Para Reis (2001, p. 133), “ao recuperar a memória da anistia e do movimento que lutou por ela, é importante ter presente uma atmosfera cinzenta e pesada.”

Mesmo em sua derrocada final, a ditadura ainda permanece autoritária. Vale o destaque para aspectos importantes nessa transição final. Os anos de 1980 já são representativos de uma vigorosa tendência para a hegemonia neoliberal, moderada e conservadora no Brasil. Grande parte dos interesses capitalistas, que, por meio das grandes corporações, do capital financeiro nacional e multinacional, vislumbravam manter ou aumentar seus benefícios, fatalmente usufruiriam alguma vantagem dessa transição. Para Napolitano (2020, p. 282), “os empresários estavam cada vez mais críticos à intervenção do Estado na economia, apostando na agenda neoliberal.” Mesmo sem o processo neoliberal, já era possível considerar que os grandes interesses capitalistas não seriam contrariados.

Outro aspecto seria evitar a insurgência de grupos políticos de esquerda, especialmente, comunistas ou socialistas que seriam capazes de afetar o jogo de acomodação política. Outra questão era garantir que ao passar o poder para os civis, os militares e outros agentes de

repressão política envolvidos em violações dos direitos humanos não fossem culpados ou retaliados de nenhum modo, evitando assim o que os militares, segundo Napolitano (2020, p. 283), “consideravam revanchismo.”

Nesse espectro, a transição foi continuada, e a atuação política da presidência, pode ser representada nas próprias palavras do presidente Figueiredo: “Na transição eu não fiz nada, só evitei que saísse bofetão.” (Couto³⁸ 1999, p. 178 apud NAPOLITANO, 2020, p. 285). No jogo de acomodação política interelites, o governo militar vai preparando sua saída. Para Ridenti:

Tendo adotado políticas voltadas simultaneamente para a conservação e modernização, e mostrado, em certos contextos, indecisão entre erradicar os inimigos ou acomodar-se com parte deles, e oscilado entre a ditadura e as instituições liberais, o Estado autoritário acabou por negociar sua saída do poder de maneira igualmente ambígua. Embora com protestos de parcela minoritária da oposição, o arranjo se fez tendo como corolário o esquecimento de todos os crimes cometidos e a incorporação de antigos apoiadores do regime ao novo quadro político. (RIDENTI, 2014, p. 65-65).

Percebe-se que a contradição característica do regime, que permanece até seu momento derradeiro. A esses fatores, soma-se a questão da inflação, que aumenta consideravelmente. Em 1981, o PIB diminui de forma acentuada, entrando em índice negativo³⁹. Segundo Fico (2019, p. 110), “o crescimento industrial sofreu uma queda de 10%.”, sendo acompanhado de altas taxas inflacionárias, sobretudo a partir de 1982, chegando a 99,7%. Os anos seguintes foram igualmente assustadores do ponto de vista econômico, para Vieira (2015, p. 362), “em 1983, a inflação anual chegou por volta de 211,13%, para atingir em 1984 os arredores de 223, 775%.” A situação econômica foi agravando-se, e agora se colhia parte do resultado de medidas econômicas conduzidas por credores estrangeiros e validadas pelos tecnocratas da economia brasileira.

A partir de 1981, o Brasil entra em uma crise econômica e social conjuntural. Para Germano (2011, p. 268), “tem início um ciclo de crise econômica que conduz o país à recessão [...]: desemprego, queda da produção industrial, aumento da inflação, compressão salarial. A

³⁸ COUTO, Ronaldo Costa. **Memória viva do regime militar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

³⁹ A taxa anual de crescimento do PIB em 1981 foi de -4,3% segundo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Séries históricas. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com_content&view=article&id=8003. Acesso em: 02 jan. 2019.

desigualdade da distribuição de renda acentua-se.” Com altas taxas de inflação e sem conseguir controlá-la, a economia e o governo entravam igualmente em crise. Para Fico:

O Brasil entrava em fase de grande descontrole econômico-financeiro. Três meses após a aprovação do programa de estabilização proposto pelo país, o FMI suspendeu o desembolso de US\$ 2 bilhões em 1983. Nesse ano, verificou-se grande especulação financeira e uma corrida pelo dólar: a diferença entre a cotação oficial da moeda norte-americana e o mercado paralelo chegou a 100%. Houve saques a supermercados e muitos protestos contra a crise. (FICO, 2019, p. 110).

Essa situação, inexoravelmente contribuiu para a corrosão do governo. Segundo Reis (2014a, p. 105), “na primeira metade dos anos 1980, a inflação registrava taxas anuais de mais de 200% e o crescimento conhecia altos e baixos. O governo desgastava-se.” O fantasma da inflação retornava com força e para além do campo econômico, causou turbulências sociais. Em abril de 1983, a cidade de São Paulo viveu dias tensos, que foram desencadeados pela notícia falsa de oferta de trezentas vagas de emprego em uma fábrica na região de Santo Amaro. Os desempregados que se concentravam na frente da fábrica, ao saberem que as vagas não passavam de boatos, tentaram organizar uma passeata até o centro comercial da região, mas ao longo do trajeto, a multidão, segundo Napolitano (2020, p. 304), “explodiu de raiva, saqueando lojas e quebrando fachadas. Após essa primeira explosão localizada, o protesto sem controle, sem centro, sem liderança organizada, se espalhou pela cidade.” No dia seguinte a agitação continuou e alguns grupos esparsos de desempregados, com tímida organização, sem conter a raiva, assustavam a cidade. A Polícia Militar quando acionada não conseguia conter os tumultos, a agitação política também crescia e sem saber ao certo como caminhar sem o costumeiro cabedal das negociações à brasileira, conhecido jogo de acomodação das elites, os segmentos políticos se acusavam mutuamente. Esses protestos chegaram então ao Palácio dos Bandeirantes, derrubando suas grades, indicando uma possível invasão da multidão furiosa na sede do governo paulista. Em confronto com a Polícia, a tensão seguia, acalmando-se no terceiro dia de manifestações. O resultado foi significativo, de acordo com Napolitano,

40km de ruas e avenidas atingidas pelos distúrbios, 500 detidos, 127 feridos, 23 veículos destruídos e 1 morto. Já o saldo psicológico sobre as elites e uma classe média assustada era bem maior que tudo isso. Prenunciava-se o ‘grande medo’ das multidões em fúria, sinal de crises sociais e políticas maiores. (NAPOLITANO, 2020, p. 305).

Nessa atmosfera os trabalhadores passam a se organizar e tomar as ruas. Ondas grevistas, sobretudo no começo dos anos 1980 demonstram que, segundo Reis (2014a, p. 106), “os trabalhadores tentavam preservar seus ganhos frente à inflação descontrolada.” A Central Única dos Trabalhadores (CUT) fundada em 1983, articulou três movimentos de greve geral, sendo estes em 1983, 1986 e 1987, mobilizando milhões de trabalhadores. Assim, as próprias lideranças dos movimentos perceberam que não era possível manter a política dentro do congresso, assembleias, câmaras e palácios, como o regime civil-militar queria e a politização ganhava as ruas. Para Fico (2019, p. 110), “greves expressivas também indicavam a fragilidade do último governo militar. A desindexação salarial e a inflação corroíam o poder de compra dos salários.”

Cupertino, professor entrevistado, que viveu estes momentos, relatou:

E em 80, 82 nós tivemos finalmente eleições para governador do Estado, isso foi muito importante, porque foi uma mudança muito grande e a pressão do movimento sindical sobre o governo do Estado começou a partir daí, 79 a 82. E nós conseguimos [...] um estatuto do magistério, um regimento, um estatuto, estatuto do magistério que tentava resgatar essa coisa que vinha se perdendo gradativamente desde o fim do regime militar, que frente a crise econômica, [...] crise também de poder aquisitivo do professor, as políticas de contenção dos governos estaduais e a perda do poder aquisitivo, enfim a [...] corrosão [...] do padrão de vida do professor, obrigando-o sempre a dobrar de jornada. (SANTOS, 2018, entrevista 1).

As greves que foram gradativamente tomando as ruas, tiveram fundamental importância também para os professores da escola básica que buscavam seus direitos e melhorias nas condições de trabalho.

Importante ressaltar o maior movimento de caráter político dessa transição democrática: Diretas Já. O primeiro comício se realizou em novembro de 1983, tendo se seguido por vários outros em diversas cidades espalhadas pelo Brasil, em campanhas inéditas pelas suas proporções. Segundo Reis:

Parecia que ninguém se atreveria a barrar aquela onda. Na reta final em 24 de fevereiro de 1984, 300 mil pessoas em Belo Horizonte. No Rio, em 10 de abril, um milhão, Goiânia, 250 mil, em 12 de abril. No dia seguinte em Porto Alegre, 200 mil. No comício de encerramento, no Vale do Anhangabaú, em São Paulo,

1,5 milhão de pessoas ecoavam a aparente unanimidade: Diretas Já. (REIS, 2014a, p. 106-107).

Uma forte empolgação e agitação pela democracia foi crescendo, as massas foram tomando as praças e as ruas, e sobretudo, desde janeiro de 1984, segundo Napolitano (2020, p. 308), “os comícios [...], vinham em uma espiral crescente e empolgante. O clima de ‘festa cívica’, amplamente alardeado pela imprensa, parecia a antítese da multidão caótica e furiosa que tinha sacudido as cidades brasileiras um ano antes.”

Com a animação das Diretas foi possível vislumbrar um alívio para as tensões socioeconômicas e a projeção de um futuro em que fosse possível maior participação popular e a escolha de um líder que pudesse sanar os problemas. Talvez como uma utopia democrática, mesmo sem uma clara agenda, foi um momento importante para o Brasil.

Embora a Emenda Constitucional “Dante de Oliveira”⁴⁰ fora derrotada por 22 votos. A Emenda, para ser aprovada pela Câmara dos Deputados e seguir para o Senado, precisaria da aprovação de dois terços do total da Câmara – 320 votos – houve, portanto, 298 votos a favor, 65 contra e 3 abstenções, sendo que 113 deputados não compareceram. Portanto, a primeira eleição direta para presidente da república, depois da ditadura ocorreu em 1989, com a eleição de Fernando Collor de Mello. A oposição e a rejeição ao regime militar cresciam em larga escala, corroboradas pela imensa agitação popular. Foi assim que em 1985 um colégio eleitoral votou, para assumir a presidência, entre os candidatos Tancredo Neves e Paulo Maluf, após a saída do General Figueiredo. Segundo Reis:

Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo e José Sarney, foram sufragados por 480 votos contra apenas 180, dados a Paulo Maluf, do PDS (26 abstenções). Entretanto, quem tomou posse, em 15 de março de 1985, foi José Sarney, pois Tancredo, vítima de grave doença, teve que se operar às pressas. Morreria em 21 de abril, provocando outra comoção nacional. (REIS, 2014a, p. 108).

Foi nessa atribulada situação econômica, social e política que terminou o mandato do último presidente militar da ditadura no Brasil. Os anos da década de 1980 conhecidos pela crise conjuntural do fim do regime ditatorial, tiveram a inflação, a dívida externa e as agitações

⁴⁰ A Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 5 de 02/03/1983, também conhecida como Emenda Constitucional Dante de Oliveira – determinaria sobre a volta das eleições diretas para presidente da república no Brasil.

populares como algumas das expressivas marcas de um contexto turbulento que configurou a saída do General Figueiredo. No campo educacional, para Germano,

o Regime legou, igualmente, uma dramática herança que se projeta na atualidade. Em 1985, o MEC divulga que existem ‘20 milhões de analfabetos no país – ¼ da população com idade igual ou superior a 15 anos –, cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar, jamais tiveram acesso à escola ou se afastaram precocemente.’ (GERMANO, 2011, p. 269).

Com o entrelaçamento cada vez mais forte do modelo de modernização conservadora avança o caráter economicista na educação. A pergunta que se coloca é, segundo Romanelli (2014, p. 268), “qual é o sentido atual da modernização do ensino?” Que sentido, em suas múltiplas possibilidades, atribuir ao ensino atualmente? Que ações podemos realizar, dentro da escola, para que a democratização do ensino seja de fato uma realidade e não uma dicotomia maniqueísta? Como lutar contra a dominação e manipulação que assolam as escolas?

Em favor de atitude libertadora e democrática do professor, (que sabe da diretividade da educação, mas não desconsidera a liberdade dos alunos) em ação não autoritária nem licenciosa, a atitude democrática dos educadores é fundamental. Para Freire:

Manipulação é dominar os alunos. A manipulação, por exemplo, também cria mitos sobre a realidade. Ela nega a realidade, falsifica a realidade. Manipulação é eu tentar convencer você que uma mesa é uma cadeira, é o currículo obscurecer a realidade. A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. [...] A aula libertadora não aceita o status quo e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção. (FREIRE, 2021, p. 284).

Viu-se neste capítulo que o regime de acumulação capitalista tende a se reconfigurar e no contexto da regulação “flexível”, no Brasil, gestado a partir dos anos de 1970, os trabalhadores têm suas condições precarizadas e buscam organizar-se coletivamente a fim de lutar para ampliação de direitos. As noções de produtividade, qualidade e qualificação se tornam uma realidade no vocabulário educacional e os professores como trabalhadores em educação, situados socialmente de maneira ambígua, entre a profissionalização e a proletarização (ENGUITA, 1991), têm suas condições de trabalho precarizadas, assim como as

condições das escolas. Unem-se conquistas e direitos, travando lutas sociais e fazendo parte de movimentos da sociedade civil.

A fracassada tentativa do ensino profissionalizante, gera sintomas que se configuram como barreiras para a franca ampliação e democratização do ensino público, com o fortalecimento da rede privada, degradação das escolas de nível médio e sobrecarga das escolas técnicas federais. Sem se fazer acompanhar por outras mudanças, como melhor distribuição de renda, por exemplo, a escola sozinha, não consegue ser o vetor de mobilidade e transformação do quadro social brasileiro. Para Covre:

O Estado de cunho tecnocrático formula um projeto educacional que, visa a objetivos que não são atingidos. Também, se fossem atingidos, na íntegra, por sua vez evidenciariam que a racionalidade formal que rege prioritariamente a etapa monopolista do Capital seria, na realidade, mais uma racionalidade substantiva. Expressa a contradição entre o que os grupos dominantes pretendem da educação e o que realmente resulta dessa prática, pelos limites estruturais do domínio do Capital. (COVRE, 1983, p. 221).

Além disso, o contexto político e social da transição democrática, expressamente no início dos anos de 1980, se configurava pelo aumento exponencial da inflação, desemprego, tensões sociais, autoritarismo, movimentos grevistas e manifestações de rua pela volta da democracia.

Neste momento, em que o trabalho se encaminha para o seu encerramento, vale registrar a seguinte reflexão do Professor Fernando C. Prestes Motta:

É o homem que faz, da empresa e do Estado, a sua vida e a sua obra, ou que nega qualquer convivência com a dominação. Continua, porém, a ser agente da história, continua precisando viver uma prática que implica ideais, certamente, mas não um idealismo fantástico e estéril. O ideal sem fantasia é algo que implica uma concepção crítica da própria ação; uma depuração contínua, que só o homem pode fazer; uma percepção de que apenas em conjunto com os outros homens poderá construir a história e superar a repressão que se edifica sob seus olhos e ameaça o seu chão. (MOTTA, 1981, p. 109).

Desse modo, procura-se reunir aqui a crítica e a esperança.

4 RESSONÂNCIAS DAS VOZES DOCENTES

“Assim como a memória, a própria narrativa também não é um texto fixo e um depósito de informações, mas sim um processo e uma performance.” (PORTELLI, 2016, p. 19).

Procurou-se destacar ao longo dos capítulos anteriores as circunstâncias históricas, políticas, econômicas e sociais do período da ditadura civil-militar brasileira, sobretudo no seu último decênio, 1975-1985. Além disso, buscou-se refletir sobre o contexto escolar no dito período e as ambiguidades da profissão docente, especialmente, na escola básica pública no âmbito do desenvolvimento do capitalismo de modernização conservadora.

Neste capítulo, sob o título de ressonâncias das vozes docentes⁴¹, serão abordadas algumas características de História oral como metodologia e alguns trechos selecionados das entrevistas realizadas, agregando-as aos temas analisados. Ao reunir as vozes dos professores e a revisão bibliográfica, como afirma Alessandro Portelli (2016) na epígrafe deste capítulo, não há o intuito de criar um texto fixo, de caráter imóvel para a consulta de informações, mas ao contrário, uma ideia de texto em movimento, não linear, em processo inacabado, como a própria vida. Ao vincular as narrativas tecidas e o texto, desejou-se fazer reverberar as vozes dos professores. Lembrando Walter Benjamin (1985, p. 213), “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia.”

Entende-se, portanto, que a forma escrita modifica a narrativa original, detendo-a no mundo das palavras escritas. Escrita e verbalização não são a mesma coisa, como sublinham Meihy e Holanda (2019, p. 26), “a oralidade quando vertida para o escrito, congela a realidade narrada mudando a dinâmica original. O estado especial, fluido, da oralidade se estratifica, fazendo o momento da apreensão se tornar prisioneiro das letras escritas.” Não se fala da mesma maneira que se escreve, nem se escreve como se fala, assim, é preciso considerar as

⁴¹ A ideia de ressonância inspira-se no termo *depoimentos ressonantes*, criado no trabalho de Mestrado de Doris Accioly e Silva, intitulado **Ensino Superior**: um estudo de memória social, defendido na FCL-UNESP, campus de Araraquara em 1995. Em artigo de 2019, Accioly e Silva escreve:

denomino *depoimentos ressonantes* os depoimentos pessoais que remetem à inseparabilidade memória-projeto, atributos humanos essenciais, e à reverberação de determinada experiência na vida dos sujeitos, transbordando os limites cronológicos. Os depoimentos ressonantes transcendem as experiências subjetivas, puxando os fios do tecido social e histórico e recriando a atmosfera de uma época, seus conflitos sociais, culturais e políticos. (ACCIOLY E SILVA, 2019, p. 294).

especificidades de cada procedimento narrativo. O texto que se constrói a partir do diálogo realizado nas entrevistas, para Bourdieu:

Estão lá para direcionar o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar. Eles têm a função social de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais. (BOURDIEU, 2012, p. 10).

Assim, propõe-se a valorização das vozes dos docentes que ressoam para além do tempo que eles estavam em sala de aula. Atributo único dos humanos, a memória representada pela oralidade se diferencia daquela que se torna escrita, embora se relacionem. Para Meihy e Seawright:

A memória “por escrito” percorre caminhos próprios e paralelos, distintos da “pronunciada verbalmente”. Não são duas memórias, mas gozam de autonomias expressivas próprias; gêmeas, geradas na mesma maternidade, relacionam-se, mas não se confundem. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021, p. 14).

Dessa forma, as narrativas aqui presentes, são baseadas em uma intrínseca duplicidade. O processo verbal, ao ser captado em entrevista e transcrito, nessa transição, está sujeito a dificuldades, pois:

As obrigações da fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética, levariam a tentar restituir ao discurso tudo que lhe foi tirado pela transcrição para o escrito e pelos recursos ordinários da pontuação, muito fracos e muito pobres, e que fazem, muito amiúde, todo o seu sentido e seu interesse; mas as leis de legibilidade que se definem em relação a destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada de notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o de uma leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal, etc. (BOURDIEU, 2012, p. 709-710).

Consciente dessas especificidades, observou-se que as narrativas orais e escritas dos professores, que atuavam na escola pública à época, ampliam as análises do período pesquisado.

Para Thompson (1992, p. 29), a História oral abre um campo vasto de investigação histórica, “compartilhando experiências em nível humano.” Aceitando o que esse autor chamou de “convite sedutor” (p. 197), os relatos das lembranças e informações através da História oral, ampliam as capacidades de análise e do potencial do diálogo. As narrativas amplificam as vozes dos indivíduos entrevistados em um intrincado processo de lembrar, esquecer e narrar. Para Bosi (2003, p. 19), “mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento.”

Reconhece-se através das possibilidades da História oral, no seu dinâmico processo de diálogo, objetividade, subjetividade e multidisciplinaridade, a configuração de um instrumento metodológico que vai além do mero exercício analítico das transcrições ou da coleta de histórias. Fazer História oral é, para Lozano (2006, p. 16), “produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência ‘dos outros’”. Inicialmente, em suas diversas fases de análise e interpretação, a História oral necessita, como base metodológica, estar conectada à problemática que sustenta a pesquisa, especificamente, no nosso caso, o estudo sobre o trabalho docente e do processo de precarização do mesmo. Importante salientar que as entrevistas colhidas e transcritas, tecidas com a narrativa desta pesquisa e deste capítulo, pretendem, como afirmam Dellamore, Amato e Batista (2017, p. 20), “facilitar a compreensão dos temas escolhidos.” Na conjuntura política, social e econômica da época pesquisada, a educação se atrelava às condições das políticas econômicas adotadas. Para Ferreira Jr. e Bittar:

Um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 335).

Nesse processo de modernização do capitalismo brasileiro, a valorização da racionalidade técnica e a supressão das liberdades, são questões integrantes do desenvolvimento posto em prática à época. Os docentes, como trabalhadores da educação, sentem esse processo.

Na entrevista⁴² de Acácio Arouche de Aquino, professor de Artes, aposentado nas redes estadual e particular de São Paulo, que estava em sala na rede pública entre 1975-1985, afirma: “Porque a gente era professor da classe trabalhadora.” (AQUINO, 2020, entrevista 4). Como um trabalhador em educação, professor da e para a classe trabalhadora, analisando as questões sobre a configuração social e política do grupo de professores de que fazia parte nessa época, Acácio continua:

Então, no meio dos professores tem de tudo. Né? Nessa época a gente deflagrou a greve, lá em Diadema houve muita adesão, porque os professores lá, essas casas de madeira também eram as casas dos professores, não é? Quem morava para lá tinha as mesmas condições dos trabalhadores de lá. O nosso salário era ruim, na época. (AQUINO, 2020, entrevista 4).

A interpretação de Acácio sintetiza o impacto da questão da diminuição salarial na vida dos professores e a consequente identificação com outras categorias de trabalhadores. Além disso, o professor, ao se identificar como um trabalhador da educação, considera a mobilização coletiva. Segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi:

As péssimas condições de trabalho e salário que vêm assolando os trabalhadores em educação de 1º e 2º graus, sobretudo na década de 80, têm contribuído positivamente para aproximá-los dos demais trabalhadores em termos de consciência de classe e organização. (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991, p. 101).

Por meio das memórias individuais, que são também coletivas, possibilita-se a reflexão sobre o trabalho exercido à época e sua relação com a estrutura da educação. Para Lovisolo (1989, p. 16), “a memória histórica ou coletiva, [...], é fundamental [...] para a consciência de classe, étnica ou das minorias, sendo constitutiva das lutas contra a opressão e dominação.” A memória e sua potência é tema organizado nas metodologias de História oral. As narrativas, para Accioly e Silva (1995, p. 127), “permitem perceber também um tipo de memória em que o sujeito-narrador é ultrapassado no ato da lembrança, deixando vislumbrar os quadros sociais, ao mesmo tempo que retorna sempre, como singularidade criadora.” A memória coletiva, a

⁴² No início do subtítulo 4.1 estão as descrições mais detalhadas de cada entrevista e entrevistados.

partir das narrativas baseadas em reminiscências de quem viveu a história recente nos permite ampliar as análises, interpretações e a arte da escuta.

A maior potencialidade da metodologia da História oral, para Freitas (2002, p. 50), “é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. Conseqüentemente, reativa o conflito entre liberdade e determinação ou entre estrutura social e ação humana.” Dessa forma, reafirma-se a categoria das professoras e dos professores da educação básica como composta por sujeitos históricos. Os docentes têm papel importante nessa pesquisa, são eles que estão “na linha de frente” com os alunos, lidando com as contradições do trabalho docente no campo educacional durante a ditadura civil-militar no Brasil. Para Freitas (2002, p. 69), “o entrevistado é considerado, ele próprio, um agente histórico.” Resgatar as visões acerca dos acontecimentos que viveram, socializando e compartilhando suas experiências, é reinterpretar e coparticipar da História. Para Le Goff:

A memória na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 2013, p. 437).

Dessa forma, a História oral, contribui para emancipação da memória, em diálogo que busca novos entendimentos. Para Meihy e Seawright (2021, p. 156), “todo projeto de História oral é, acima de formas ou modos de execução, uma tarefa de (re)qualificação. Esse processo deve ser concebido como uma espécie de ‘desnaturalização dos fenômenos vivenciados.’” Ao registrar as lembranças dos docentes via História oral, a memória se faz em sua relação dinâmica presente-passado, possibilitando outros olhares, além dos tradicionais. O movimento incessante do tempo, da História e da memória, em contraposição à interpretação estanque e repetitiva do passado, reafirma as possibilidades de desnaturalização da experiência vivida. Para Leminski:

Depois de hoje
A vida não vai mais ser a mesma
A menos que eu insista em me enganar
Aliás
Depois de ontem

Também foi assim
Anteontem
Antes
Amanhã
(LEMINSKI, 2013, p. 21).

Em sua dinâmica de rupturas e transformação, a História ganha vida na memória que a recria e a reinventa. Os relatos individuais são como um microcosmo de uma estrutura coletiva. Para Lang:

Trabalhando com relatos de vários indivíduos de uma mesma coletividade, abre-se a possibilidade de leitura do social, através de múltiplas versões individuais, permitindo reconstruir, através de vários relatos, a história estrutural e sociológica de determinados grupos, reconstruir a trajetória de um grupo social. [...] A versão do indivíduo tem, portanto, um conteúdo marcado pelo coletivo. (LANG, 1995, p. 45).

Por situar-se no terreno escorregadio da memória, os relatos traduzem ao mesmo tempo dúvidas e esclarecimentos, hesitações e certezas. Além disso, a proximidade temporal com a ditadura ainda deixa feridas abertas, campo aberto para a História oral, segundo Portelli,

os traços ainda recentes e dolorosos da ditadura militar conferem uma relevância especial ao trabalho sobre memória: se na Itália, a história do antifascismo e de resistência constituem, há meio século de distância, ainda terreno privilegiado da história oral, isto é verdade para países como o Brasil, onde a distância temporal e geracional é muito mais curta. (PORTELLI in FREITAS, 2002, p. 11).

Um pressuposto importante que consideraremos na composição, articulação e tratamentos das entrevistas é que os relatos autobiográficos não se constituem em uma série única de sucessivos acontecimentos, são formas dos produtos sociais em múltiplas posições e deslocamentos nos espaços sociais. Sendo assim, considerar o contexto social da entrevista, do entrevistador e do entrevistado são aspectos fundamentais na abordagem. O entrevistado, o entrevistador-pesquisador não são passivos durante a entrevista, compõem a dinâmica relação e construção narrativa que envolve escuta, enunciação, atuação, contribuição, diálogo e coparticipação. Segundo Freitas,

saber ouvir é a característica fundamental do oralista. O entrevistador não é passivo e nem neutro, na medida em que, com suas perguntas ele participa e dirige o processo de entrevista, prepara o roteiro, seleciona as perguntas e introduz as questões e temas. (FREITAS, 2002, p. 77).

Uma das entrevistadas, Heloísa de Souza Rodrigues Pereira, mãe de 3 filhos pequenos à época (início da década de 1980) e professora de História da rede estadual e municipal de São Paulo, atualmente aposentada, diz que, em 1980, conseguiu “com muito sacrifício levar as duas cargas”. (PEREIRA, 2020, entrevista 5). Docente em São Bernardo e na periferia da zona sul de São Paulo, continua:

Então, foi assim: fiquei trabalhando nas duas e era uma correria porque eu tinha criança pequena. Então o salário era pouco, não tinha com quem... não tinha jeito de arrumar muita empregada... não tinha empregada, tinha faxineira, quando muito. Então tinha que dar conta do serviço da casa, das crianças e do marido. (PEREIRA, 2020, entrevista 5).

Notamos que o fato de ser mãe e precisar dar conta de todas as demandas que envolvem o trabalho e a família é relevante em sua narrativa. Com uma intensa jornada de aulas, compara as condições de trabalho pelas escolas que passou e o comportamento dos alunos. Quando relembra sua atuação como trabalhadora da educação, Heloísa tem sua narrativa atravessada pelas questões cotidianas da vida de mãe e mulher⁴³.

Outro entrevistado, Cupertino de Arrochela Lobo dos Santos, sem filhos, professor de História nas redes municipais e estaduais de São Paulo, entre 1982 e 2011, atualmente aposentado, percebe, sob outra ótica essas dificuldades:

Sem filhos, aliás não tenho filhos até hoje, mas o que eu posso observar é pelos colegas, quer dizer, as pessoas para terem uma renda que fosse possível, enfim, pagar o aluguel ou adquirir alguma coisa tinham que trabalhar com seu horário ampliado em vários locais, rede pública e rede particular. (SANTOS, 2018, entrevista 1).

⁴³ A amplitude e complexidade do tema sobre questões de gênero no Magistério são imensas. Constitui eixo estrutural na representação da categoria docente, optamos, por agora, não nos aprofundar no assunto, embora de suma importância. Cf. Almeida (1991); Enguita (1991); Lopes (1991, 1991a); Vianna (2013); Scherer (2021).

Os relatos mencionam e relacionam as dificuldades do salário de professor, com a família e as circunstâncias da vida cotidiana. É inviável, em um trabalho científico captar todas as nuances da realidade ou reconstruí-la como tal, assim cada narrativa oral tem sua lógica e vida próprias. Como afirma Rosenthal (2006, p. 195), “a realidade é mais rica do que podemos apreender em termos puramente científicos.”

Para Meihy e Holanda (2019, p. 28), “a história oral é sempre social. Social, sobretudo porque o indivíduo só se explica na vida comunitária.” Compreendemos a entrevista e suas interpretações como experiências dialógicas que ampliam o entendimento sobre o tema em comum. Segundo Rosenthal:

A história de vida não é uma cadeia atomística de experiências, cujo significado se cria no momento de sua articulação, mas sim um processo que ocorre simultaneamente contra o pano de fundo de uma estrutura de significação biográfica. (ROSENTHAL, 2006, p. 195).

Dessa forma, busca-se, ouvindo e registrando as recordações de professores que estavam em sala de aula no último decênio da ditadura civil-militar brasileira, refletir sobre o contexto de seus trabalhos, reconhecendo suas lutas e os lugares sociais que ocupavam. Segundo Dellamore, Amato e Batista (2017, p. 19), “sabe-se que o regime militar foi percebido pelos sujeitos de forma diferenciada, e que fazia grande diferença o lugar social em que se encontravam.”

A estrutura social e o modo como é sentida e relatada pelos sujeitos, são elementos importantes para compreender as narrativas orais como expressões situadas em um tempo e espaço sociais. Para Halbwachs (2003, p. 106), “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço.” O que orquestra a atividade mnemônica, em Halbwachs, é a sua função social. Para Pollak:

Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de ‘comunidade afetiva’. (POLLAK, 1989, p. 3).

Assim, outro pressuposto fundamental ao se lidar com História oral é considerar que o passado é elaborado de múltiplas formas, não é um conceito estanque, imutável, é uma constante adequação e ressignificação ao momento presente. Dessa forma, não há a pretensão de “chegar à verdade”, tampouco busca-se nas entrevistas um depósito de informações, antes, entende-se a memória como um complexo e constante processo de composição e reconstrução de significados. Ao lidar com a polissemia de vozes, lidamos igualmente com a apreensão do passado pelo presente, como faíscas de um outro tempo vivido, agora recontado e reintegrado a outro momento. O que representa a importância e o fascínio das fontes orais, segundo Portelli (2016, p. 18), “é precisamente o fato de que elas não se recordam passivamente dos fatos, mas elaboram a partir deles e criam significados através do trabalho de memória e do filtro da linguagem.”

As questões que são recordadas não se fixam unicamente no arcabouço memorialístico do narrador, mas na elaboração e representação de suas lembranças em permanente reconstrução. O esforço de contextualização também deve ser levado em consideração, tanto por parte do entrevistador, como do entrevistado. Para Portelli:

O realmente importante não é ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto nas suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e narração em seu contexto histórico. (PORTELLI, 1997, p. 33).

O esforço de lembrar, transforma o passado em presente narrativo. Nessa evocação, no tónus do trabalho que a acompanha, as imagens ganham nitidez. Para Bosi (1994, p. 81), “uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia.”

Os movimentos coletivos associativos, principalmente através dos sindicatos, fizeram parte da trajetória de lutas dos professores entrevistados também. Cupertino, ao ser perguntado sobre sua relação com o movimento sindical, disse:

A ideia do sindicato a partir de 79 quando grupos de esquerda passaram a ter liderança, era justamente de que o sindicato era a pessoa, então cada um de

nós nos sentíamos responsável pelo movimento e acreditávamos muito na doutrina da escola pública de qualidade e laica que é justamente nesse momento que está sendo bombardeada. (SANTOS, 2018, entrevista 1).

E sobre a sua visão da própria condição de trabalhador em educação: “que a minha época representou historicamente uma degradação da condição salarial, isso inegavelmente.” (SANTOS, 2018, entrevista 1). Além disso, as greves que eram instrumentos de pressão sobre o governos tinham impactos na escola pública e os professores lutam como trabalhadores organizados. A categoria também sofreu com a repressão gerada por causa das greves: desconto dos dias parados, punição aos gestores que participassem. Cupertino comenta também sobre as mudanças na trajetória docente, que os professores tinham menos acúmulo de cargos no fim dos anos 1970. Os efetivos tinham maior estabilidade, os salários eram melhores e a inflação era menor. Tinham dois períodos de férias. Nas escolas das regiões centrais as escolas eram menos cheias. Com o aumento das escolas nas periferias as salas tinham um maior número de alunos. Em 1985, a situação foi se degradando, com maior rotatividade de professores.

Eiko Shiraima, outra entrevistada, ao abordar a questão do movimento grevista, disse:

A gente fazia greve, ou criava caso, levantava algum caso de uma reivindicação dos professores nesse período aí, de 79, 80, 81 em diante [...]. Então, nessa época, o que a gente brigava muito era que todas as escolas tivessem esse padrão que tinha em grandes escolas como o Ceneart, como no Instituto de Educação Conselheiro Crispiniano, lá em Guarulhos. Aqui em São Paulo tinha o Fernão Dias ou, como [...] aquela do Itaim também. Então são escolas que tinham uma estrutura. Tinham biblioteca, tinham laboratório, tinham essas coisas. (SHIRAIMA, 2019, entrevista 3).

A construção de uma escola com melhores condições de trabalho, equipamentos adequados, salas ambientes, laboratórios, são questões que fizeram parte das lutas dos professores, bem como, a escola pública com um bom padrão de qualidade. A questão pública da escola e as lutas por condições que garantissem estruturas que pudessem contribuir para o trabalho dos professores e dos alunos é um dos símbolos da categoria, especialmente no período de transição democrática. Para Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1176), “o movimento associativista protagonizado pelos professores durante a chamada transição democrática, entretanto, pode ser classificado como um dos principais fatos da história da educação brasileira contemporânea.”.

O professor Acácio, sobre a relação com as greves e o movimento sindical, relatou: “Eu peguei a greve contra o governo Maluf, tudo lá em Diadema. [...] a adesão dos professores foi muito grande [...] a gente fazia greve por questão de salário, mas o trabalhador estava altamente reprimido, o trabalhador também ganhava muito mal [...]” (AQUINO, 2020, entrevista 4). Acácio também comenta sobre o impacto que as greves tinham sobre a classe trabalhadora, sobretudo para as crianças, quando as escolas não as atendiam.

As possibilidades da História oral nesta investigação, ampliam as fontes de pesquisa e objetivam trazer à “superfície” lembranças que resistem, muitas vezes, aos discursos oficiais. Para Pollak, (1989, p. 5), “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”.

Para Orwell (2009, p. 291): “Quem controla o passado controla o futuro, quem controla o presente controla o passado.” A memória, usada também como instrumento de preservação em arquivos oficiais, tem na escolha do que preservar ou não, do que contar ou não, importante papel político. No entanto, as lembranças não se restringem apenas ao seu uso oficial, mesmo quando compõem esses arquivos, já que o silêncio, ou o esquecimento, que são também parte da memória, podem se traduzir em resistências. (POLLAK, 1989). O esquecimento, como a lembrança, são partes integrantes das relações de poder estabelecidas.

O esquecimento é entendido como parte constituinte da memória, não conseguimos lembrar de “tudo”, o esquecimento, portanto, é necessário. Como Funes, o memorioso de Borges (1989, p. 2), a lembrança exagerada passa a ser uma maldição: “Mais lembranças tenho eu do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo. [...] Minha memória, senhor, é como depósito de lixo.” Há, também, o esquecimento “conquistado” na memória meditativa, tal qual se se decidisse “liberar” a mente dos excessos.

Ao debruçar-se sobre as memórias das lutas anarquistas no Brasil, Accioly e Silva (2010) reconhece a função social e política do esquecimento, segundo a autora (2010, p. 116), “a trama do olvido e a insurgência da memória são fenômenos que integram as relações de poder na busca de banir o oponente, o outro, gerado pelas contradições sociais.” Sob pesada repressão, isolamento e preconceito das elites brasileiras, os anarquistas tiveram as histórias de suas resistências, suas lutas, cultura, ideários e narrativas, relegadas ao ostracismo por muitos anos, ressurgindo, principalmente a partir dos anos de 1960 em inúmeras pesquisas, segundo a autora.

Somos quem e o que lembramos e o que esquecemos. Lembramo-nos de quem somos, muitas vezes, esquecendo: “A história é o jogo de revelação e encobrimento, de manifestação e ocultação” (ROSSI, 2010, p. 19).

Investigar o processo de precarização do trabalho docente, registrar memórias, ouvir as reminiscências de outros tempos. Com as lembranças, por meio de seus múltiplos narradores, identificar e compreender as características desse trabalhador da educação que viveu um período de intensa turbulência política, econômica e social.

Ouvir os professores é essencial, para Goodson (2007, p. 67), “o projecto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente.” Não se trata de apenas entrevistar e colher dados, mas de compartilhar ideias e saberes, realçar experiências, reconhecer as práticas, recordar a escola e refletir sobre as vicissitudes do ofício. Assim, segundo Goodson:

Um ponto de partida mais valioso e menos vulnerável seria observar o trabalho do professor no contexto de sua vida profissional. Muitos dos estudos que emergem nesta matéria indicam que esta incidência permite um fluxo rico em diálogo e dados. [...] Particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. (GOODSON, 2007, p. 69).

Ao abordar via História oral o processo de precarização, dá-se voz ao agente professor, revelando aspectos que podem estar relacionados às políticas públicas educacionais à época e às concepções ou opções políticas de cada docente e de seu grupo social. A “memória pode contribuir para a compreensão do conhecimento histórico a partir do momento que singulariza experiências no tempo e complexifica processos sociais.” (DELLAMORE; AMATO; BATISTA, 2017, p. 21).

As reflexões geradas a partir das falas dos narradores aqui presentes, não pretendem ser autoexplicativas, mas partes de contextos sociais e individuais. Para Whitaker (2005, p. 61), “o respeito para com o narrador não implica que devemos considerar suas afirmações como explicações definitivas sobre o processo que estamos investigando. Elas são representações e como tais devem ser respeitadas.”

Alguns trechos das narrativas aqui registradas, pretendem ampliar e divulgar a compreensão dos temas abarcados. Reconhecendo a ambiguidade e a subjetividade das fontes orais, busca-se uma interpretação crítica e diversificada da época e do tema pesquisado. Nessa complexa relação de narrativas, para Joutard⁴⁴ (2006, p. 57 apud DELLAMORE; AMATO; BATISTA, 2017, p. 20), “reconhecer sua subjetividade é a primeira manifestação do espírito crítico.”

Assim, não pretendemos usar as narrativas aqui compartilhadas como meras justificativas para os argumentos expostos, mas sim reflexões socializadas em busca de compreensão das nossas ações na sociedade. Para Meihy e Seawright:

Memória de expressão oral é mais do que reportagem, mais que geração de novas pautas de debate e muito mais do que diagnóstico social. É sempre sondagem profunda, reflexão sobre o que é retido e reelaborado na intimidade da memória, substância que se projeta no diálogo entre partes interessadas na busca por entendimentos; trata-se de fiações argumentativas que se desenrolam e se tramam para deslinde de argumentos provocados. Tudo na chave da humanização das relações, na busca de compreensão de nossos papéis no mundo. Há algo mais profundo do que o exercício analítico de textos. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2021, p. 13).

Sobre a atuação das professoras e dos professores no referido período, é importante ressaltar seu papel de resistência diante das exigências burocráticas que foram se consolidando a partir da ditadura civil-militar. Especialmente no que diz respeito à elaboração de seus cursos, metodologias e avaliações; as medidas estabelecidas pelo regime ditatorial para o controle do trabalho dos professores, nem sempre eram seguidas à risca pelos docentes. Um exemplo foram os “Guias curriculares” (SÃO PAULO, 1972) propostos para as matérias do núcleo comum do primeiro grau. Publicados entre 1972 e 1975, eram documentos oferecidos pela Secretaria de Educação de São Paulo, como um material de apoio para as tarefas cotidianas dos professores. Inicialmente conhecidos como “Verdão” e posteriormente, como “Amarelão”. Nas suas “Considerações Gerais”, diz que

o atributo fundamental de um currículo é a unidade. Para estabelecê-la, o recurso é comprometer os diversos conteúdos das matérias num mesmo

⁴⁴ JOUTARD, Philippe. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

propósito – o da ação total da educação. Assim, os objetivos que se definem para unidades, séries e/ou níveis atuam cumulativamente, convergindo para os objetivos do ensino de 1º grau e para os objetivos mais amplos da Educação Nacional. (SÃO PAULO, 1972, p. 7).

Esse documento buscou centralizar os “conteúdos” para cada série e para cada matéria específica. Não se pretende analisar a fundo as questões estritamente curriculares, no entanto, representam um real guia para o trabalho e também um mecanismo de controle e perda de autonomia dos professores, sobretudo quando são feitos externamente e sem consulta a eles, não levando em consideração as necessidades reais do cotidiano escolar. Os “guias” foram elaborados por técnicos ou especialistas em educação que em geral, não estão em sala de aula ou não têm a representatividade dos docentes na sua produção. Para Apple e Teitelbaun,

a tendência para o currículo se tornar crescentemente planejado, sistematizado e padronizado a partir de um nível central, totalmente centrado em competências medidas por testes padronizados [...] pode ter consequências que são exatamente o oposto do que muitas autoridades pretendem. (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 67).

Em três das cinco realizadas, os docentes citaram, no mínimo, uma vez a questão do “Verdão” ou “Amarelão”. Cada uma dessas três narrativas teve uma história associada diferente, mas em todas elas a questão dos guias curriculares está presente.

A Professora Heloísa, disse:

Então, naquela época (esta época referida é o ano de 1974)⁴⁵, porque tinha saído um tal de Verdão, que eram os guias curriculares novos. Os professores eram chamados para fazer curso de formação. Eles eram retirados da sala de aula. E eles ficavam um mês e meio, quinze dias fora. E aí, então, as crianças ficavam sem aula. Então eles dependiam da direção da escola, eles pediam aos professores da área para substituí-los. Então eu comecei a trabalhar como professora substituta na própria escola onde eu estudei, que é aqui no Villalva, no Jabaquara. Então eu comecei a dar aulas de substituição, substituindo os meus ex-professores de História. Foi interessante e gostoso, porque, eu olhava para aquelas carteiras onde tinha até meu nome gravado (risos), que a gente gravava o nome na carteira. E eu estava ali, então, depois de algum tempo, em uma nova posição e eu achava isso bastante curioso. Então, em 74, que eu

⁴⁵ Parênteses nossos.

ainda estava me formando, eu consegui algumas aulas de substituição no Estado.

Em 75 eu fui procurar aulas da Prefeitura e consegui logo de cara 20 aulas, e logo em seguida mais 20, que eram as 40, que era a carga máxima. (PEREIRA, 2020, entrevista 5).

Ao ser perguntada sobre a interferência da ditadura nas suas aulas, em outro momento da entrevista, a Professora Heloísa narrou:

Tinha só esse tal “Verdão” que eles pediam para a gente seguir e era uma “cópiação” danada. Que daí você pegava o modelo que vinha lá no livro Verdão, que era um livro grosso com exemplos de vários trabalhos, de várias possibilidades de aplicar aquilo. Então você pegava o Verdão e fazia uma cópia daquilo. Uma cópia que você percebia que ninguém lia, que ninguém fazia nada. Você fazia um monte de planejamento, eles faziam uma série de propostas, mas aquilo ficava só para inglês ver, porque ninguém lia nada. Os coordenadores da escola, se liam não comentavam absolutamente nada com ninguém. Ninguém conferia se aquilo que estava sendo dado em sala de aula era exatamente aquilo que tinha sido planejado. Então se você quisesse registrar lá, bonitinho, igual você fez no planejamento, e fazer outra coisa em sala de aula, você poderia fazer tranquilamente. (PEREIRA, 2020, entrevista 5).

O Professor Acácio, de Artes, na mesma pergunta sobre a interferência do regime na sua prática cotidiana de sala de aula, respondeu:

Então, por exemplo, um conceito que também vem até hoje: cada série tem o seu conteúdo próprio. Então eu estou dando aula para a quinta série, eu tenho que dar o conteúdo da quinta série. De onde que vem isso? No governo militar você tinha que fazer o seu projeto e ele tinha que ser aprovado por um militar, não é? Então os caras liam o seu projeto. E às vezes não era aprovado. Então já no final da ditadura, todos os professores faziam o quê? Copiavam projeto já aprovado. E ia repetindo o projeto. Mas não quer dizer que o professor dava essa aula, não é? E eles eram vigiados por isso. E aí quando alguém detectava que o que ele estava dando não estava de acordo com o projeto, ele era chamado, ele era interrogado e fazia uma prova para ver se as ideias dele batiam com o “Verdão”. O Verdão era um guia curricular, com capa verde... Verde, não é por acaso que foi escolhido o verde. E chamava de “o Verdão”, que era o guia curricular e a gente tinha que saber de cor e salteado. Então se duvidassem da gente, a gente tinha que passar por uma prova com base no Verdão. Eu fui submetido a uma prova dessa. E obviamente eu conhecia... Não sabia de cor e salteado talvez... Mas sabia o que estava lá, né? [risos] Sabia intuir pelo menos as respostas que eu tinha que dar. Mas tive colega que

não compactuava com isso então respondia o que achava que tinha que responder, e aí era penalizado por isso. (AQUINO, 2020, entrevista 4).

O Professor Acácio, na sequência dessa resposta é perguntado se achava que isso influenciou de alguma maneira, por exemplo, no controle que tinha sobre o próprio trabalho.

Ele falou o seguinte:

[...] influencia sempre. [...] Todos os professores [...]. Porque o Verdão tinha sugestão de exercícios. Essa sugestão de exercícios, na visão do militar, era obrigatório fazer aqueles exercícios. [...] É, e então, se você estava dando um exercício que não era aquele, aí ficava complicado, não é? Então aí a diretora te chamava, a coordenadora te chamava, na sala dela, e pedia para você compatibilizar as coisas, e mudar. Então sempre estava influenciando [...]. Mas quem queria, pensava uma Educação com mais qualidade, e pensava uma Educação para a classe trabalhadora, buscava dar um jeito de fazer alguma coisa nesse sentido. (AQUINO, 2020, entrevista 4).

Importante ressaltar a relativa autonomia dos professores e a gama variada de reações e comportamentos frente às demandas do cotidiano. A ambiguidade entre a resistência e a aceitação ocupa parte importante do trabalho docente.

Nesse sentido, para Enguita:

A funcionarização do ensino público, somada à relativa autonomia de cada docente no exercício de seu trabalho [...], permite que seus rendimentos e esforços individuais se movam em graus de grande amplitude. Suas atitudes e comportamentos não são iguais, podendo ir desde uma alta preocupação com seu trabalho, um desejo constante de atualização, uma elevada responsabilidade, até à passividade, à rotina e à aplicação da lei do menor esforço mais absolutas. (ENGUITA, 1991, p. 58).

Assim, diante da centralização e da obrigatoriedade impostas para o trabalho dos professores, as resistências, mesmo sutis, compõem as relações de poder. A Professora Eiko Shiraima, no fim de sua entrevista, ao ser perguntada se gostaria de falar alguma coisa que não havia falado, comentou:

A história do Verdão [...]. Então, a Lei 5692, de 1971, certo? Porque até aí o que vigorava era a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, qualquer coisa assim. [...]

Então eles mudaram assim: o Segundo Grau, aquele que corresponde ao Segundo Grau [...]. Então a pessoa tinha que escolher. O cara saía da oitava série e tinha que saber: se ia para a área de Humanas, se ia para a área de Biologia, se ia para a área de Exatas. Tinha que saber escolher. Então a escola tinha que oferecer isso e mais também o Magistério. E o Magistério, antes, era dado na Escola Normal. E agora, que tinha que abrir mais escolas, então tinha que ter formação de professor também em mais lugares. Então tinha muitas escolas de segundo grau que passavam a ter essa opção do Magistério também. E daí o conteúdo curricular, para ser aquela estória lá da “escola de pensamento único” que esses caras também querem, eles tentaram fazer isso com o tal do Verdão. Então, no tal do Verdão estava lá: série por série, qual era o conteúdo que você tinha que dar, desde o primeiro grau. Série por série o que você deveria dar, qual era o objetivo e qual era a finalidade. [...] o conteúdo programático. Isso, isso e aquilo. Só que ninguém seguiu! [risos] [...] Não, na prática não.

Aí tentaram adequar todos os livros didáticos para o Verdão. [...] Esse conteúdo programático já vem sendo dado há muito tempo [...] Daí alguns falaram assim: “Não! Porque eles querem levantar, querem fazer ressuscitar o projeto ‘Capanema’, que era da época da ditadura do Getúlio. Tal hora, 9h, todo mundo está estudando tal coisa. Mas não é isso, porque era impossível controlar todo mundo, com tantas escolas, com [...] uma coisa que era muito difícil, [...] Então todo esse conteúdo programático vinha assim num caderno, impresso em papel jornal, com uma capa verde. Daí o nome de Verdão [...]. Então os professores tinham que saber lidar com o Verdão. Tinha que dar aquele conteúdo que estava no Verdão. (SHIRAIMA, 2019, entrevista 3).

E a Professora Eiko continua:

E depois uma coisa que me revoltou muito também, nessa época já estavam pegando no pé. Todo ano você era obrigado a apresentar, no começo do ano, o planejamento. Daí todo mundo fazia assim: “Não precisa mais fazer o planejamento, porque está no Verdão. Você copia de lá e dá uma adaptada para a escola.” Mas para fazer isso não precisa ser professor! Isso era uma briga. Ou você copia do Verdão, e pronto acabou, e você assina embaixo e entrega? E depois? Chegava no final do ano você tinha que fazer uma tal de avaliação do planejamento. Ao final de semestre e ao final do ano também, duas avaliações de planejamento. (SHIRAIMA, 2019, entrevista 3).

As narrativas desses três docentes, revelam experiências diferentes com os guias curriculares, no entanto são importantes para se reafirmar a relativa liberdade e autonomia frente ao controle, que faz parte da profissão docente, assim também, como parte de suas lutas, mesmo em um contexto autoritário.

A defesa do valor da prática da liberdade é fundamental. Para Freire:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana em um 'calendário' escolar 'tradicional', marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume. (FREIRE, 1996, p. 94).

Outros assuntos relevantes surgiram nas entrevistas, alguns de forma comum, até porque as mesmas perguntas eram iguais para todos. São exemplos de temas comuns: a relação com o controle e as interferências nas aulas por parte do regime autoritário, a desvalorização do trabalho docente, assim como, a responsabilidade em ser professor, a necessidade de constante adequação e adaptação, as duras jornadas de trabalho, a relação com a representação sindical e a luta por conquistas através de greves.

Além disso, o medo e o autoritarismo impostos pela ditadura, concomitantemente ao processo de precarização e desvalorização da profissão e a queda do salário, marcaram a época e o trabalho dos professores. Professora Beatriz, disse: “Olha, foi terrível quando veio a ditadura. Porque foi o mesmo que colocar uma parede, todo mundo se sentia tolhido porque não sabia de onde vinha a delação.” (TRAGTENBERG, 2019, entrevista 2).

Sobre a desvalorização que sentiu como professora, sobretudo a partir da ditadura, a Professora Beatriz disse:

[...] fizeram o seguinte, eu tinha um salário digamos de R\$ 15 mil, vamos supor, para dar 25 horas semanais; eles me obrigaram dar 35 aulas, mais 10 aulas semanais. Isto é, eu era obrigada a dar as 25 de efetiva, porque 25 era a constituição, e mais 10 extras, obrigatórias. Então, foi assim: eles foram caindo o salário, eles foram diminuindo o preço do salário também. As aulas fixas ficavam um determinado salário, mas as aulas extras caíram pela metade. Então eles foram cortando e foram cortando. Aí cortaram também as fixas, agora você imagine, de R\$ 15 mil para R\$ 1.700 que está agora, você imagine a desvalorização, quanto é?

Eu tinha que dar um número x de horas para a escola, eu tinha que dar 25 horas obrigatórias para receber o meu salário, eu não ia ter hora extra, quer dizer eu não ia ter um salário a mais, meu salário diminuiu muito, era a aula que dava mais dinheiro. (TRAGTENBERG, 2019, entrevista 2).

Assim, as entrevistas versaram sobre diversos assuntos do trabalho dos professores e suas representações do seu trabalho e de uma época. O aprendizado, ao longo dessas conversas, foi significativo. Para Portelli (2016, p. 24), “uma entrevista é primordialmente uma situação de aprendizado para o entrevistador”.

Até o final da ditadura, em constante obstáculo para a democracia e liberdades, o regime militar tem a representação de sua ambiguidade no projeto educativo ao longo do período. Professor Acácio, ao ser perguntado sobre o período final da ditadura, responde:

E... que mais que a ditadura deixou de herança? [...] E esse contexto final foi uma época dura. [...] Porque aí o pessoal passou a caprichar, para [...] não sei se para prolongar o processo [...] capricharam nessa época final! [...] Então tem várias condições. A gente era sempre vigiado, né? Então uma coisa que é até hoje, e que não era antes, é o programa: o professor tem que fazer o projeto e a supervalorização de que o professor tem que fazer projeto, né? Antes não, o professor tinha que dar aula. [risos] [...] Agora ele tem que fazer projeto. Então se você tem algum projeto aprovado pelos órgãos centrais, estava tudo certo. Entendeu? Antes não, né? E então, tem uma série de índices dessa situação. (AQUINO, 2020, entrevista 4).

Os relatos das professoras e dos professores que estavam em sala de aula na escola básica pública de São Paulo, na ditadura civil militar brasileira, mostram o impacto que esta teve no trabalho docente e para a formação, lutas e resistência da categoria.

As narrativas falam de uma profissão “difícil”, porém que “permite a sobrevivência” (SANTOS, 2018, entrevista 1). O trabalho docente é representado como criador, sendo que ultrapassa a mera execução de um ofício. Questões como a responsabilidade, o auxílio ao estudante em desenvolver-se, a valorização da pesquisa, a ocupação da escola como espaço de interação social e de resistência à ditadura também foram mencionadas.

Nessa polifonia, as memórias de suas trajetórias são parte de um contexto que transfigurou a sociedade brasileira como um todo, inclusive a escola. Para Ferreira Jr. e Bittar:

A nova composição social da categoria dos professores que emergiu da política de expansão quantitativa da escola pública, após 1971, e a consequente luta sindical por melhores condições de vida e trabalho foram a mais evidente materialização das profundas mudanças que a educação havia sofrido. A manifestação desse fenômeno significou a entrada definitiva da

escola pública brasileira na época da educação de massas. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1176).

Os trabalhadores em educação que lutaram pela escola pública em tempos de autoritarismo e precarização são os que viveram essas mudanças na reconfiguração da categoria. Ao conhecer e amplificar as vozes docentes, reconhece-se, na fluidez da duração e passagem do tempo, entre transformações e permanências, os múltiplos aspectos do trabalho docente, fazendo do contato geracional, entre os professores, elo poderoso de compreensão e ação da prática educativa.

4.1 O PROCESSO DAS ENTREVISTAS

[...] Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade, em provérbios; de forma prolixa, com a loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1985, p. 114).

É importante registrar, de maneira breve, sobre como foi o processo de entrevistas e como chegamos ao encontro dos entrevistados que tiveram suas narrativas ouvidas e aqui transcritas. Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas.

O primeiro entrevistado foi Cupertino de Arrochela Lobo dos Santos, que contava com 63 anos à época da entrevista, em 28/11/2018. Esta foi realizada e gravada em um único encontro com 1 hora e 02 minutos de duração na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O nome de Cupertino me foi indicado pela Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga que ministrou uma disciplina cursada na FEUSP (Memória: aspectos sociais, históricos e discursivos) no 2º semestre de 2017. Professor aposentado de História das redes estaduais e municipais de São Paulo, Cupertino esteve em sala de aula, como professor, entre 1979 e 2011. Ao ser convidado, gentilmente se dispôs a conversar.

A segunda entrevista foi com Beatriz Romano Tragtenberg, que contava com 83 anos à época da entrevista, em 03/01/2019. Esta foi feita em um único encontro, em sua residência na

cidade de São Paulo e teve duração de 1 hora e 35 minutos. O contato foi possível graças à orientadora desta dissertação, Profa. Doris Accioly e Silva que indicou a Professora Beatriz para a conversa. Beatriz foi professora de Francês e Teatro entre 1959 e 1988, atualmente é aposentada. Interessante notar que Beatriz viveu um período na escola que exigiu dela um reajuste específico. Seu ingresso como professora concursada de língua francesa, a partir dos anos de 1970, com a extinção do Francês e a introdução da língua inglesa, exigiu dela uma reconfiguração intraescolar, optando assim, pelo campo do Teatro. Sobre a saída da língua francesa do currículo da rede pública estadual e sua posterior atuação como docente, segundo as palavras da própria Professora Beatriz:

[...] foi 73, tanto que em 74 eu já estava completamente livre dentro da escola. Porque eu tive a sorte de ficar, o Francês caiu, porque o Inglês assumiu a importância do Francês, depois da guerra, é claro [...], toda a influência francesa até a década de 40, passou a ser a partir de 48 uma influência profunda dos Estados Unidos, portanto do Inglês, passou a ser importante para o brasileiro. O Francês caiu e em 74, justamente, eu formei o grupo de teatro onde eu apliquei a pedagogia Freinet, na formação do grupo, porque eu podia escolher ficar na biblioteca, fazer um trabalho cultural ou dar aula de Português. (TRAGTENBERG, 2019, entrevista 2).

Beatriz, também aceitou gentilmente o convite para conversar sobre sua trajetória como professora.

A terceira entrevista, em ordem cronológica, foi de Eiko Shiraima. Eiko tinha 78 anos à época da entrevista, em 16/05/2019. Esta foi realizada em um único encontro e teve duração de 1 hora e 8 minutos, sendo realizada em sua residência na cidade de São Paulo. Foi professora substituta do antigo ensino primário entre 1962 e 1964, professora de História de 1965 a 1991, diretora escolar substituta de 1974 a 1975 e paralelamente ocupou a presidência da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) de 1979 a 1981. Atualmente é professora aposentada da rede estadual de São Paulo. A indicação para a entrevista de Eiko foi feita por outro professor entrevistado, o Cupertino. Eiko aceitou gentilmente conversar sobre sua experiência como professora da rede pública.

A quarta entrevista foi com Acácio Arouche de Aquino que contava com 71 anos à época da entrevista realizada em 29/01/2020. A entrevista foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em uma área aberta próxima ao restaurante. Teve duração de 45 minutos. Acácio é professor aposentado de Artes da rede estadual e particular de

São Paulo, foi professor na rede estadual entre 1979 e 2002. O professor Acácio e o pesquisador desta dissertação se conheceram em 2010, quando trabalharam juntos na mesma escola da rede particular da cidade de São Paulo. Acácio, ao ser convidado para ser entrevistado, gentilmente aceitou o convite.

A quinta entrevista foi com Heloísa de Souza Rodrigues Pereira, que tinha 69 anos quando da entrevista, realizada em 30/01/2020. A entrevista teve duração de 1 hora 10 minutos e aconteceu na residência de Heloísa, localizada na cidade de São Paulo. Professora aposentada de História das redes estaduais e municipais de São Paulo. No município foi professora entre os anos de 1975 e 2003, no estado entre 1980 e 2000. A indicação de Heloísa foi feita por seu filho Daniel, que morava no mesmo prédio que o pesquisador desta dissertação. Ao conversar com Daniel sobre o trabalho de pesquisa, espontaneamente, ele comentou da trajetória de sua mãe como professora e assim, aconteceu o contato. Heloísa também aceitou o convite e gentilmente cedeu a entrevista.

Todas as entrevistas foram gravadas em formato de áudio e transcritas posteriormente. Além disso, os entrevistados aceitaram um termo de autorização das entrevistas nesta dissertação (apêndice A). O roteiro com as perguntas também está inserido na documentação desta dissertação (apêndice B), assim como as transcrições das entrevistas (apêndice C).

CRONOLOGIA

Cronologia⁴⁶

1964

30 de março

Início do processo do golpe de Estado que levaria os militares ao poder por 21 anos no Brasil.

11 de abril

Toma posse o General Castelo Branco, primeiro dos presidentes militares da ditadura.

1965

26 de abril

Inauguração oficial da rede Globo de Televisão na cidade do Rio de Janeiro.

2 junho

Policiais militares invadem o Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (Crusp) em função de uma greve dos estudantes, conhecida como “Greve do Fogão” – movimento dos moradores contra o aumento do preço estabelecido para refeições e alojamento.

27 de outubro

O General Castelo Branco decreta o Ato Institucional nº 2, dissolvendo os partidos. Forma-se uma política de bipartidarismo, onde ARENA (Aliança Nacional Renovadora) se alinha mais favorável à ditadura e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), representando uma oposição considerada legal.

⁴⁶ São breves descrições e recortes históricos que auxiliam na compreensão do período. A escolha dos acontecimentos considerou assuntos correlatos, direta ou indiretamente, ao tema da pesquisa. Para a elaboração desta cronologia, foram consultadas as obras: Camargo (1975); Covre (1983); Germano (2011); Luna; Klein (2014); Luna; Klein (2014a); Reis (2014). Além destas obras, consultamos os seguintes sites. Disponível em: https://crusp68.org.br/sites/default/files/Cronologia%20CRUSP_0.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/1964>. Navegação pelos eventos anuais de 1964 a 1990. Acesso em: 05 jan. 2022.

1966

5 de agosto

Lançamento do álbum *Revolver* da banda britânica The Beatles.

5 de outubro

Inauguração da Universidade de Campinas – UNICAMP.

1967

15 de março

Empossado o Marechal Costa e Silva como presidente da República. Considerado o início dos “anos de chumbo” da ditadura.

5 de junho

Eclode a Guerra dos Seis Dias no Oriente Médio.

9 de outubro

Ernesto Che Guevara é morto na Bolívia.

1968

“Milagre econômico brasileiro” é iniciado, período marcado por altas taxas de crescimento e inflação em declive.

26 de junho

Passeata dos Cem Mil no Rio de Janeiro. Manifestação de objeção à ditadura.

13 de dezembro

Emitido o Ato Institucional nº 5, AI-5, suspensão das garantias constitucionais.

1969

7 de março

Início da Guerra do Vietnã com a invasão pelo exército norte-americano em Saigon.

4 de abril

Martin Luther King é assassinado a tiros por um segregacionista em Memphis, EUA.

26 de junho

Circulação do semanário *O Pasquim*, no Rio de Janeiro.

4 de setembro

Os grupos guerrilheiros Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8) e Ação Libertadora Nacional (ALN) sequestram o embaixador dos EUA no Rio de Janeiro. Como resgate exigem a leitura pública de um manifesto e a troca por 15 presos políticos.

30 de outubro

Toma posse o General Emílio Garrastazu Médici, terceiro presidente militar da ditadura.

4 de novembro

Carlos Marighella, líder da Ação Libertadora Nacional (ALN) é assassinado em São Paulo pela polícia da ditadura.

28 de novembro

A lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sobre a Reforma Universitária é aprovada pelo regime militar.

1970

Mais da metade da população foi recenseada como urbana no Brasil.

Taxa de crescimento do Produto Interno Bruto – PIB ultrapassa os 10%, ao mesmo tempo aumenta a população em pobreza absoluta para 40%.

26 de junho

Seleção brasileira de futebol conquista a copa do Mundo pela terceira vez. Grande animação nacionalista.

1971

48% dos trabalhadores do Brasil com carteira assinada recebem até um salário-mínimo, enquanto 7% recebem mais que cinco salários-mínimos.

Taxa de crescimento do PIB ultrapassa os 11%.

11 de agosto

Publicada a lei 5.692/71 que altera as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus no Brasil.

17 de setembro

Carlos Lamarca, líder do Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8) é assassinado na Bahia pela polícia da ditadura.

15 de novembro

Intel lança o primeiro microprocessador do mundo.

1972

Festas do Sesquicentenário da Independência brasileira. Euforia nacionalista.

Ataques militares ao foco da Guerrilha do Araguaia até (1972-1974).

1 de julho

Ocorre a primeira Marcha do Orgulho LGBT na Inglaterra.

1973

Primeira grande crise mundial do petróleo.

A taxa de atendimento escolar para a população entre 7 e 14 anos, no Brasil, chegou a 73%, sendo que a rede pública concentrava mais de 80% das matrículas.

1974

15 de março

Assume a presidência da república o general Ernesto Geisel que anuncia o início de uma distensão “lenta, segura e gradual”.

15 de novembro

Vitória do MDB nas cidades grandes e nos principais estados do Brasil.

1975

População total do Brasil ultrapassa os 100 milhões de habitantes.

26 de outubro

O jornalista Vladimir Herzog é assassinado pela polícia da ditadura.

1976

20 de janeiro

O filme *Dona Flor e seus dois maridos*, de Bruno Barreto supera a marca de 10 milhões de espectadores, tornando-se recordista de público por mais de três décadas.

3 de dezembro

Fidel Castro torna-se chefe de estado e de governo em Cuba.

1977

15 abril

Decretado o “pacote de abril”, reforma política e jurídica que fortalece os apoiadores da ditadura.

1978

29 e 30 de janeiro

Visita do presidente norte-americano Jimmy Carter ao Brasil.

12 de maio

Primeira grande greve operária, desde 1968. Liderada por Luiz Inácio Lula da Silva.

1979

15 de março

Empossado como presidente o General João Baptista de Oliveira Figueiredo, quinto e último dos líderes militares durante a ditadura.

28 de agosto

Lei da Anistia, voltam ao país os exilados e são libertados os presos políticos.

29 de novembro

Reforma partidária extingue o bipartidarismo e surgem 6 novos partidos.

1980

Inflação por ano alcança 100%.

1 de maio

Evento do Primeiro de Maio reúne mais de 140 mil pessoas no estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo.

1983

A inflação anual chegou por volta de 211,13%.

21 de julho

Primeira grande greve geral dos trabalhadores, desde 1964. Quase 3 milhões de participantes em várias regiões do país.

4, 5 e 6 de abril

Protestos de desempregados em São Paulo, como em uma explosão de raiva, são feitos saques, confrontos com a polícia militar geram quebra-quebra.

Campanha das Diretas Já pretendem a volta das eleições diretas para presidente. Enorme mobilização popular. Desgaste do governo militar.

1984

Inflação chega a 223%.

24 de abril

A Emenda Dante de Oliveira que previa a volta das eleições diretas para presidente é rejeitada pelo Congresso Nacional.

1985

Atendimento escolar para a população entre 7 e 14 anos, no Brasil, chegou a 85%.

MEC divulga que existem 20 milhões de analfabetos no país, $\frac{1}{4}$ da população com idade igual ou superior a 15 anos, cerca de 8 milhões de crianças, em idade escolar, jamais tiveram acesso à escola ou se afastaram dela precocemente.

Inflação chega a 218%.

15 de janeiro

Eleição por um colégio eleitoral de Tancredo Neves e seu vice José Sarney.

21 de abril

Morre Tancredo Neves, causando grande comoção nacional. Assume a presidência da república seu vice, José Sarney.

1986

O presidente José Sarney anuncia o Plano Cruzado, além de uma nova moeda, o Cruzado.

1988

Promulgada a nova Constituição brasileira, conhecida “constituição-cidadã”.

1989

15 de novembro

São realizadas as primeiras eleições diretas para presidente da República desde 1960. Fernando Collor de Mello é eleito no segundo turno contra o candidato Luiz Inácio Lula da Silva.

O custo de vida aumenta 1.430,72%.

1990

Collor assume a presidência e na sequência anuncia o plano Collor que congela os preços e salários.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY e SILVA, Doris. **Ensino Superior**: um estudo de memória social. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 1995.

ACCIOLY e SILVA, Doris. A chama e o silêncio: memória e esquecimento das lutas anarquistas no Brasil. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina; VELÔSO, Thelma Maria Grisi (orgs.). **Ideologia e esquecimento**: aspectos negados da memória social brasileira. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à margem, 2010.

ACCIOLY e SILVA, Doris. A educação escolar na obra-trajeto de Mauricio Tragtenberg: legitimação do poder *versus* autogestão pedagógica. In: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU (coleção histórica, pensamento e educação, série novas investigações, v. 9), 2019.

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 159-171, 1991.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, SP, v. 9, n. 36, p. 25-37, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>. Acesso em: 04 set. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/LxkqK1F4gd8eDW4w38w0.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo; SANTANA, Marco Aurélio. Para onde foi o “novo sindicalismo”? Caminhos e descaminhos de uma prática sindical. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Pato Sá (Orgs). **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.62-73, 1991.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade do ensino comum. In: **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. (Obras escolhidas; v I). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Reflexões histórico filosóficas – transcrição póstuma. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Organização e tradução Adalberto Müller, Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

- BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Globo, 1989.
- BERGSON, Henry. **Matéria e memória**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar: 1983.
- BOURDIEU, Pierre. (Org.). **A Miséria do mundo**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Auge e declínio nos anos setenta. **Revista de Economia Política**, vol. 3, n.2., p. 103-129, abril-junho, 1983.
- BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002>. Acesso em: 13 out. 2021.
- CAMARGO, C. P. F. *et al.* **São Paulo 1975: Crescimento e Pobreza**. São Paulo: Loyola, 1975.
- CARRUTHERS, Mary. Mechanisms for the transmission of culture: the role of “place” in the arts of memory. In: **Traslation or the transmission of culture in the Middle Ages and Renaissance**, ed. I.H. Hollengreen, Turnhout, Brepols, 2008. p. 1-26.
- CARRUTHERS, Mary. **A técnica do pensamento**. Tradução José Emílio Maiorino. Campinas, Editora da Unicamp, 2011 ("Memória coletiva e memória rerum" e "Memória rerum: relembando coisas", p. 31-98).
- CATINI, Carolina de Roig. **Trabalho docente, capital e estado: críticas de interpretações sobre o Magistério no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CORDEIRO, Veridiana Domingos. **Por uma sociologia da memória: análise e interpretação da teoria da memória coletiva de Maurice Halbwachs**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Capitalismo Monopolista no Brasil: uma abordagem social**. São Paulo: Garilli Gráfica e Editora, 1989.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação, tecnocracia e democratização**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142913>. Acesso em: 16 out. 2021.

D'ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Marco Zero/ANPUH, vol. 13, n.25/26, p. 97-103, set. 1992/ago. 1993.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália. **A ditadura aconteceu aqui: a história oral e as memórias do regime militar brasileiro**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

DIAS, Paulo Virgílio Marques. **Economia Política da Educação de Massas: a escola pública como condição geral de produção de capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

FERREIRA JR., Amarílio. **Sindicalismo e Proletarização: a saga dos professores brasileiros**. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES** [online], v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs). **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Contexto, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil: história oral de vida**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- GENNARI, Emilio. **A educação em tempos de qualidade total**. Brasil. 2010.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GRINBERG, Lucia. **Partido político ou bode expiatório**: um estudo sobre a Aliança Renovadora Nacional (Arena), 1965-1979. Rio de Janeiro: Maud X, 2009.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.
- JOFFILY, Mariana. O aparato repressivo: da arquitetura ao desmantelamento. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Pato Sá (Orgs). **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Reintroduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.
- LEMINSKI, Paulo. Quarenta cliques em Curitiba [1976]. In: **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p. 22-40, 1991.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. De Helenas e de professoras. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.172-175, 1991a.
- LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.16-28, 1989.
- LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. Transformações econômicas no período militar (1964-1985). In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Pato Sá (Orgs). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. População e sociedade. In: Aarão, Daniel (org.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014a.

MAIKÓVSKI. **Vida e poesia**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARIANI, Bethania. As formas discursivas e a ameaça comunista. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 44, p. 270–289, 2019. DOI: 10.20396/lil.v44i0.8657817. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657817>. Acesso em: 11 out. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. Tradução José Barata-Moira e Álvaro Pina, Lisboa, Avante! 1982. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2021.

MELLO, Guiomar Namó de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Revista Educação e Sociedade**, nº 2, jan. 1979.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1981.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. **Os olhos do regime militar brasileiro nos campi**. As assessorias de segurança e informações das universidades. *Topoi* (Rio de Janeiro) [online], v. 9, n. 16, p. 30-67, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X009016002>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MOTTA, Rodrigo Pato Sá. A modernização autoritário-conservadora nas universidades e a influência da cultura política. In: **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura e poder no Brasil contemporâneo**. Curitiba, PR: Juruá, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1983.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA. 2002

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.140-158, 1991.

PEREIRA, Luiz. **Estudos sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Apresentação. In: FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

REIS, Daniel Aarão. A anistia recíproca no Brasil ou a arte de reconstruir a História In: TELES, Janaína. (org.). **Mortos e desaparecidos políticos: reparação ou impunidade?** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

REIS, Daniel Aarão. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estadista. In: **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REIS, Daniel Aarão. A vida política. In: REIS, Daniel Aarão (coord.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014a.

RIDENTI, Marcelo. As oposições à ditadura: resistência e integração. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Pato Sá (Orgs). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Marly. **A década de 80**. Brasil: quando a multidão voltou às praças. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

ROLLEMBERG, Denise. Memória, opinião e cultura política: a Ordem dos Advogados do Brasil sob a ditadura, 1964-1974. In: REIS, Daniel Aarão; ROLLAND, Denis (orgs.). **Modernidades alternativas**. Rio de Janeiro, FGV, 2008. p. 57-96.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. **A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX**. 3 v. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSENTHAL, Gabriele. A estrutura e a Gestalt das autobiografias e suas consequências metodológicas. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ROSSI, P. Lembrar e esquecer. In: **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. Trad. N. Moulin. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 15-38.

SACKS, Oliver. **O Homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1o grau**. São Paulo: Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho” CERHUPE, 1972. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196256>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. III, sec. XX.

SCHERER, R. P. Docência e a profissionalização do magistério no Brasil: contribuições da obra de Luiz Pereira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 210–226, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12730>. Acesso em: 6 jan. 2022.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Pettrilli. **O que é Mercadoria?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação: Sobre o conceito de História em Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Organização e tradução Adalberto Müller, Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2011.

SINGER, Paul. O processo econômico. In: REIS, Daniel Aarão (Org.). **Modernização, ditadura e democracia: 1964-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

TAVARES, Maria da Conceição; ASSIS, José Carlos de. **O grande salto para o caos: a economia política e a política econômica do regime autoritário**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1985.

TELES, Janaína de Almeida. Memórias dos cárceres da ditadura: o projeto de história oral dos presos políticos brasileiros. In: DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália. **A ditadura aconteceu aqui: a história oral e as memórias do regime militar brasileiro**. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

TERRIEN, A.T.S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola do regime – apresentação. In: MARTINS, Carlos B. **Ensino pago um retrato sem retoques**. São Paulo: Global Editora, 1981.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.

TRAGTENBERG, Maurício. Prefácio. In: Bernardo, João. **Economia dos conflitos sociais**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, 2008, vol.62, n.2 p.221-246. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402008000200006. Acesso em: 04 set. 2021.

VERNANT, J-P. Aspectos míticos da memória. In: **Mito e pensamento entre os gregos**. Tradução de Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013, p. 159-180. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31211>. Acesso em: 06 jan. 2022.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VIEIRA, Evaldo. **A república brasileira: 1951-2010 – de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

WERLE, Flavia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, v. III, sec. XX.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Análise de entrevistas em pesquisas com história de vida: questões metodológicas. In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; VELÔSO, Thelma Maria Grisi (Orgs.) **Oralidade de subjetividade: os meandros infinitos da memória**. Campina Grande: EDUEP, 2005.

ALIVE inside. Direção: Michael Rossato-Bennett. Produção: Michael Rossato-Bennett, Alexandra McDougald, Regina Scully. Estados Unidos: Projector Media BOND / 360 City Drive Films, 2014 (78 min), color.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Roteiro: Charles Chaplin. Intérpretes: Charlie Chaplin, Paulette Goddard, Henry Bergman, Tiny Sandford, Chester Conklin. Estados Unidos: Charlie Chaplin Film Corporation, 1936. 1 DVD (86 min), p&b.

Documentos sonoros

CAÇADOR de mim. Intérprete: Milton Nascimento. Compositor: Sérgio Magrão, Luiz Carlos Sá. In: NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. Philips, 1981. 1 CD, faixa 6 (3m50s).

Entrevistas

SANTOS, Cupertino de Arrochela Lobo dos Santos. **Entrevista 1**. [28/08/2018]. Entrevistador: Renato Luginick Ranieri. São Paulo, 2018. 1 arquivo .mp4 (62 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta Dissertação.

TRAGTENBERG, Beatriz Romano. **Entrevista 2**. [03/01/2019]. Entrevistador: Renato Luginick Ranieri. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp4 (95 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta Dissertação.

SHIRAIMA, Eiko. **Entrevista 3**. [16/05/2019]. Entrevistador: Renato Luginick Ranieri. São Paulo, 2019. 1 arquivo .mp4 (68 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta Dissertação.

AQUINO, Acácio Arouche de. **Entrevista 4**. [29/01/2020]. Entrevistador: Renato Luginick Ranieri. São Paulo, 2020. 1 arquivo .mp4 (45 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta Dissertação.

PEREIRA, Heloísa de Souza Rodrigues. **Entrevista 5**. [30/1/2020]. Entrevistador: Renato Luginick Ranieri. São Paulo, 2020. 1 arquivo .mp4 (70 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta Dissertação.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Professora Doutora Doris Accioly e Silva

Orientando: Renato Luginick Ranieri

Termo de consentimento

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa para entender melhor o processo de precarização dos professores e professoras do ensino básico paulista. As entrevistas deste projeto de pesquisa têm por objetivo:

- a) Através das memórias de professores e professoras da escola pública básica paulista que estavam em sala de aula na última década do regime militar brasileiro (1975-85), como é representada a percepção da precarização do próprio trabalho;
- b) Analisar os fatores responsáveis por esta precarização do trabalho docente;
- c) Verificar as relações entre os professores, alunos, conhecimento e o poder público;

- d) Identificar as maneiras pelas quais os docentes criaram ou recriaram suas práticas no contexto abordado;
- e) Dar voz aos professores e às professoras, buscando compreender como eles viam e vivenciavam esse processo.

As entrevistas serão gravadas e transcritas. As narrativas serão incorporadas, interpretadas e publicadas na dissertação.

Esta pesquisa pretende contribuir para a compreensão das vicissitudes do trabalho pedagógico *ontem e hoje*, entendendo como fundamental a participação dos docentes que atuavam à época, nesse processo de análise e reflexão.

Todas as informações aqui contidas, de uso e responsabilidade do pesquisador, serão protegidas de utilizações não autorizadas.

A participação poderá ser interrompida quando da vontade do entrevistado(a) e sua não participação será respeitada.

Eu,

_____, li as informações e estou ciente dos objetivos propostos nessa pesquisa, concordando em participar de maneira livre e voluntária com a minha narrativa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Local e data

APÊNDICE B

Roteiro entrevistas

1. Nome completo
2. Idade
3. Área de formação
4. Ocupação entre 1975-85? Conte um pouco sobre o que fazia nessa época? Matéria ou segmento em que atuava?
5. Como eram as condições da escola em que você trabalhou à época? Estrutura física, administrativa?
6. Quantos alunos por classe? Para quantas classes você dava aula? Lembra-se da sua carga horária?
7. Conte um pouco sobre o grupo de professores da escola em que você atuava? Reuniões semanais? Era um grupo heterogêneo em relação às práticas pedagógicas?
8. E a relação com os sindicatos? Existia uma relação aberta entre sindicalismo e docência? Se sim, como era essa relação? Se não, como eram mediados os direitos trabalhistas e a escola?
9. Como você considera seu salário à época? Por quê?
10. Você considera que houve melhora ou piora nas suas condições de vida durante esse período?
11. Ao longo de sua carreira houve aumentos de salário? Se possível fazer uma analogia com hoje em dia, ou seja, o que daria para comprar com esse salário? Sustentar uma família?
12. Você acha que sua prática como professor(a) tem relação com o salário? Por quê?
13. Comente um pouco sobre algumas práticas pedagógicas, atividades, reflexões que você fazia à época?
14. Havia interferência direta ou indireta do regime militar em suas aulas? Como isso se dava?
15. Na sua escola havia planos de formação para os docentes, tais como cursos, palestras, entre outras? Se sim, como funcionava?
16. E a relação com a burocracia e a parte administrativa? Eram presentes ou havia cobranças nesse sentido?
17. Como você vê a sua trajetória nessa época?

18. Por que ser professor(a)?

19. Gostaria de falar alguma coisa que não foi dita?

APÊNDICE C

ENTREVISTA 1

28/11/2018

Renato: Nome completo?

Cupertino: É Cupertino de Arrochela Lobo dos Santos.

Idade?

63 para 64 anos.

Área de formação?

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, especificamente bacharelado em História e complementação na Faculdade de Educação.

Ok. Ocupação entre 1975 e 1985? Eu gostaria aqui, Cuper, que você pudesse contar um pouco sobre o que você fazia nessa época.

Em 1975, desde 1970 eu era bancário.

Em 76 eu iniciei o curso de História na Universidade de São Paulo e deixei o trabalho de bancário achando que não era muito compatível com o que eu queria. Posteriormente em 77 eu fiz um ensaio de entrar no serviço público e não lembro porque cargas d'água isso; se foi consciente ou não essa entrada no serviço público e fiz um concurso para escriturário de escola, de escola estadual. Então de qualquer maneira o que era possível saindo do banco, onde eu já tinha uma carreira longa e convites para que eu permanecesse, de qualquer maneira, saindo de um [...] de uma profissão já estabelecida, eu queria algo um pouquinho mais, um pouquinho mais seguro e achei que enquanto eu estudasse era possível trabalhar de secretário, de escriturário melhor dizendo, que inclusive era meio período. Então em 77 eu comecei como escriturário. Escriturário e estudante de história. Escriturário no serviço público estadual numa escola próxima de casa, aliás. Sempre procurei um caminho mais cômodo [risos].

Peguei muitas aulas, jornada completa, jornada integral, não lembro como chamava em 82 a jornada completa, de qualquer maneira de 82 até 85, finalmente como professor.

Entendi.

Em 86, isso já ultrapassa um pouco seu período, houve um concurso público e me efetivei no Estado em 87. Posteriormente, trabalhei como professor do Estado em 87 até 2011. Em 1991 eu prestei, eu prestei concurso na Prefeitura, me efetivei na Prefeitura de São Paulo a partir de 92 e durante todo esse tempo eu acumulei os dois cargos.

Ok. Isso era Fundamental 2 e Médio?

Fundamental 2 e Ensino Médio.

Cuper, sobre as escolas que você trabalhou, sobre a escola que você trabalhou nesse período, até 85. Como eram condições da escola que você trabalhou nessa época, a estrutura física, estrutura administrativa, como você vê isso?

Quando eu comecei havia muito da presença da escola do regime, da escola dos regimes anteriores. Eu entrei na escola em 62, portanto antes do regime militar, entretanto, como eu comecei a dar aula em 78, em 79, a estrutura da escola não era muito diferente do que era, mesmo antes do regime militar.

Entendi.

Notava-se, entretanto, um autoritarismo muito grande, as práticas de autoridade eram muito grandes, as crianças eram, entre aspas, “respeitavam um pouco mais” e a única coisa que você via do regime militar nas escolas, a única, mas era bastante, quer dizer, as autoridades de ensino estaduais, delegados de ensino, supervisores, delegados regionais, eram todos, aparentemente, ligados ao regime.

E também algumas matérias, essas matérias: Estudos Sociais, OSPB e Educação Moral e Cívica era isso que nós tínhamos, entretanto, eu acho que o reacionarismo maior, a presença maior do regime fosse mesmo talvez nos Estudos Sociais. Estudos Sociais, porque tanto OSPB como Educação Moral e Cívica, até Educação Moral e Cívica, ela aceitava o pluralismo, apresentava o pluralismo cultural, o pluralismo político, defendia muito a democracia, embora, quando fosse fazer o histórico do Brasil, quando entrava o regime militar, não se falava exatamente em ditadura, nós não estávamos em ditadura, isto não aparecia nos livros. Entretanto, os livros de História também coexistiam.

Os livros de História, mas, enfim, quinta série e sexta série, as séries iniciais e nas séries de primeira à quarta era sempre o tal dos Estudos Sociais, só mesmo lá no Ensino Médio é que havia livros didáticos voltados para formação para o vestibular, aí efetivamente você tinha o regime militar como regime militar mesmo, como golpe de Estado.

A carreira de professor ainda era uma carreira que tinha muito prestígio, no final da década de 70 eram poucos os professores que acumulavam cargos. As redes municipais praticamente não existiam. Então um professor estadual, seguia como professor estadual até o fim. As vantagens eram, por exemplo, segurança no trabalho, enfim, a estabilidade profissional para os efetivos, era um salário que não era, que não era assim tão ruim, na medida em que mesmo durante o regime militar era possível a uma professora, a um professor, manter tranquilamente sua família, era possível. Ah, a inflação, o período inflacionário mais crítico

ainda não havia começado, nós tivemos em 75, 76, o início da crise [...] do custo de vida. Vivíamos ainda um pouco o milagre.

Sim...

E as férias também em dois períodos, eram 180 dias letivos, então você tinha férias no meio do ano, férias no final do ano, havia todo um preparo, toda uma fase de preparação para receber esses alunos, às vezes, de uma a duas semanas. As salas não eram tão cheias, pelo menos nas escolas centrais, tínhamos no final da década de 70 uma verdadeira explosão de construção de escolas nas áreas periféricas. Por exemplo, falo isso de Osasco, porque a periferia de Osasco começava a crescer na década de 70, ao longo da década de 70, digamos assim. E nas periferias você já começava a assistir as salas de aula muito cheias.

E problemas mesmo de recursos, de administração, de estabilidade para professores, havia uma rotatividade muito grande de professores, então, acho que nessa época começou a haver, havia uma dicotomia grande nas escolas centrais mais tradicionais e a escola da periferia que iam surgindo. Outro aspecto de qualquer maneira eu acho interessante, as crianças eram muito diferentes [risos], você mesmo em salas cheias, digamos, era mais tranquilo controlar entre aspas, “lidar com as crianças”, do que 10 anos mais tarde.

Entendi...

Em 85 a situação já estava bem diferente. E eu fui até 2010, 2011, então, aí não há nem comparação.

Interessante Cuper, você pegou uma mudança de comportamento...

Sim. E foi no começo da década de 80 que nós começamos a ter, tanto por parte do sindicato, quanto por parte da Universidade, eu peguei até 82 o curso de Licenciatura aqui na Faculdade de Educação, quanto por parte de órgãos técnicos do Estado, toda uma discussão sobre mudança de parâmetros pedagógicos, tanto na forma de trabalhar, quanto nos objetivos da escola, quanto nos objetivos específicos de cada disciplina, então tudo aquilo que antes era tido como válido como papel do professor, como o papel do currículo, começou a se modificar. Particularmente na área de História isso foi muito sentido, porque nós tínhamos uma forma de trabalhar, que era aquela ideia de que passar os conteúdos, a História linear, o começo da década de 80, foi uma época crítica nesse aspecto. Claro que eu acho que isso refletiu também com o fim de um regime autoritário para um regime democrático em que as questões educacionais foram, então, muito reprimidas e de repente elas explodiram na década de 80. Eu particularmente, e aí vem a parte mais pessoal, eu particularmente me senti completamente perdido.

Imagino...

Porque num primeiro momento eu fiz História, porque sempre gostei de estudar o passado, isso até hoje, sou fascinado pelo passado até hoje, é uma particularidade da minha personalidade e não pensava em me aprofundar tanto em Pedagogia. Eu acabei entrando para a sala de aula, porque muitos dos meus amigos também entraram, eu achei aquilo interessante, é fascinante lidar com o público, mas quando eu me vi frente dessa situação eu me senti até incompetente, porque, eu tive que me aprofundar numa área que eu não, enfim, que eu não suspeitava, que é a Pedagogia. A Pedagogia é uma área imensa, um universo imenso, e é claro, pelo fato de ter estudado na USP, sempre os grandes nomes, a gente começou a ter novamente o Paulo Freire, Anísio Teixeira, tudo aquilo que antes não passava pelos parâmetros tradicionais do Estado, das orientações técnicas do Estado, começaram a brotar aqui e ali, novamente. E lembrando também o movimento sindical.

O movimento sindical teve também um acúmulo de discussão, de produção, a partir de seus congressos sindicais, que eram, no caso da Apeoesp, Apeoesp que, um parênteses, que apareceu, reapareceu em 1978/79 depois da intervenção, sofreu uma intervenção na década de 60 e parece que a última greve antes de 78, 78/79 tinha sido em 66, então, esteve sob intervenção e os grupos de esquerda dentro do movimento sindical, os grupos de esquerda que passaram a atuar no setor público também levavam essa discussão, também tinham esse anseio de modificar os parâmetros de ensino, a função do professor, o papel do professor, muito se discutia isso. E toda essa literatura foi depois exigida em 1986, então em 86 você teve uma mudança do perfil do professor, então aquele perfil mais conservador e tudo mais, foi deixando a cena para professores um pouquinho mais interessados na educação popular, na Educação Revolucionária, algo assim, mais proletarizado, uma visão mais proletarizada do seu papel e em si próprio mais proletarizado, o fato é que nós fomos cada vez mais proletarizados. E em 80, 82 nós tivemos finalmente eleições para governador do Estado, isso foi muito importante, porque foi uma mudança muito grande e a pressão do movimento sindical sobre o governo do Estado começou a partir daí, 79 a 82. E nós conseguimos um estatuto do magistério, um regimento, um estatuto, estatuto do magistério que tentava resgatar essa coisa que vinha se perdendo gradativamente desde o fim do regime militar, que frente à crise econômica, crise também de poder aquisitivo do professor, as políticas de contenção dos governos estaduais e a perda do poder aquisitivo, enfim, a corrosão do padrão de vida do professor, obrigando-o sempre a dobrar de jornada. Em um primeiro momento os professores se acumularam de aulas, era sempre possível você pegar mais aula, houve uma série de modificações que tornaram isso possível e, embora, o estatuto sempre previsse que você não podia ultrapassar um x número de aulas e depois, nós tivemos na década de 70 também a proliferação, uma ampliação da rede

particular, a rede particular de ensino cresceu muito frente a essa crise de crescimento, de proletarização. Então, muitos professores começaram a acumular nas duas, nos dois setores, público e particular.

Cuper, aqui eu gostaria que você contasse um pouco sobre o grupo de professores da escola que você atuava, das reuniões, era um grupo heterogêneo em relação às práticas? Acho que você até já comentou um pouco...

Sim, sim. Havia uma nítida diferença entre os professores mais antigos, dos professores que vinham digamos da década de 60, enfim, da década de 50 e os novos professores, havia uma nítida diferença, muito grande, mas não chegava a haver conflito não. Os conflitos podiam acontecer nos momentos de greve, porque, algo que eu testemunhei e presenciei foi o início das grandes greves. A partir de 84 praticamente não houve um ano em que não houvesse um movimento grevista. Esse movimento grevista começou em 79, em 84 ganhou grande impulso quando entrou o governo democrático do MDB na época, do Montoro, Franco Montoro, e depois o movimento sindical, sobretudo da Apeoesp elevou isso. Então havia entre os professores mais velhos que resistiam um pouco a isso, as autoridades estaduais que vinham do regime e não viam com bons olhos o movimento sindical; porque aquilo era um movimento de esquerda, claramente de esquerda em termos de doutrina de esquerda, nas resoluções de seus congressos, e talvez um conflito que houvesse, que haveria em sala de aula era esse, nos momentos de greve, realmente um diálogo cortado assim.

Entendi.

Eu acho que houve no final dos anos 70 e começo dos anos 80 um, não chamo de crise, mas uma transição geracional.

Também acho que você já comentou um pouco, Cuper, da relação com os sindicatos que passaram a ter realmente uma importância nesse cenário.

Na vida do professor. Porque o sindicato, sobretudo a Apeoesp, ela se organizava por escola e tinha anualmente os seus congressos e depois os representantes de escola conseguiam ganhar, isso a partir, sobretudo de 82 com o governo do MDB dando essa abertura, conseguiam ganhar o ponto livre para participar dos congressos, pelo menos os representantes que eram eleitos nas escolas, daí dá para se imaginar a força que os sindicatos passaram a ter, a greve como instrumento, como instrumento de pressão.

E como é que era? Era uma relação aberta dos sindicatos com os professores, quer dizer, tinham, iam representantes ou os professores...

Iam representantes. A ideia do sindicato a partir de 79 quando grupos de esquerda passaram a ter liderança, era justamente de que o sindicato era a pessoa, então cada um de nós

nos sentíamos responsáveis pelo movimento e acreditávamos muito na doutrina da escola pública de qualidade e laica que é justamente nesse momento que está sendo bombardeada, então, foi muito forte isso, passamos eu acho de um período anterior, aí nós teríamos que rever um período anterior ao que você está vendo de uma escola com uma visão, uma perspectiva liberal, do papel do Estado, para uma visão, entre os sindicatos, entre os professores, uma visão mais, um pouco mais classista, um pouco mais socialista, um pouco mais revolucionária da escola pública.

Havia uma grande entidade de professores que não tinha, assim uma, uma atuação grevista ou claramente proletária, proletarizada ou claramente de esquerda que era o CPP. O CPP havia sido fundado, me parece, que em 1932, e depois a Apeoesp foi fundada na década de 40 já com uma outra perspectiva, mas havia também as outras entidades dos diretores e dos supervisores [risos], né? A UDEMO, União dos Diretores, mas pelo fato de serem de uma geração anterior, a maioria dos diretores e supervisores que estavam na rede nessa fase de 75 a 85, eles eram mais, digamos, de direita. Eles criticavam a situação, a situação profissional dos professores, criticavam a questão da corrosão salarial, que era evidente, das condições de trabalho, que claro, com uma rede que se expande, não pode concentrar todos os seus recursos em poucas escolas, mas diluí-la.

Então você tinha com isso uma quebra da qualidade de ensino, mas de qualquer maneira eles reclamavam, mas na hora de agir, contemporizavam de maneira que a ponta de lança do movimento era sempre as entidades que propunham greve, que propunham ações um pouquinho mais radicais, para forçar o governo a atender as reivindicações.

Cuper, agora um pouco sobre a economia do professor. Como você considera, Cuper, seu salário à época? E por quê? Você considera que houve uma melhora, uma piora no seu salário? Se a gente conseguisse fazer uma analogia com hoje, você até falou uma parte no começo, de que o salário era bom, mas bom como? Como que a gente conseguiria mensurar isso? Houve uma piora? Houve uma melhora?

Eu na época, eu era solteiro e desde que eu comecei a trabalhar eu ajudava meus pais, eu vivia com meus pais, nessa época eu morava com meus pais e eu ajudava, ajudava a família. Eu sou de uma família que nós eramos muito unidos nessa questão, entre outras coisas, nessa questão financeira. Os mais jovens ajudavam a família com um todo. Meus pais tiveram só curso Primário, meu pai era, foi comerciante, foi comerciário, minha mãe trabalhava como costureira, então eu fui sendo o filho mais velho, eu fui o único que estudou em faculdade e o único que teve um emprego fixo, primeiro como bancário, depois como professor, teve uma renda, uma renda fixa, eu jamais fiquei desempregado, jamais fiquei desempregado. Então,

como eu era solteiro e ajudava a família, para mim pessoalmente a questão salarial não era tão premente, tão séria.

Sem filhos, aliás não tenho filhos até hoje [risos], mas o que eu posso observar é pelos colegas, quer dizer, as pessoas para terem uma renda que fosse possível, enfim, pagar o aluguel ou adquirir alguma coisa tinham que trabalhar com seu horário ampliado em vários locais, rede pública e rede particular. E no período anterior nós víamos os professores mais velhos, os professores que vinham de uma geração anterior a minha, eram professores que sobreviviam razoavelmente com o seu salário.

Entendi.

Claro que a minha época representou historicamente uma degradação da condição salarial, isso inegavelmente.

E houve uma queda no salário, Cuper, mesmo no plano de carreira ou aumentou?

Bom, essa percepção pessoal é muito subjetiva, mas os dados dessa época são bem claros em relação a isso. Poder aquisitivo, poder do salário na década de 60 era x, na década de 70 y, o que os números que o sindicato passava para gente, inclusive a partir de um determinado momento os sindicatos passaram a ter assessoria técnica de órgãos como o DIEESE, mostravam sempre um declínio, um declínio do poder aquisitivo, somado às condições de trabalho. Então até agora eu não falei muito das relações de trabalho, mas é por aí também, nós tínhamos cada vez mais crianças por sala de aula, os recursos eram os mesmos, muitas vezes não tinha nem giz. As escolas eram desparelhadas, sobretudo as novas. As escolas centrais, vou dar o exemplo de Osasco, não acho que podemos generalizar no Estado como um todo, as escolas centrais sempre foram melhor aparelhadas, o problema foram as escolas que surgiram nas periferias. Em cada esquina empoeirada ou cheia de lama de uma periferia surgia uma nova escola e essa nova escola sofria de grandes carências, sofria de grandes carências e a minha experiência sempre foi com periferia. Sempre foi com periferia [risos].

Então eram escolas que também não contavam com grandes estruturas...

Não, não contavam. Eu pessoalmente imagino que essa época, foi uma época em que se tentou universalizar pelas pressões sociais, pelas políticas, pela necessidade mesmo do país, de se universalizar a escola pública. Então, e ao mesmo tempo não podemos esquecer que o país viveu uma urbanização muito intensa, um inchaço mesmo das cidades e imagina a demanda por saúde, educação e moradia sempre foram muito grandes. Então, eu acho que a estrutura pública de ensino tentou fazer frente a isso e sempre, sempre com recursos limitados e eu acho que se fosse realmente para investir o que deveria aparelhar as escolas, dar uma jornada que permitisse ao professor ter uma qualidade de ensino em termos de, sobretudo de formação, de formação

continuada, enfim, todas as condições necessárias ao bom desenvolvimento de uma escola, profissionais da área de apoio, eu acho que o investimento deveria ser muito maciço e o Brasil viveu entre a década de 70, meados da década de 70 e meados da década de 80, até o fim da década de 80, uma crise profunda, uma crise que afetou barbaramente o Estado.

Cuper agora um pouco sobre, do ponto de vista pedagógico, porque isso acaba tendo uma relação também direta com esse tema da proletarização. E a pergunta é se você acha que sua prática como professor tem relação com o seu salário? Em que medida isso...

Eu posso te responder isso do ponto de vista coletivo, do ponto de vista social, do meu ponto de vista, não. Eu, eu acho que eu tive uma formação inicial antes de ir para a universidade, tive uma formação de escola pública muito ruim, embora eu seja sempre, fui sempre um rapaz estudioso, primeiro da sala [risos], sempre gostei de ler desde a tenra idade, mas a minha formação escolar foi muito ruim, eu acredito; em escolas públicas de Osasco, na década de 50, ou melhor na década de 60, ao longo de toda a década de 60 e começo da década de 70. Depois eu não creio que eu tenha ido preparado para o curso de História, muita coisa, muita lacuna, muita coisa que eu devia ter estudado; os clássicos, me aprofundar, continuar no meu aperfeiçoamento como historiador, foi muito restrito, não fiz isto e depois minha formação pedagógica também, o curso de Licenciatura era praticamente, como ainda é, quase que secundário, eu mesmo não valorizava muito, então quando eu entrei para lecionar é que eu fui realmente perceber o tamanho, o tamanho daquilo, da complexidade daquilo que eu estava me envolvendo. Então, eu acho sim, desde o início eu procurava me esforçar, foi, então, que eu procurava participar de congressos, ler o mais que eu podia e preparar aula. Então eu achando que estava aquém da realidade, do que a realidade me exigia, cada vez mais, a cada ano, eu sempre me esforcei muito na preparação de aula.

O que começou realmente na década de 80, foi como eu já lhe relatei, toda uma discussão altamente polêmica sobre uma mudança de parâmetros, de parâmetros pedagógicos.

O Construtivismo é um termo que só surgiu na década de 90 para as escolas, eu estou falando isso de dentro da sala dos professores, essa discussão não existia dentro da sala dos professores. Dentro da sala dos professores a discussão, a discussão pedagógica era muito fraca, era muito fraca. Normalmente, os professores seguiam os livros didáticos que não eram muitos também, na década de 60 eram pouquíssimos os livros didáticos, eram sempre os mesmos e, um detalhe curioso, agora me lembrei, final da década de 70 e início da década de 80, os títulos de livros didáticos aumentaram bastante.

Aumentaram bastante e não pararam de crescer, e não pararam de crescer, a partir do momento em que o Estado começou a financiar. Mas isso foi bem mais tarde, até então [risos],

até 85, pegando só o seu período, esse recorte; eram os alunos que tinham que comprar, eram os alunos que compravam. Então, não havia muitos títulos.

O aluno que trazia o...

É o aluno comprava, mas como as exigências da escola foram aos poucos afrouxando, houve aos poucos um afrouxamento muito grande porque se dizia que estudar era muito caro, que os pais não tinham condições de comprar material, não tinham condições de comprar, essa visão na periferia, sobretudo, passou a ser muito forte, os pais precisavam de apoio, não podiam comprar o material, nem uniforme, nem nada, começou ai, mas até então, mesmo na periferia, eram os uniformes que os alunos tinham que comprar, portanto não tinham e tinham que comprar também todo o material didático, inclusive os livros. E o que acontecia? No começo, as editoras davam desconto aos professores que comprassem para os seus alunos [risos] isso é engraçado. Então, lá íamos nós na editora.

Cuper nesse período você sentiu uma interferência direta, indireta, enfim, do regime militar nas, nas suas aulas?

Não. Não porque eu já peguei uma fase que o regime militar já não...

Já não...

Eu peguei a fase do Figueiredo.

Já era uma abertura...

É, eu sentia que eles perdiam terreno. É como eu lhe disse na área pública que era forte, a área particular era pouco disseminada, eles haviam deixado, o regime havia deixado os dirigentes, nós tínhamos os dirigentes, os diretores, supervisores, delegados, delegados de ensino regionais e diretores de região.

Então a presença do regime era aí. Tanto que nas primeiras greves nós tínhamos muitos, muitos problemas com os diretores e supervisores e delegados, eles não aceitavam de forma nenhuma que os professores atuassem sindicalmente, uma resistência muito grande ao sindicalismo dos professores.

Entendi.

Mas isso não chegou a haver assim uma repressão clara. Em 79 eu realizei a minha primeira greve, havia alguma preocupação com manifestação de rua, mas na época foi o governo Maluf, acho que foi o primeiro governo Maluf na testa do Estado e a repressão maior foi mesmo ao sindicato, aos dirigentes sindicais, a repressão foi bárbara, tanto que o governo Maluf, por exemplo não aceitava que os professores descontassem, tentou barrar o desconto em folha de pagamento para manutenção do sindicato.

Também com as faltas injustificadas para as greves. Em 84 quando a coisa cresceu demais, foi a punição a diretores.

Aqueles mesmos?

A diretores que aderissem, a diretores que aderissem. Mas sempre foi assim um terror muito grande, uma repressão muito grande as greves.

Entendi.

A única greve em que, vamos dizer, supervisores e diretores apoiaram, começaram a apoiar, chegaram a apoiar, foi a de 84, porque foi contra um governo do MDB. Então podemos dizer assim, vamos colocar entre aspas foi uma greve que teve um apoio muito grande da direita, e engraçado, a prática da direita na greve é muito curiosa. Quando a direita quer entrar em greve...

Eles batem panela.

Não, não. Não foi de bater panela não. Foi de levar o livro de ponto para os professores, para ir na assembleia e na greve, porque senão eles não teriam o direito de assinar o livro ponto. Durante a greve de 84 aconteceu muita coisa, uma coisa curiosa que os diretores e supervisores apoiaram, aliás foi por isso que nós conseguimos um estatuto até melhor do que o que existe hoje, um pouquinho melhor do que existia antes, mas melhor do que existe hoje. Um pouquinho, não tão ruim quanto o que existia antes e muito melhor do que existe hoje. O estatuto de 84, depois não sei se você vai chegar a estudar, 84 e 85, mas é engraçado que depois se negociava com o governo do Estado, os dias parados, mas de qualquer maneira, tinha que garantir a assinatura do ponto e o professor que não fosse teria o ponto cortado.

E Cuper você ia a essas greves?

Religiosamente. Para mim era uma questão de honra. Religiosamente.

Eu sempre me identifiquei com os ideais de justiça da escola pública, de uma escola democrática, aberta, não autoritária.

Isso tem a ver até com sua escolha pela área da Educação também?

Sim, sim. E não estou arrependido. E não estou arrependido de forma nenhuma, porque só com o tempo a gente enxerga muita coisa.

Eu sou um professor aposentado, mas aquele que ainda continua, continua indo, continua colaborando, continua passando na comunidade.

E, se você quiser falar alguma coisa a mais que eu não perguntei também, você fica à vontade. E Cuper, a minha última pergunta é porque ser professor? Por que ser professor?

Eu acho que [risos] é uma profissão que, enfim, você pode sobreviver, embora fique difícil de sobreviver em certas condições como professor dessa área pública, dessa área estadual, municipal, no Brasil é muito difícil você ter a expectativa de crescimento profissional, é muito difícil. Cada vez mais você tem que fazer mestrado, cada vez mais você tem que se aprimorar, cada vez mais para você ter um padrão de vida melhor, eu digo nesse aspecto padrão de vida, todo mundo quer ter um padrão de vida bom, é muito difícil a área pública.

ENTREVISTA 2

03/01/2019

Renato: Nome completo?

Beatriz: Beatriz Romano Tragtenberg.

Idade?

83 anos.

Área de formação?

Universitária e pós-universitária também, que eu cheguei a fazer o mestrado, não completei o doutorado, isso eu não completei e voltei para o secundário.

Ok.

Eu sempre lecionei no secundário. Eu dei uma aula em uma faculdade, em um pequeno espaço de tempo, em uma faculdade que atualmente fechou. Porque os pais batalharam muito para a faculdade ir para frente, mas era uma faculdade muito fraquinha, no Ipiranga, não me lembro mais o nome: São Carlos, não me lembro. Era uma universidade, aquelas que foram formadas pela ditadura, pelos militares, cujo objetivo era ganhar dinheiro e os alunos teriam diplomas, compravam seus diplomas e se sentiam universitários. Eu fui professora de lá durante um ano e meio, aí o Francês caiu e eu não quis mais continuar nessa escola, porque quando eu entrava na faculdade, quando eu entrava na sala dos professores eu dava de cara com o principal chefe da OBAN. Lá, era o grande militar que era sócio por sinal, dessa faculdade e que era um professor da faculdade, de Educação Moral e Cívica, uma coisa assim, e que estava sempre aboletado na sala dos professores, eu tinha horror daquela figura, que era um dos homens mais importantes de São Paulo, aqui do Ibirapuera, do posto de comando do Ibirapuera, não era pouca coisa não, ele era muito importante dentro da hierarquia militar de São Paulo, que era a pior hierarquia militar que nós tínhamos naquela época. Porque se o Geisel em 74 [...] que os milicos fizeram uma prova, eles se puseram uma prova, na medida em que eles permitiram que se fizesse a eleição dos vereadores, dos prefeitos, uma coisa rala, né? Rala. Que não mandavam nada. Elegeram todos os vereadores, a Câmara dos [...], acho que nem sei se a Câmara dos Deputados chegou a acontecer, sei que eles fizeram, e foi a época em que o MDB pôde mostrar a força que tinha conseguido naquele momento, porque nos 10 primeiros anos da ditadura eles se desmoralizaram de tal forma que o MDB cresceu, o Movimento Democrático Brasileiro, de todas as tendências possíveis, liberais ou não liberais, de esquerda; as de direita menos, menos aguerridas lá junto aos militares, as mais liberais, enfim, todos se juntaram e fizeram o MDB.

E o MDB ganhou estourado em todo o país. Ai o Geisel e a turma lá de cima, de Brasília, viu que eles não estavam com nada. Mas o pessoal de São Paulo aqui era muito pior, quer dizer,

tinha muito menos a percepção e muito mais o espírito fascista e guerreiro de querer impor através da força, e eles insistiram durante 10 anos. Foi aqui em São Paulo que eles conseguiram manter ainda mais 10 anos, juntos com a turma de Brasília, porque aí eles começaram a fazer uma abertura lenta e, não sei quanta, e gradual e não sei das quantas. Mas que nunca abria e nunca abria. Só abria um pouquinho, abria um pouquinho e permitiam a volta dos que tinham sido expulsos do país. E foi começando e foi devagarzinho, até 85. Mas porque, basicamente, a base de São Paulo que era uma grande base, São Paulo sempre uma força maior no país inteiro, então eles conseguiram manter. Tanto que quando o Herzog, o Herzog era meu amigo, quando eu estava na faculdade eu fui fazer italiano numa escola de italiano, porque a faculdade não dava língua e eu queria aprender a língua também. Apesar de ser descendente de italianos, eu sou [de sobrenome] Romano, descendente de italianos e espanhóis, eu não sou de descendência judaica, descendência judaica é de meu marido, Tragtenberg. O Romano é que é o meu [risos]. E eu apesar de ter família italiana e espanhola eu não tive nunca problema de língua em casa. Nunca eu tive outra língua. Então, quando eu fiz Letras na Faculdade de Filosofia, eu fui estudar italiano, como esses centros de estudos de Inglês hoje, tem até hoje o instituto cultural Ítalo Brasileiro, onde você faz um curso muito bom.

E lá eu me encontrei com o Herzog, Vladimir Herzog. Nós éramos muito amigos naquela época e mesmo quando terminou a faculdade. Aí ele foi para a Inglaterra e aí a gente nunca mais se encontrou, eu me casei e tive filhos e fui, enfim, essas coisas da vida. Quando ele voltou, uma semana antes da morte dele, tinha tido uma declaração do Geisel e de Brasília, dessa abertura e não sei o que. E o pessoal de teatro imediatamente quis abrir as tais das gavetas da censura, que a gente sabia que a censura tinha censurado tantas peças de teatro, eu sempre fiz teatro, então eu sempre estive muito ligada ao movimento de teatro. E aquele movimento de teatro, na hora o pessoal se juntou para fazer uma peça que era justamente uma peça escrita sobre a história de um cunhado do Vladimir Herzog, que tinha sumido na repressão. E a história da peça era sobre isso, e eles diziam, eles tinham a peça como uma peça censurada. E eu me encontro com o Vlado lá. Porque o Vlado voltou da Inglaterra com todas essas propostas de um jornalismo mais investigativo, enfim, uma coisa muito mais democrática. Afinal, eles diziam, enchiam a boca para dizer que era um movimento, que a ditadura não era ditadura, que era democrática e não sei o que. Era coisa nenhuma, era muita repressão e eles mataram muita gente mesmo. Eles ainda se achavam com força para poder, porque o exército brasileiro tinha fama de ser um exército mequetrefe, e era mesmo. Ele foi armado pelos Estados Unidos, tudo foi bolado nos Estados Unidos, não foi aqui. Como agora, por exemplo agora, que está acontecendo isso. São os Estados Unidos quem bolam tudo o que está acontecendo aqui e

naquela época foi a mesma história. Então foi uma coisa assim terrível. E eu me encontrei com o Vlado numa segunda feira, eu tinha dificuldade de vir para a cidade, porque eu morava longe, só tinha ônibus de duas em duas horas, era difícil para mim. E eu fui assistir à peça e me encontrei com ele, e ele estava muito nervoso, nossa como ele estava nervoso! Ele dizia para mim: *Eu tenho certeza Bia, que eles vão na Cultura me pegar*. Porque realmente depois a gente fez um ato para trazer à tona esse movimento, dos 25 anos da morte do Vladimir Herzog, fizemos um ato teatral. Nesse ato, nós pesquisávamos muita coisa e descobrimos que o Geisel em pessoa tinha vindo num avião de Brasília e ficado lá naquele, no lugar do avião dos militares. E o Vlado era um homem do partido comunista, ele tinha entrado recentemente no partido comunista, mas ele não era uma pessoa “perigosa”, nem nada. Em suma, ele estava apavorado, ele disse: *Eles vêm me pegar*. Dito e feito, na sexta-feira eles foram na emissora, ele disse: “Não, eu vou pessoalmente amanhã, quero ir pra minha casa”. Foi para casa, junto com ele foi um jornalista, de direita, dormiu na casa dele para ele não fugir, olha só. E no dia seguinte ele se entregou, quando ele se entregou, torturaram ele e mataram ele. Eles mataram, segundo o que corre em voz, eles mataram o Vlado, absolutamente, porque ultrapassaram o limite da tortura, mataram, foi um acidente, mas mataram. Foi o grande momento que voltou a redemocratização. Então, são dois períodos, o período até a redemocratização é uma coisa, a Educação era uma coisa, a Educação depois da redemocratização foi outra muito diferente. Isso tanto no magistério secundário, quanto no magistério universitário.

E como é que era assim, Bia, você e a questão da escola aí no meio; você já dava aula nessa época, em 75?

Eu dava. Em 58 eu me formei e fui...

Se formou em Letras, é isso?

Em Letras, e fui dar aula de Francês na Vila Anastácio. A Vila Anastácio tinha o grupo escolar de dia, e de noite tinha o ginásio, Vila Anastácio é adiante da Lapa. Então eu ia para a Vila Anastácio e meu marido ia para São Caetano do Sul [risos] e nosso filhinho ficava com a empregada em casa à noite. O Marcelo era recém-nascido. Mas eu era substituta e depois no ano seguinte, durante o ano todo que eu dei aula, eu me preparei muito dentro da Aliança Francesa, para falar. E fiz um concurso difícilíssimo, o concurso de Francês era muito difícil. Tinha 360 pessoas e nós passávamos 8 e 10 vagas no interior de São Paulo, olha só, era difícil.

Ensino público, isso?

Ensino público, ensino público. Você saía com uma cadeira para o resto da vida, a não ser se você fosse posto fora pelo governador, como foi meu marido, que ele foi posto fora em 64 pelo governador de plantão. E eu não fui, eu não tinha também nenhuma ligação partidária

nem nada assim, eu nunca fui de política partidária, eu sou anarquista e faço questão de ser contra o Estado, vamos dizer [risos]. Mas fui professora do Estado, que que eu ia fazer, era o único lugar onde eu podia ganhar a minha vida de uma forma mais decente. E os professores de secundário daquela época eram muito bons, eram respeitadíssimos, pelo menos eles conheciam a disciplina que eles davam. E nós ganhávamos como deputado. O deputado também não ganhava essas alturas que eles devem ganhar hoje, não sei, nós ganhávamos entre 15 e 20 mil reais, um ótimo salário.

Bom, eu ganhava, sei lá, não me lembro, o equivalente a 15, 20 mil reais para dar 25 horas semanais. Quer dizer, eu trabalhava cinco horas por dia.

Isso em 58?

Isso em 58, 59 que eu me efetivei, que eu fui para o interior, depois fiquei um ano lá e voltei para cá e fiquei em São Paulo e daí para frente foi sempre em São Paulo.

E sempre dando aula de Francês, mas era uma coisa [...] A escola secundária tinha um nível, assim, não digo um nível do ponto de vista de formação, quer dizer, como eu continuei estudando, o magistério secundário teve duas vertentes: a que ficou simplesmente trabalhando que nem camelo em três, quatro escolas para ganhar um mínimo de um salário e uma parte que pôde evoluir. Essa que veio vindo com mais dinheiro, foi estudando muito a questão da formação do estudante, a questão da educação na formação, fizemos pós-graduação, estudávamos muito. Na minha pós-graduação eu fiz um trabalho [sobre] Freinet, de Educação Renovada, da pedagogia Freinet que eu me empenhei muito. Essa pedagogia Freinet, eu fiz porque eu tinha aceitado dar aula na faculdade, como eu fui para a faculdade, eu não tinha os requisitos, quer dizer, que eu tinha que ter doutorado ou sei lá, pelo menos estar matriculada na escola, na pós-graduação, e eu me matriculei em Francês e em, não sei como é que chamava, não era Educação Artística, era [...] na ECA, foi. Fiz uma disciplina na ECA, Escola de Comunicação e Artes. E no Francês eu me especializei na pedagogia Freinet, Célestin Freinet, que era um tipo de pedagogia voltada para a formação integral do aluno, tipo Paulo Freire.

Mas abrangendo qualquer área, tanto o Primário, como o Secundário, como o Universitário. E aí eu voltei para minha escola, porque eu fui dar aula na faculdade, eu não suportava aquele clima, porque era tudo uma grande enganação, eu dava aula de Francês para uma sala de 100 alunos! O que é que você pode fazer num curso de Francês com 100 alunos, me diga? Eu fiquei horrorizada com aquilo, fiz o primeiro, fiz o segundo, me formei na minha pós e tal e [pensei] “vou voltar pra minha escola”, e voltei mesmo. Caiu o Francês. Caiu o Francês, eu voltei para minha escola, e como o Francês tinha caído...

Isso a senhora lembra o ano?

Lembro, foi 73, tanto que em 74 eu já estava completamente livre dentro da escola. Porque eu tive a sorte de ficar. O Francês caiu, porque o Inglês assumiu a importância do Francês, depois da guerra, é claro, toda a influência francesa até a década de 40, passou a ser a partir de 48 uma influência profunda dos Estados Unidos, portanto do Inglês, [que] passou a ser importante para o brasileiro. O Francês caiu e em 74, justamente, eu formei o grupo de teatro onde eu apliquei a pedagogia Freinet. Na formação do grupo, porque eu podia escolher ficar na biblioteca, fazer um trabalho cultural ou dar aula de Português. Eu não queria, eu disse à oposição, vou fazer o seguinte, vou ficar é livre, isso sim. Porque se eu fico num trabalho cultural eu não tenho ninguém para me supervisionar lá de cima. Porque a gente era controlado milimetricamente pela Secretaria de Educação, a gente era extremamente controlado, eu tinha três ou quatro colegas que eram militares, que davam aula lá; um dava aula de Matemática, o outro dava aula de Educação Moral e Cívica, o outro de estudos brasileiros. Quer dizer, era uma conversação, uma bobagem total, porque os estudantes não levavam aquilo a sério, nem pensar, porque eu trabalhava no sábado e no domingo, não tinha ninguém na escola. Porque a escola não funcionava sábado, então no sábado e domingo eu reunia o pessoal para fazer o grupo de teatro, quer dizer, eu coordenei um monte de outras atividades, eu cheguei a fazer um pequeno cine clube, desenvolver biblioteca e levava muito os estudantes a museus, a exposições.

Isso em uma escola específica ou em várias?

Na minha!

Essa da Vila Anastácio?

Não, a da Vila Anastácio eu tinha deixado já quando eu fui para o interior, lá em, era lá na Previdência, no bairro onde eu morava.

Essa era onde a senhora estava em 74?

25 anos eu dei aula lá.

E a senhora lembra o nome da escola?

Claro [risos]. Escola Estadual Virgília Rodrigues Alves de Carvalho Pinto, é o nome da mãe do Carvalho Pinto, era uma escola muito boa, no alto da Previdência, sabe quando você sai da Francisco Morato, paralela à Francisco Morato, é ali, na subida da, como é que chama aquela estrada que vai para Cotia?

Raposo, ali...

Raposo Tavares, isso! Na subidinha da Raposo Tavares, nós morávamos ali, bem ali e era uma casa que a gente tinha comprado pelo Instituto de Previdência. Por sinal, a última turma que o Carvalho Pinto sorteou, que pagava uma prestação fixa, o dinheiro brasileiro subia e descia, às vezes a gente pagava alguma coisa, às vezes não pagava 25 centavos [risos] porque

a cotação do dinheiro subia e descia, era uma coisa [...] foi a última vez, a última turma que a gente teve a sorte, o Maurício se inscreveu e foi chamado, então a gente comprou uma casa lá e fez uma reforminha e fomos para lá, tinha um quintal bom, era um bairro bastante tranquilo, que depois a ditadura deu o bairro, foi feito para os jornalistas, mas como era um pouco longe do centro, tinha um ônibus que vinha, levava de duas em duas horas [risos] então os jornalistas tiveram que desistir porque eles tinham que usar só taxi, ficava caro, então ele foi dado, o bairro de presente para os “tira”. Meu filho, o que eu tive de aluno filho de “tira”! Eu sei o que eu tive. Uma vez eu estava fazendo um ensaio, Ariano Suassuna, o Auto da Compadecida, veio uma das meninas e me disse: “Bia, hoje eu não posso me jogar no chão”. Eu digo: “Ué, mas porque minha filha?” “Porque meu pai, ele é polícia e quando ele bebe, a gente já conhece até do jeito que ele entra no portão, pelo barulho que ele faz no portão quando ele entra a gente já sabe, a gente sobe correndo, esconde tudo quanto é coisa, esconde cassetete, esconde revólver, esconde tudo, porque quando ele entra, ele começa a bater em todo mundo dentro da casa; batia nela; e eu hoje estou tão machucada que eu não consigo nem me deitar no chão.” Eu disse: “Meu Deus! Que coisa! Não, não tem problema.” Essa era a minha vida como professora, no Virgília. Só que nesse período da ditadura toda, de 64 a 74 eu trabalhei até 70, 72 mais ou menos, 73, quando eu fui para a universidade, que foi muito pior, porque pelo menos na minha escola eu sabia com quem eu estava lidando, estava trabalhando com os estudantes, com muito gosto. Que eu sempre na minha vida, tive muito prazer em trabalhar com os meninos, era tudo meninada de 11 anos, ginásio, eu dava ginásio. Eu cheguei em São Paulo, em 60, 61 que nasceu o meu filho, 62 eu me mudei para lá. De 62 até 74 eu dei aula nessa escola, era um respeito, era uma coisa completamente diferente, as minhas colegas e os meus colegas, eles não tinham, assim, muita noção da questão da participação do professor numa Educação Renovada, no desenvolvimento total do estudante, na preocupação com [...] mas pelo menos, pelo menos eles sabiam o quê? A matéria! Hoje você não tem nada. No que foi transformada a Educação Brasileira? Então você tinha professoras que eram mulheres de desembargadores, na época que eu ingressei no magistério, em 59, efetivamente e depois em 62 eu fui para minha cadeira lá na Previdência, no Butantã, e lá fiquei, porque eu gostava demais dos estudantes. Dei muita aula.

Então, o que eu estava dizendo para você é que a mudança foi sendo feita depois de uns [...] o que, que foi abaixando o nosso salário? Foi depois do Carvalho Pinto. Os militares assumiram em 64, foi logo depois de 64 que eu comecei a ter o salário reduzido, eu e o meu marido. Porque Mauricio em 64 perdeu tudo. Ele já estava indo até para uma universidade do interior, da Unesp, que estava fazendo uma belíssima universidade em Ribeirão Preto, não em Rio Preto, São José do Rio Preto, foi uma repressão violentíssima lá, foi a pior repressão do

Brasil, eles tinham uma equipe de professores. Você sabe que o meu marido foi um grande professor, o Maurício Tragtenberg, ele era notável mesmo, mas ele era um homem de esquerda e não era de nenhum partido, porque ele não era de partido mesmo, mas ele era um homem muito crítico em relação a tudo aquilo. Então, ele perdeu tudo em 64 e nós ficamos até 80 vivendo única e exclusivamente do meu salário.

De professora...

De professora! Quer dizer até setenta e pouco eu ainda tinha um salário razoável, depois eles, quando foi que eles começaram a [...] eles abriram essas universidades particulares, quer dizer, foi a tal história da direita, vamos privatizar tudo o que tem pela frente e vamos dar aos empresários o direito de ter as universidades. Universidades que não eram, não tinham outro objetivo a não ser dar um diploma, porque eram péssimas. Eles não tinham nenhuma preocupação com o sentido da formação dos professores e ao invés dos militares darem, ampliarem a rede estadual e a rede federal de universidades como a USP, eles pelo contrário, foram dando tudo, virou um comércio. O Brasil não tinha, foi abrindo as escolas, para Primário, depois para o Secundário, foi abrindo, foi, foi ampliando, mas não tinha uma formação adequada dos professores, então, até mesmo a USP acabou ficando uma faculdade de terceira categoria perto da USP que eu fiz, a USP que eu fiz era uma outra escola, era o nível muito melhor, hoje a USP é bastante longe do que era na nossa época, tinha uma preocupação muito maior com a formação do professor, a formação do ponto de vista, tanto da pesquisa, que é o que mais evoluiu no ensino particular, o ensino particular foi cada vez melhorando do ponto de vista da formação do aluno, da formação do indivíduo aluno, da formação do caráter dele, da pesquisa, da pesquisa como meio de aprendizagem. Nós não, nós éramos professores que estávamos muito mais voltados para decoreba. Então, por exemplo, tudo era feito na base da decoreba. Eu, na parte linguística, cheguei a ter aqui dentro da escola, um áudio visual. Eu e minhas colegas de Inglês juntávamos, fizemos um juntado com o dinheiro dos estudantes mesmo, montávamos uma sala de áudio visual muito boa. Mas isso quando já estava no auge da ditadura, porque a gente precisava deixar uma válvula de escape. Então aquela história de sair da sala deles e ir para a nossa sala era um pouco de recreação, deixava eles um pouco mais à vontade. Eu fazia até um teatrinho em Francês, usava umas expressões, para ajudar o peso que era aquela escola que o menino não podia pôr a cara para fora da aula dele que o diretor lá na ponta já [...] sabe? Tudo na base da repressão.

E eles gostavam muito da escola como uma forma de socialização, porque na verdade é o que ela era. Agora do ponto de vista do estudo, era excelente perto de hoje, era excelente. Pelo que eu ouço falar do que está, as coisas estão terríveis, por quê? Porque basicamente eles

formam ampliando as matrículas para o Primário, para o Secundário, o ginásio, e foram aumentando as escolas, só que eles não aumentaram o número de faculdades que formassem melhor, que deixassem o professor se desenvolver. Porque imagine você, eu era professora de Francês de uma classe de 100 estudantes, o que é que eu podia fazer? 100! Como que eu podia ensinar Francês para 100 estudantes? Bom, a gente pegava um livro que era o máximo, da Aliança Francesa, da França, que era um “resumão” de muita coisa, que tinha normalmente no curso da Aliança Francesa, e fazíamos o que a gente podia ali, o mínimo. Bom, essa turma foi lecionar o Francês nas escolas! No primeiro ano, como já não tinha Professor Primário, foram ampliando as vagas, essa turma que estava no primeiro ano de Francês, dos 100 alunos, é que fui dar aula para eles. Aí veio uma menina e disse: “Bia, eu preciso que você me ajude aqui que eu vou dar aula de Francês”. Eu digo: “Minha filha, eu te ensino para você ir dar aula lá!” Olha a que nível nós chegamos. Isto em 73, 74. Quer dizer, em 59 quando eu ingressei no magistério, até 64 ainda havia no país um clima de seriedade, um clima de vamos para a frente, vamos estudar, uma coisa mais profunda, mais séria. Eu me lembro que eu fazia coisas incríveis! Eu ia no Consulado, eu levava para o interior, quando eu fui para o interior, o Maurício ia me ver nos fins de semana e ele me levava filmes, filmes sobre a França, filmes sobre arte, filmes sobre muita coisa. Eu fazia um monte de coisas, os estudantes tinham muito mais, os meus colegas tinham o maior interesse nos estudantes. À medida que o tempo foi passando, a gente foi vendo uma degradingolada e o nível dos professores chegar a um nível tão ínfimo, e ao lado disso sempre tem dois professores dentro da escola. Isso eu acho que em todas as escolas têm que ter, pelo menos um, que é considerado louco, como eu era na minha escola, o louco, quer dizer, aquele que quer fazer alguma coisa com os estudantes. Porque o salário foi caindo. Você imagine que eu tinha um colega de Português, para você ver a mentalidade como foi mudando; quando nós ingressávamos nessa escola, nós ingressávamos exatamente no mesmo grupo, todos nós viemos do interior, era uma turma muito afiada, nós fizemos o diabo naquela escola, olha, nós fizemos de tudo! Inclusive fazíamos festa junina para poder melhorar as coisas da escola. Por exemplo, fazer biblioteca, para fazer o lugar onde tinha Educação Física, os banheiros da Educação Física, fizemos uma festa junina que foi uma coisa muito linda, muitas festas juninas. Todos nós participávamos com o maior prazer, os estudantes, os pais; era uma confraternização dentro da escola, muito bonita. Olha, foi terrível quando veio a ditadura. Porque foi o mesmo que colocar uma parede, todo mundo se sentia tolhido porque não sabia de onde vinha a delação. Isso é trágico, porque se nós, naquela época, tivemos um rebaixamento salarial, tivemos umas universidades de nada, confiavam ao professor o direito de dar aula sem ter ensinado nada, sem ter dado aos professores, que também não estavam preparados, o direito de se prepararem ou

as condições mínimas de trabalhar. Há uma enorme quantidade de universidades que até buscam ser melhores, porque sabe que precisam melhorar e que já tem gente melhor, gente que por si só se desenvolveu e foi melhorando do ponto de vista de sua própria formação. E algumas exigências que se fez naquela época, que os professores universitários eram obrigados a fazer teses, pesquisas. Então, isso, de uma certa forma, obrigou o pessoal a, pelo menos, pesquisar um pouco. O que não quer dizer que tenha melhorado do ponto de vista da publicação, porque Maurício mesmo, que era professor universitário, ele dizia: “Meu Deus do céu!” As teses que chegavam para ele, eram aquela coisa, porque era recém-chegada a internet. Então copiavam metade do livro e entregavam, juntavam meia dúzia de livros e entregavam como tese de doutoramento, [risos] não era tese coisa nenhuma, era simplesmente uma compilação de livros que ele tinha visto e enfiava goela abaixo dos catedráticos. Quer dizer, muito pouca gente produz coisas importantes, algumas universidades conseguiram desenvolver mais.

Porque eu era considerada louca na escola. O resto dizia, como esse meu colega, esse meu colega dava aula na minha escola e no Dante Alighieri. O Dante Alighieri era, como é até hoje, um dos colégios mais ricos de São Paulo e onde o nível é estratosférico. Ele era um “excelente” professor, ele fazia até teatro, ele vinha me pedir textos e eu dava sempre textos para ele fazer teatro com os alunos dele, sabe o que ele fazia? Na escola minha, ele mandava os meninos fazer redação, passava 15, 20 minutos ele ia embora. Ele dizia: “Eu dou a aula que pagam”. Porque o governo foi caindo com o salário, de salário de deputado, nós passávamos a salário menor que empregada doméstica, porque meu salário, agora como professora aposentada do secundário, o meu salário de aposentada é 1.700 reais, a minha empregada ganha 2.500 reais. Você veja a que ponto, não quero dizer que ela não mereça, pelo contrário ela merece tudo, está comigo há vinte e tantos anos e eu faço o possível para aumentar e dar o máximo que eu posso para ela, mas é ridículo. O que é que um professor faz com isso?

Então, quer dizer Bia, aquele salário que você chamou de “salário de deputado”, isso veio caindo?

Veio caindo vertiginosamente.

Não tinha uma garantia de que você não...

Não, não tinha. E sabe como eles fizeram? Eles fizeram o seguinte, eu tinha um salário digamos de 15 mil, vamos supor, para dar 25 horas semanais; eles me obrigaram dar 35 aulas, mais 10 aulas semanais. Isto é, eu era obrigada a dar as 25 de efetiva, porque 25 era a constituição, e mais 10 extras, obrigatórias. Então, foi assim: eles foram caindo o salário, eles foram diminuindo o preço do salário também. As aulas fixas ficavam um determinado salário, mas as aulas extras caíram pela metade. Então eles foram cortando e foram cortando. Aí

cortaram também as fixas, agora você imagine, de 15 mil para 1.700 que está agora, você imagine a desvalorização, quanto é? Eu nem sei... De 15 mil para 1.700, é o quê?

Isso foi levando o magistério a uma [...] a professor, até professor.

E Bia como é que foi essa mistura, quer dizer, você vinha de outra época, de um professor vamos chamar assim “catedrático” e de repente houve uma mistura, não era mais o mesmo grupo social, eram outros. Como é que era, como é que você sentiu isso?

Sempre burguesia. Na minha escola sempre teve burguesia, nunca foi outro grupo social que fosse menos que burguesia. Sempre burguesia. Esse grupo social que você vê de um tempo mais recente, aqui e agora, é do pessoal que conseguiu fazer as universidades, é uma possibilidade de evoluir um pouco mais. Porque o que aconteceu foi o seguinte, eles foram ampliando para o colégio as vagas, e as vagas foram sendo preenchidas e todo mundo queria ir para a frente.

Então, o que houve na época foi uma escola que perdeu totalmente o valor, pelo menos o valor do ensino enquanto matéria. Os professores eram pelo menos capazes, sabiam o que estavam ensinando e procuravam fazer da escola. Os professores daquela época vinham de uma universidade que trazia esse espírito da pesquisa, da seriedade no estudo, de fazer com que os estudantes avançassem. Eu me lembro que até setenta e poucos ainda, os professores, no Dia do Professor... O Dia do Professor é a marca, desde a hora que eu levantava, que eu dava aula o dia todo, até as cinco da tarde, era festa. Em todas as classes que eu dava aula, e eu tinha 40 alunos em cada classe no ginásio, em cada classe, eram 10 classes, a gente tinha festa e cada uma queria fazer a sua festa, uma ou outra que se associava a outra. A gente chegava em casa com as mãos cheias de presentes, de flor, sabe, tinha uma coisa. Claro, tinha muito professor que se impunha pela nota. Era aquela fragilidade total, isso tem até hoje. Mas, enfim, tinha muita educação mais autoritária, sim muito. Professores que se valiam do fato de serem respeitados para humilhar os estudantes e botavam para fora da escola. Foi todo um movimento muito lentamente que veio fazendo a defesa.

O que a ditadura exigia? Exigia a estupidez em pessoa! Os meninos todos vigiados, não podiam ter uma discussão. O Centro Acadêmico que era livre antigamente, não existia mais, acabamos desistindo de fazer um Centro Acadêmico porque eles não podiam fazer nada que tudo era proibido. Chegou-se ao ponto de uma reunião de amigos dentro de uma casa ser considerada célula contra a ditadura. Você imagine a que ponto nós chegamos, não se podia reunir mais ninguém. E se você tivesse tido, como o Maurício teve, uma punição, ele não perdeu os direitos políticos, mas ele fazia concurso todo ano, tirava todos em primeiro lugar, ia assumir e eles arranjavam um jeito de colocar ele para fora. Em 72 ele foi posto fora de uma faculdade

em Ribeirão Preto e da escola secundária aqui das Perdizes, que ele já estava aqui, já tinha vindo dar aula aqui, já estava em São Paulo. Era terrível, porque da ditadura em diante eu tive que sustentar a minha casa sozinha. Agora, o salário sempre cortava, e assim, eles aumentavam o número de aulas que você tinha que dar e você era obrigado a dar 35 aulas, depois era obrigado a dar 45 aulas, se não o seu salário era cortado, perdia. Se você desse só 25, ficava com um terço do salário. Eles foram diminuindo um número que pertencia a um salário fixo, foram diminuindo o salário fixo e foram diminuindo o valor das aulas, de todas. Começou com as aulas que eram extras, os professores que não tinham concurso, tinham essas aulas extras. Então começou com essa turma que não era concursada, que veio com uma aula mais barata e depois eles foram cortando de todas as aulas, desde os efetivos até a dos que não tinham feito o concurso. E nivelou tudo por baixo. Eles foram cortando, cortando.

Era um desgosto o que os professores estavam tendo. Imagine o pessoal que já era, que já tinha vindo como eu, que já tinha ingressado, que ainda tinham mais 10 anos de magistério pela frente. A gente ficava horrorizado, porque a gente dizia: “Meu Deus, onde vai parar isto?” E a gente tinha um nível, agora a turma nova que vinha era uma turma completamente jejuna de tudo, não tinha a menor noção do que é ser professor, do que é a responsabilidade de um professor, do que é a forma de auxiliar esse estudante a se desenvolver, a desenvolver a pesquisa. Porque o que importa é isso, não adianta ele decorar aquela enorme quantidade de matérias que a gente decorava. Eu acho que é sempre importante ter uma parte da educação, hoje assim, pensando como eu conduziria minha aula hoje, eu acho que três quartos seria na base toda dos estudantes, da pesquisa, do estudo, deles próprios com as ferramentas de ouvido e tudo.

E depois quando o Francês caiu eu fiz um grupo de teatro que durou oito anos, o Teatro Circo Alegria dos Pobres. O grupo foi tão solidário, ficaram tão amigos, as moças e os rapazes, que até hoje se reencontraram, 30 anos depois.

Eu tinha que dar um número x de horas para a escola, eu tinha que dar 25 horas obrigatórias para receber o meu salário, eu não ia ter hora extra, quer dizer eu não ia ter um salário a mais, meu salário diminuiu muito, era a aula que dava mais dinheiro. Em 74, quando eu voltei para escola, eu digo é agora que eu estou na minha liberdade, eu vou fazer um trabalho de educação! Que foi o que eu fiz, criei a condição para que eles se desenvolvessem, mas porque eu estava na escola sozinha, eu trabalhava no sábado e no domingo, fazia os ensaios da peça, as leituras, as discussões; a organização do grupo era totalmente a cargo deles, tudo era autogestão, tudo era autogerido. Durante oito anos foi uma beleza. Nós fazíamos os ensaios, discutíamos as peças e depois, conseguimos através da Secretaria da Educação. E aí a gente

alugava um ônibus, tudo sem fazer alarde, eles mandavam o grupo de teatro para as unidades da Febem. Nós fizemos todas as unidades da Febem de São Paulo e do interior, tinha umas trinta. Para os nossos estudantes, que a grande maioria era do curso noturno, era uma dádiva, porque era uma coisa de respirar, de sair. Porque o menino e a menina que trabalhavam o dia inteiro e de noite tinha que ir para a escola, a escola era uma coisa de lazer e um pouco de aprendizagem, mas não chegava a ser livre. E com o teatro não, era uma coisa de criação, que era o que eles mais amavam. Levávamos muito Suassuna. Onde tinha a Febem a gente fazia; e quando eles entravam para fazer a peça, os meninos da Febem ficavam tão felizes! Porque eles viam nos rapazes e nas moças que estavam no nosso grupo de teatro muita semelhança, porque eles todos eram de periferia também. Para o nossos era uma experiência muito importante ver a situação daqueles meninos, porque qualquer um deles no menor deslize podia ir para lá também. Eram estudantes que vinham da extrema periferia mesmo.

Bia tem alguma coisa que você queira falar que eu não te perguntei, algo que você não falou ainda? Esse espaço é seu.

Eu estive na minha escola a um ano atrás, um ano e meio atrás, quando os estudantes secundaristas das escolas do Estado [...] e que os alunos tomaram conta da escola e foram organizar a escola. Eu fui fazer uma palestra lá. Eu estive na minha escola e fiquei orgulhosa de ver aquela meninada que se mostrou ali! Foi uma coisa muito linda, que eu entrei naquela sala de aula e vi aquilo que eu mais sonhei na minha vida: ver os estudantes como gente, organizados, sabendo o que estavam fazendo, ouvindo uma palestra de livre e espontânea vontade, sem ninguém mandar, sem ser obrigado, falando sobre um trabalho que eu tinha realizado com muito gosto sobre a Louise Michel e a Comuna de Paris. E contar para eles o que eu tinha feito na escola com o Teatro Circo que tinha sido todo um trabalho de oito anos que o grupo permaneceu junto.

Enfim, é isso [risos]. Essa foi minha grande experiência. Eu amava dar aula. Olha que era puxado, a gente acabava ganhado uma miséria. Eu acho que foi uma emoção muito grande para mim ter sido professora.

Muito obrigado, Bia!

De nada.

ENTREVISTA 3

16/05/2019

Renato: Nome completo, por favor.

Eiko: Eiko Shiraima.

Idade?

Idade? Tenho 78 anos.

Área de Formação?

Eu me formei na Faculdade de Filosofia, no Curso de História, aí na USP.

É para que a senhora possa contar um pouco da sua ocupação entre 75 e 85, o que a senhora fazia, se era professora...

Em 75 a 85 [...] 75, durante um período, eu fui substituta a diretora de escola. Aí na escola que [...] naquela época [...] Daí eu conto as coisas dessa mudança de Lei. Então, eu estava como substituta a diretora de escola, mudou durante uns meses, naquela escola que se chamava Colégio Estadual de Osasco. Só que funcionava no mesmo prédio daquilo que naquela época se chamava Grupo Escolar Marechal Bittencourt. No mesmo prédio funcionavam duas escolas. Hoje em dia aquela lá é a [...] acho que é Escola Estadual de Primeiro Grau Marechal Bittencourt, fica no centro de Osasco. E daí [...] 75, não é? Daí eu mudei. Dei aula lá em 75, 76 e 77. Fui para a Ceneart.

Isso a senhora lá como professora de História, é isso?

Como professora de História efetiva. Concursada.

Ok. Do Fundamental e...

Não, naquela época não era!

Acho que não tinha essa divisão, não é?

Não tinha. A divisão era diferente. Então, eu dava aula no Colégio Estadual de Osasco. Eu dava aula de [...] A escola tinha de sexta, de quinta não tinha. Mas era de sexta, sétima, oitava, que era do primeiro grau, e depois tinha os três anos do segundo grau. Então, eu dava aula para duas séries do segundo e para duas séries do primeiro grau. Aí eu mudei para o Ceneart. O Ceneart era a maior escola, quer dizer, a escola mais conceituada de Osasco. Pelo fato de ser central e por fato de ter os melhores professores da região. Então, tinha o professor Trivinho de Português, que foi um grande professor. Aí a Helena Pignatari que foi uma das pessoas que lutou pela emancipação de Osasco. E daí para frente, Manuel, Seu Manuel de Biologia, que foi diretor daquela escola técnica de Osasco, como é que chama? Antes ficava perto do Bradesco, depois mudou lá para aquela marginal, a continuação do Jardim das Flores, não sei como é que chama aquele bairro. Onde fica hoje o [...] Fica próximo do [...] Hoje é uma

grande escola, tem curso superior, tem isso, tem aquilo. Fica perto do SESC, grudado ao SESC, pegado ao SESC, fica. **(Tá! Eu conheço muito pouco essa região.)** [F]ITO. Chamava-se [F]ITO, [Fundação] Instituto Tecnológico de Osasco. Então, o professor Manuel, logo depois, foi diretor do [F]ITO. Então, tinha bons professores. Trabalhei no Ceneart dois anos e daí eu resolvi mudar de escola porque já fazia um tempo que estava em Osasco e queria mudar. E queria trabalhar na Vila Sônia, onde tinha uns amigos que também davam aula e tal. E daí eu mudei para a Vila Sônia, para a Escola Estadual Andronico de Mello. Que era uma escola também só de segundo grau. O Ceneart também era uma escola só de segundo grau, e tinha anexo, no anexo do Ceneart tinha a Escola Normal e junto com essa Escola Normal tinham crianças de primeira a quarta série, daquele antigo Primário, certo? Então, eu trabalhei lá para dar aula de História, principalmente no segundo grau. Daí eu mudei para a Escola Estadual Guaracy Silveira. Mudei para o Guaracy Silveira e no Guaracy Silveira, não, fui para Andronico de Mello, na Vila Sônia. Na Vila Sônia trabalhei no Andronico de Mello de 79 até 86, por aí.

Tá, aí pega o recorte, não é?

É. Até 86 por aí. Que também é uma Escola Estadual que fica na Vila Sônia, não sei se você conhece.

Não, não conheço. Eu conheço pouco dessa região aqui.

É uma escola grande, também é uma escola grande, é uma escola que teve excelentes professores. E tinha, naquela época, uma equipe muito boa que trabalhava lá. Que também eram pessoas assim, bastante ligadas à USP também. Mesmo no Ceneart, também tinha muita gente que estava ligada à USP. Certo? Então, as condições de ensino aqui na capital. Do conjunto de professores aqui em São Paulo. Principalmente nesta região aqui, de Pinheiros, Butantã, no Jaguaré, Osasco, essa proximidade com a USP, atraía muitos estudantes da USP para serem professores nessas escolas. Porque naquela época estava começando a aparecer esses cursos de Licenciatura curta. E estava aquilo que a gente chama a “Democratização do Ensino”. Tinha um aparecimento de um grande número de escolas de primeiro e segundo grau nesse período que você está querendo estudar. E daí era muito comum alunos da USP darem aula. Como também a PUC de vários lugares e, evidentemente, muitos deles eram realmente excelentes professores, certo? Não vou falar que todos eram, mas a maioria, a maior parte eram excelentes professores.

Claro! E as condições de trabalho nessa época, Dona Eiko? Como é que era a escola, tinha uma boa estrutura? Tinha um número de alunos...

Não, depende da escola. Depende da escola. É assim: tinha escola que tinha, por exemplo, nessa escola, no Marechal Bittencourt, as classes tinham geralmente 40 alunos, mais

ou menos o padrão era 40 alunos por sala de aula. Então o padrão era esse, a gente colocar 40 alunos em cada sala de aula. Se pudesse colocar menos a gente colocava, certo? Também a gente estudava assim: bom, trabalhamos, como eu trabalhei um tempinho na direção, e mesmo não sendo diretora de escola, muitos professores nessa época tinham condições de opinar, sabe? “Ah, como? Vamos fazer assim, não vamos fazer assado.” Tinha muitos diretores que ouviam muito os professores, a gente palpitava muito! E o padrão era esse: vamos colocar 40 alunos, no máximo. Então tinha salas com muito menos alunos, tinha salas aí com vinte e tantos alunos também, tá? Mas era [...] nem todas as escolas tinham. Bom, primeiro lugar: começava por problema de carteira. Em muitas escolas as carteiras ainda não eram carteiras individuais que tivesse aquela mobilidade de vira para cá, vira para lá. Isso é fatal. Aquelas carteiras antigas, de madeira e ferro. Super pesadas! Que tinham tinteiro, que não se usava mais tinteiro, mas tinha tinteiro!

E aquelas carteiras que a mesa de um estava acoplada ao assento do outro, eu não sei se você conheceu (**Sim.**) Então aquele tipo de carteira era muito ruim de fazer qualquer tipo de estudo de grupo. Fazer grupo, fazer essas coisas. Era realmente muito difícil. Mas eram carteiras realmente muito resistentes, e tal. Porque era febre. Agora [...] e daí quando eu fui trabalhar no Ceneart [...] No Ceneart já tinha carteiras individuais, que era [...] Como que é?! De aglomerado coberto de fórmica, mas que são extremamente frágeis. Porque o prazer dos alunos é descascar a fórmica. Porque, ou nervoso, ou, qualquer coisa vai lá. Não tem o que fazer, vai descascando a fórmica. Ou depois, adolescentes principalmente, derrubam por qualquer coisa, quebram muito fácil.

E nessa escola a senhora estava como professora também?

Também. No Ceneart eu estava como professora. Lá na outra escola eu dei aula como professora e fiquei um tempo na direção da escola.

E aí era muito diferente a relação que você tinha, por exemplo, com supervisores?

Não, não! Não tinha supervisor, não tinha nada disso! (**Não tinha?**) Lá no Colégio Estadual de Osasco não tinha supervisor não! No Colégio Estadual de Osasco o que nós tínhamos era assim: uma secretária. Depois auxiliar de secretaria, uma só. Caseiro da escola, que era o cara que fazia tudo que podia fazer. Tudo. Arrumar carteira, consertar carteira. E a mulher dele tinha uma cantina na escola. Ah, e esse mesmo caseiro da escola, ele trabalhava na portaria. Tinha o outro cara que era contratado só para ser porteiro. É isso, não tinha mais nada. Não tinha biblioteca, não tinha laboratório, não tinha coisa nenhuma.

E esses alunos, por exemplo, tinha 40 alunos por sala, tinha um monte de salas, então tinha bastante aluno, não é?

Tinha bastante aluno.

Eles iam, só ficavam na escola, ali na aula e depois...

Não, tinha! Tinha pátio enorme. Tem intervalo, saía no pátio. Além de ter um pátio enorme, tinha quadras, coisas assim. E tinha, perto da cantina, tinha um palco, um palco que podia fazer apresentação teatral, podia fazer um monte de coisas. É uma escola que vale a pena você visitar, que é o Marechal Bittencourt, bem no centro de Osasco. Porque o prédio era da Prefeitura.

Foi onde o Cuper trabalhou também, não? Essa escola?

Não. Acho que não. Mas é uma escola central e é uma escola assim: uma construção antiga, corredores amplos, banheiro amplo e o banheiro tinha até problema, muitos problemas no banheiro. Uma depredação do banheiro que era raro, mas acontecia. Mas era difícil parar coisas no banheiro. Por exemplo, se a gente tivesse a ideia, assim, de colocar: “Vamos colocar assento em todos os banheiros!” Nem tudo durava, nem tudo ficava por lá. Papel também, tinha gente que levava para casa, tinha gente que jogava inteiro no vaso sanitário, dava descarga para entupir. É, esses problemas aí, tá? E tinha a servente da escola, a servente que fazia a limpeza. Tinha uma turma de serventes. É isso. Mas não tinha laboratório, não tinha absolutamente nada. Agora no Ceneart, onde eu fui ser professora mesmo, lá tinha toda uma estrutura. Tinha o diretor de escola, tinha o assistente de diretor de escola, que era o vice-diretor, tal coisa. Secretária, tinha coordenador. Mas não fixava muito em coordenação pedagógica, isso vai aparecer mais tarde, tá? Isso vai aparecer mais tarde. Mas não tinha orientadora pedagógica, essas coisas. **(Não tinha...)** Era cada um fazer o que dava na telha, quem achava que era bom-senso, ouvia os mais experientes.

Entendi. E nesse sentido, Dona Eiko, os professores, a senhora, enfim. Como que vocês sentiam a presença do regime na [...] que a gente vivia na época da ditadura, não é?

Ah, época da ditadura. Como é que era. A primeira coisa é que, para você trabalhar como professor de escola, ou você prestava concurso e entrava para o [...] ia fazer exame médico, não sei o que. E você chegava na escola, você era concursada, ninguém metia boca com você. Mas para você dar aula como [...] pegar as tais das aulas excedentes, chamava-se aulas excedentes! Aula que alunos pegavam, que outros professores, mesmo formados que não conseguiam passar em concurso, pegavam. Chamavam de aulas excedentes. Então, essas aulas excedentes, para você conseguir dar aulas excedentes, para começar, você tinha que ir no DOPS tirar um atestado de antecedentes, lá no DOPS. Do DOPS. Dá um frio na barriga, mas a gente, todo mundo encarava e ia lá. Tinha até despachante que tirava para a gente. Mas você ia lá no guichê e tirava. No começo cada vez que você mudasse de escola você tinha que tirar isso daí.

Mas acho que isso [...] Isso daí eu me lembro que eu tirei uma vez quando eu fui para o [...] antes desse período que você está falando, quando trabalhava em Guarulhos, porque eu morava em Guarulhos, não é? Eu lembro de ter tirado duas, uma vez lá em Guarulhos, quando fui trabalhar no Instituto de Educação lá em Osasco, Conselheiro Crispiniano. Depois, acho que eu tirei todos os anos, qualquer coisa assim. Depois quando eu fui trabalhar também como ACT ainda. Porque chamava ACT esse professor, mais tarde. Então, ACT quer dizer: admitido em caráter temporário. Que é para pegar aulas excedentes. Então tinha o professor efetivo e tinha o ACT. Que é professor admitido em caráter temporário. Então esse professor admitido em caráter temporário tinha que tirar esse atestado do DOPS. Cada vez que mudasse de escola, coisas assim. E então eu lembro de ter tirado isso mais de uma vez.

Entendi. E em relação aos conteúdos das aulas?

Não, não tinha esse negócio. Tinha professor efetivo de uma escola que queria bancar, assim: “Não, eu que mando!” e não sei o que. Mas era tão raro encontrar um na frente que quisesse bancar, que quisesse mandar, que a gente nem ligava muito. Porque, em todas as escolas que eu fui trabalhar como ACT antes de 1970, tudo bem, não tinha nenhum outro professor efetivo. Era escola que estava começando. Na primeira escola que fui trabalhar para dar aula no Ginásio, quase todos os professores eram estudantes. Tinha estudante da POLI, tinha estudante do curso de Letras, do curso de Geografia, eu fazia curso de História, tinha uma outra professora, que dava aula de Inglês, que foi para a Guerrilha do Araguaia depois. Erenira, ela fazia curso de Inglês, curso de Anglo-Germânicas lá. Olha, só tinha um [...] Aí, nessa época tinha uma coisa chamada assim: professores com autorização do CADES. Esses tinham menos qualificação ainda. Que era assim: pessoas que tinham talvez acabado; não sei se tinham mesmo não, sabe? Acabado o Colegial ou qualquer coisa, nunca fez faculdade. Muitas, acho que, no máximo, deveriam ter acabado o ginásio. Então tinha uma autorização do CADES. Então tinha um curso, cursinho rápido, de preparação de [...] Chamava-se Curso de Aperfeiçoamento de Professores, e não sei o que mais.

Nem lembro mais qual que é a sigla completa, o que quer dizer CADES completamente. Então tinha os professores que tinham autorização do CADES. Não era Licenciatura do CADES. Era autorização do CADES, que era qualquer coisa! Era, por exemplo: advogado ia pedir autorização do CADES, eles te jogavam o suprassumo na escola para dar aula de Português. Certo? Um cara que era contador, aí pegava autorização do CADES para dar aula de Matemática. E isso era comum! Então você convivia com pessoas que tinham autorização do CADES, tinha os admitidos em caráter temporário e, alguns, um pouquinho mais tarde vai aparecer, o tal do “CLTista”. Que, sei lá por qual medidas, porque fazia 10 anos que estava

dando aulas desse jeito, como precário, ou com autorização do CADES, qualquer coisa, vai conseguir um registro em carteira. Esses, que já eram chamados de CLTista, muitas vezes não tinham formação nenhuma. Se metiam com a cara de professor e não tinham formação. Alguns tinham, outros não.

E a senhora, por exemplo, nessa época, sentiu uma precariedade das instalações da escola? Houve uma [...] Se a gente conseguisse mensurar um antes e depois, de 79 até 86, nessa escola...

Olha, depende da escola, tá? Então, por exemplo: no Marechal Bittencourt era aquela escola grande, tal coisa! Várias salas de aula, banheiro. Mas não tinha sala para biblioteca, tinha sala dos professores. Isso existia, sala dos professores, secretaria, isso existia. Mas não tinha biblioteca, não tinha laboratório. Quer dizer: se alguém quisesse fazer uma experiência, no caso o professor de Ciências, ele tinha que levar tudo que é seu, deixar no armário e usar. A escola tinha assim: projetor de slides, que muitas vezes não funcionava, ou então muitas vezes dois professores queriam usar ao mesmo tempo, e não tinha uma coordenação, uma divisão de coisas direito, certo? Por exemplo: muitas vezes um professor queria usar uma fita cassete, que nem se usa mais, naquela época era uma coisa moderna, queria tocar uma música com o cassete. Era um “perereco” porque às vezes funcionava, às vezes não funcionava direito, depois a fita comia, não tinha ninguém para dar um suporte. Vitrola. Tinha uma vitrola na escola, aquelas de caixinha Philips, mais ou menos como essa daqui assim, um pouquinho maior de que essas aí. E o professor tinha que levar o seu disco para tocar para o aluno, para ele entender como é que era música, como era cantada etc. E às vezes dois professores queriam usar ao mesmo tempo, só tinha um. E às vezes a gente ia usar e estava quebrado. E outra coisa é que, tudo que o professor quisesse reproduzir, tinha que usar o tal mimeógrafo a álcool da escola. E o mimeógrafo a álcool estava na sala dos professores. Só que cada professor tinha que ter o seu álcool, o seu papel, o seu stencil. Então, geralmente no começo do ano o professor pedia para os alunos: “Olha, vocês vão me trazer um real, ou vocês me tragam tantas folhas de papel sulfite, um stencil, depois a gente [...] Mas geralmente a gente colocava o stencil ou o álcool do bolso da gente mesmo! E o material mais utilizado era o mimeógrafo a álcool, e tinha briga muitas vezes para usar, tinha que saber qual a hora que ninguém estaria usando. E nessa época, nas condições de trabalho, é que a gente não tinha a tal da “hora-atividade”. Você só recebia pelas aulas dadas, no começo. No começo era só pelas aulas dadas. E depois, com a movimentação dos professores, a gente brigar, brigar, brigar, a gente começou a receber por quatro semanas e meia. Daí a gente falou que: “quatro semanas e meia não está pagando o descanso semanal remunerado.” Esse sempre foi um dos motivos também que a gente conseguiu, na greve de 78,

um estudo [...] que você daria [...] A carga horária, então seria de 20 horas, sendo que você ficaria 18 horas na sala de aula e duas horas para reuniões, e tal. Para preparar aula. Como é que é possível, não é?! É ousado! Então a gente conseguiu isso daí: de conseguir duas horas de atividade. E o que contempla, para alguns, se tornou um drama, porque não tinha lugar para você fazer horas de atividade não! Era naquela sala de professores apertada, todo mundo que estava lá ficava conversando, não tinha o seu material para você preparar as aulas, a não ser que você levasse, então.

E aí, nessa época de 78 teve uma greve grande lá em...

Não. Foi assim: não vou falar que a greve tenha sido enorme! Mas a gente já vinha, em 78, em 68 teve uma greve. Antes disso teve outras greves dos professores também, várias greves. Em 68, eu participei de uma greve, mas era uma greve curta, assim, não era de dias de greve. Era uma greve meio escondida, meio camuflada. Mas teve uma grande manifestação no Largo do Arouche, porque a Secretaria de Educação ficava no Largo do Arouche. E quando eu cheguei lá...

Essa era a dos Anos 60, essa que a senhora está falando?

68. Em 68, eu cheguei no Largo do Arouche e fiquei pasma! Porque o sonho do professor era o direito de dar 44 aulas semanais, somando a rede estadual, a rede privada e também a municipal que estava começando a aparecer. E tinha uma restrição para que o professor pudesse dar somente 40 aulas semanais. E tinha gente que queria dar 44, porque tinha que perseguir aquele sonho de ganhar um pouquinho a mais para poder comprar o seu fusquinha. E não estava pensando nas condições de trabalho. Certo?

E aí passaram-se 10 anos e teve essa de 78?

É, essa de 78. Em 78, na verdade, o que ajudou muito foi a imprensa. A imprensa. Então nós fizemos uma assembleia para decretar a greve, que foi na Câmara Municipal. Na Câmara Municipal. Só que antes dessa greve eles estavam tendo um monte de reuniões de grupo etc. e tal. Desde 70 e poucos, aí estava tendo uma série de reuniões. E acho que naquele texto, que eu entreguei para o Cuper, tem toda uma trajetória de várias reuniões, de várias idas e vindas. Fazíamos memorial para o Secretário etc. Aí a imprensa nessa época tinha grandes jornalistas, como a Ireide Cardoso e outros jornalistas; publicaram na primeira página do Jornal da Tarde, se não me engano: “Professores decretaram greve.”

Aí era assim: telefone celular não existia. O telefone comum, o fixo, tinha interurbano que era caro e difícil. Às vezes ficava horas na linha para conseguir uma ligação para algum lugar lá no Estado de São Paulo. E as ligações eram realmente caras. Então, foi assim: quem tinha parente no interior, ou professor do interior, viu aquele negócio lá. “Como!? Decretaram

greve!” E telefonavam para a prima que morava em São Paulo, que dava aulas, e também que era professor. “Que estória é essa de greve?” Aí contavam. “Daí, como que a gente faz?” Aí chamavam para vir aí, porque ia ter uma assembleia ou uma manifestação, ou não sei o que, em tal dia e tal hora. Aí o pessoal do interior vinha, e meios de locomoção também eram difíceis. Então quem podia viajava para o interior para fazer uma reunião. Daí o contato do interior marcava uma reunião lá, no Clube, na Igreja, ou em algum lugar, na sua própria casa. Para fazer reunião para discutir. **(Entendi.)** E daí que essa greve foi crescendo. Daí que a gente conseguiu vários contatos no interior.

E isso teve um papel de Sindicato aí no meio ou era...

Não! A APEOESP, que deveria ter o caráter de sindicato e o CPP, naquela época estavam todos nas mãos de pelegos, e tiraram o corpo fora! Ontem mesmo eu caí dura de costas! O pessoal do CPP, a Loretana, estavam no caminhão de som ontem, eu falei: “Não acredito!” **(Eles falaram lá?)** [risos].

Mas isso tem uma história bem diferente da APEOESP, assim...

É tem uma história bem diferente, mas eles tinham obrigação. Mas todas as vezes que a gente fazia greve, ou criava caso, levantava algum caso de uma reivindicação dos professores nesse período aí, de 79, 80, 81 em diante. Olha, todas as vezes que a gente levantava uma questão, e a Secretaria de Educação chamava para negociar, a gente entrava na sala, os caras da CPP já estavam sentados lá, junto com o Secretário! E aí o que é que você imagina? Que já tinham feito um negócio anteriormente. Então, nessa época, o que a gente brigava muito era que todas as escolas tivessem esse padrão que tinha em grandes escolas como o Ceneart, como no Instituto de Educação Conselheiro Crispiniano, lá em Guarulhos. Aqui em São Paulo tinha o Fernão Dias ou, como é que chama? Aquele do Itaim também. Então são escolas que tinham uma estrutura. Tinham biblioteca, tinham laboratório, tinham essas coisas. Não existia, por exemplo: o colégio que eu estudei, que era o Colégio Estadual de São Paulo, tinha biblioteca, tinha laboratório. E lá o Colégio Estadual de São Paulo teve problema de falta de salas para abrigar todos os alunos. Então eu, que estudava numa turma muito pequena, a minha turma ficava num laboratório de Biologia. Quando a outra classe, que estava com o professor de Biologia, queria usar o laboratório, a gente mudava de sala. Mas não era esse o padrão ideal que a gente perseguia nessa época. Nessa época uma parte dos professores perseguia aquele padrão de ter sala ambiente, cada professor ter a sua sala com os seus materiais. Essa era uma condição porque a gente brigava. Que daí vem principalmente do padrão da Escola Vocacional de São Paulo. Então muitos professores, inclusive eu; nós tínhamos feito estágio no Colégio Vocacional, então o padrão que a gente queria era esse! Do Colégio Vocacional, em que cada

professor tinha a sua sala ambiente. Com seus mapas, seus livros, as suas coisas. Então: “Por que que eu fui para o Cenart também, por que que eu saí do Colégio Estadual de Osasco e fui para lá?” Um dos motivos é que eu fiquei sabendo, aí em trocas de informações de professores, é que lá cada um tinha a sua sala. “Ah é? Eu é que vou embora para lá, que é tudo isso que eu quero! Então eu vou dividir a minha sala com outro professor que vai dar aula à noite, que vai dar aula em outro período da tarde, mas as minhas coisas estão lá também.” Entendeu? Esse era o ideal de Escola que a gente estava perseguindo nessa época. E nem hoje. Hoje muita gente nem isso consegue perseguir! **(É, acho que é fruto também disso tudo...)** É, nem isso a gente consegue perseguir. Que eu vejo que nas questões de ensino a gente não consegue.

E, Dona Eiko, uma questão também mais sobre a parte pedagógica e tal. Sobre a questão salarial, que acaba tendo uma importância aqui nesse contexto. E assim, a senhora acha que o salário, na época, pensando sempre na época não é? Interferia na sua proposta pedagógica? Como é que era essa relação?

A relação era a seguinte, a gente reclamava que o valor do salário, o poder aquisitivo do salário vinha caindo. Mas tinha uma questão muito séria que era a inflação do período também. Então, no período tinha uma inflação alta, mas não era galopante, e o poder aquisitivo da gente vinha caindo. Então, eu não sei onde que foi parar um papel em que eu tinha feito assim: cada ano, ano por ano, várias épocas diferentes, o que é que a gente podia comprar com o valor de uma hora-aula, duas horas-aulas. Então: quantos litros de leite, quantos pãezinhos, quantos livros de [...] tal livro, que eu tinha visto lá, que era o livro mais usado na época, de História, pelos professores, que era um livro chamado, do Joaquim Silva – História do Brasil. Então eu vi o preço, eu fui à editora, que se eu não me engano era a Melhoramentos, que lançava o livro. Fui lá, consegui o preço de vários anos e fiz um levantamento de, a cada época, desse livro específico, com aquele valor de uma hora-aula, duas horas-aula, ou então quantas horas aulas precisaria para comprar aquilo lá. Então o poder aquisitivo do professor vinha caindo, eu não me lembro exatamente quanto porque eu não [...] eu já procurei esse papel várias vezes, eu preciso procurar aqui. Que tem todo esse mundaréu de calhamaço de coisas que eu preciso, que eu estou virando, estou vasculhando aqui para procurar. **(Seria muito útil!)** Porque era um estudo que eu tinha feito e era bastante interessante. Mas o salário e o poder aquisitivo vinham caindo, e evidentemente, muitos professores estavam começando a ir por outros caminhos. Então tinha gente que foi para o ensino superior, principalmente quem não tinha filhos, podia fazer um Mestrado, ou não sei o que, ia fazer. Quem tinha filhos, outras pessoas para cuidar, a família para cuidar, as coisas se tornavam mais difíceis. **(Sim, imagino.)** Mas era isso, mas também a sociedade era outra, não é? **(Uma outra época.)** É, outra época, então muita gente

morava com os pais, outros moravam em repúblicas, não tinha muitas exigências assim. E a forma de pensar era outra, também.

E assim Dona Eiko, a senhora acha que os professores tinham [...] A senhora qualificaria como precárias as condições de trabalho nessa época? A senhora já falou que isso variava muito de escola para escola, não é?

De escola para escola. E daí às vezes, quando não tinha nada, mas tinha um grupo de professores que conseguia se unir e dar aula boa, criar um projeto pedagógico. Então a escola não tinha nada e conseguia ir para frente muito bem, por causa deste grupo de professores. Entendeu? Então não depende [...] Às vezes a escola tem todas as instalações lindas, maravilhosas, que não são utilizadas porque o próprio professor não está nem aí!

Entendi. E o grupo das escolas que senhora fez parte também era tão variável quanto, aí?

É, mas a gente procurava ter, a gente procurava. Por exemplo, no Ceneart, apesar de cada um ter a sua sala, a gente discutia muito na sala dos professores, depois da hora do almoço. Um professor visitava o outro, a gente fazia reunião, era um monte de coisas. Então tinha uma troca de ideias muito interessante, sabe?

Muito bom, Dona Eiko! Acho que...

E agora, quanto às reivindicações dos professores, o que queriam e o que não queriam. Tinha um Congresso da APEOESP em 1971, mas também tem aqui a questão educacional, como que vai organizar a campanha salarial. Então isso está muito ligado assim, olha... O que a gente queria, como que era a briga por piso salarial. Então como o poder aquisitivo dos professores vinha caindo, o que a gente brigava muito é que a gente tivesse o piso salarial com base em salário-mínimo. Certo? Com base em salário-mínimo. Então, nessa época, a gente brigava. No começo a gente brigava por um piso de três salários-mínimos, por uma jornada de 20 horas semanais. Aí a coisa vai andando. No final desse período aí, quando o Montoro entrou no governo, no governo Montoro, a gente brigava por um piso salarial de cinco salários-mínimos. Cinco. Aí foi muito engraçado, porque você falava: “Cinco?!” Porque o Montoro deu! Os cinco de referência! Eles brigam! Tiram o maior “pelo” da cara dele, que ele é gagá, que ele não escuta direito, que não ouve direito, eles faziam essas coisas. Então, o problema do salário também está ligado a essa história do professor ter uma jornada de trabalho. Não é assim, não é? “Vai!” Chega o professor, escolhe uma escola para dar aula, chega lá e não tem aula para ele, da matéria em que ele prestou concurso. Isso era muito comum acontecer com professor de História, de Geografia. Até de Biologia etc. Chegava lá, ele era obrigado a complementar aulas com outras coisas, com outras matérias. Então vamos lá: já que a gente está falando na época

da ditadura militar, nesse período aí, o que existia era Educação Moral e Cívica e OSPB. Então o professor de História era obrigado, tinha que complementar aula para ganhar um salário assim, um razoável para poder viver; tinha que complementar aulas com Educação Moral e Cívica ou OSPB. O que a gente fazia? A gente pegava, dividia o conteúdo de História, de Geografia, ou de qualquer coisa, para essas matérias aí. “Ah, você tem que dar Constituição” É? Então não dava Constituição, dava aula da História da Constituição, o que era uma Constituição de tal época, por que que isso acabou ou que não acabou? O que eu vou fazer? Tentava virar o feitiço contra o feiticeiro. Isso faziam os professores que eram mais vivos. Outros não, enxergavam aquele negócio ali, às vezes naquela cartilha, o que estava naquele livro de OSPB, de Educação Moral e Cívica, ao pé da letra. Entendeu? E o que muitos faziam era isso, era tentar virar o feitiço contra o feiticeiro. Acho que isso foi bastante importante para virar!

Dona Eiko, a senhora tem alguma coisa que a senhora queira dizer que eu não falei, que eu não perguntei, ou alguma...

Olha, aí tem uma coisa que eu acho que eu tinha anotado aqui, no meu caderno. Isso eu falei, sobre a certidão negativa do DOPS. Ah! A história do Verdão, porque você me pergunta que é o Verdão. Então, a Lei 5692, de 1971, certo? Porque até aí o que vigorava era a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, qualquer coisa assim. Os caras da ditadura não tinham mexido nisso aí, nem conseguiam mexer muito, e tal. Aí eles resolveram que iam mudar o sistema educacional, que iam modernizar, que iam organizar as escolas para atender o futuro do país, que era a industrialização. A tal da industrialização. Então estavam entrando no Brasil muitas empresas multinacionais. Então aquele operário que fosse trabalhar nessas indústrias, não adiantava mais ser aquele peão que soubesse só martelar, ou tivesse força física só. Não era mais isso. Tinha que ter uma certa qualificação, pelo menos entender que estava escrito “stop”, “start”, “danger”. Coisas assim, precisava entender pelo menos isso, saber apertar os botões certos na hora certa. Não podia ser mais só aquele peão que tivesse só força. Daí tinha que ler algumas coisas e entender o que estava escrito. Então, o governo teve a intenção de criar as tais [...] todas as escolas deveriam ser profissionalizantes. E essa estória de ser escola profissionalizante já vinha sendo implantada em muitos lugares. E aí nessas escolas profissionalizantes os alunos deveriam se formar para uma profissão, principalmente na escola de segundo grau.

Então eles mudaram assim: o Segundo Grau, aquele que corresponde ao Segundo Grau... que hoje eu não sei, chama... **(Ensino Médio.)** Ensino Médio. Então a pessoa tinha que escolher. O cara saía da oitava série e tinha que saber: se ia para a área de Humanas, se ia para a área de Biologia, se ia para a área de Exatas. Tinha que saber escolher. Então a escola

tinha que oferecer isso e mais também o Magistério. E o Magistério, antes, era dado na Escola Normal. E agora, que tinha que abrir mais escolas, então tinha que ter formação de professor também em mais lugares. Então tinha muitas escolas de segundo grau que passavam a ter essa opção do Magistério também. E daí o conteúdo curricular, para ser aquela estória lá da “escola de pensamento único” que esses caras também querem, eles tentaram fazer isso com o tal do Verdão. Então, no tal do Verdão estava lá: série por série, qual era o conteúdo que você tinha que dar, desde o primeiro grau. Série por série o que você deveria dar, qual era o objetivo e qual era a finalidade.

(Como se fosse um currículo.) É, o conteúdo programático. Isso, isso e aquilo. Só que ninguém seguiu! [risos] **(Na prática não?)** Não, na prática não.

Aí tentaram adequar todos os livros didáticos para o Verdão. E foi a maior [...] Esse conteúdo programático já vem sendo dado há muito tempo, não é? E agora vocês querem que [...] Daí alguns falaram assim: “Não! Porque eles querem levantar, querem fazer ressuscitar o projeto Capanema.” Que era da época da ditadura do Getúlio. Tal hora, 9h, todo mundo está estudando tal coisa. Mas não é isso, porque era impossível controlar todo mundo, com tantas escolas, com [...] uma coisa que era muito difícil, hoje é fácil. Fala para um cara gravar a aula, e comunicar com o [...] Estavam tentando botar isso em prática. Nem sei o que vai acontecer com esse governo. Mas esse tipo de coisa assim [...] então todo esse conteúdo programático vinha assim num caderno, impresso em papel jornal, com uma capa verde. Daí o nome de Verdão. **(Entendi, era conhecido como Verdão pelos professores.)** É. Então os professores tinham que saber lidar com o Verdão. Tinham que dar aquele conteúdo que estava no Verdão. E além disso, além do Verdão, veio uma outra coisa que foi um desastre. Assim: naquela época, por exemplo, para você ser professora primária você fazia Escola Primária, o Primário, e a Escola Normal. Não. Fazia o Ginásio e depois fazia a Escola Normal. Escola Normal, Colegial, ponto e acabou. Aí você podia prestar concurso para professora de primeira a quarta série. E depois, se você quisesse ser professor de Ginásio para frente, tinha que fazer faculdade, ou então fazer o curso do CADES. Tinha que fazer faculdade. E daí tinha que prestar concurso.

Agora se você quisesse ser supervisor de escola, diretor etc., você prestava concurso para isso. Só que para você prestar concurso para diretor de escola, para ser supervisor, para isso e para aquilo, todos os professores que tivessem diploma universitário, que fossem professor efetivo, poderiam prestar. Agora, no caso de Professor Primário que fez aquele Colegial, que era a Escola Normal, se ele quisesse ser diretor de escola tinha que fazer o curso de Pedagogia, se quisesse ser supervisor tinha que fazer o curso de Pedagogia. Mas quem tinha Licenciatura completa não precisaria de jeito nenhum fazer curso de Pedagogia! Depois que

você estivesse sendo professor durante três anos, cinco. Três anos podia ser supervisor. Cinco anos poderia prestar concurso para diretor de escola. Cinco anos, 10 anos, não me lembro, um tempo aí. Eu acho que era cinco anos. Você poderia prestar concurso para diretor de escola. Se você passasse, estudasse todas aquelas matérias lá, aquelas leis, e você passasse em um concurso de diretor de escola, você ia ser diretor de escola, entendeu? Aí, juntamente com esse Verdão, essa Lei 5692 trouxe uma separação disso daí. Obrigou que todo mundo que fosse querer ser supervisor, coordenador pedagógico, diretor de escola. Criaram esses cargos da burocracia de ensino, como coordenador, supervisor, direção de escola etc. E para você seguir isso, você era obrigado a fazer o curso de Pedagogia. Então abriu o curso de complementação pedagógica por aí. Uma fábrica de ganhar dinheiro a partir de alguns.

É isso o que aconteceu. Isso, a meu ver, acabou com o Magistério. Porque aí o exemplo cúmulo da experiência da minha vida foi isso. Eu queria dar aula em todos os tipos de escola, então o meu objetivo era esse, experimentar todos os tipos de escola para depois fazer um estudo sobre todos esses tipos de escolas que eu trabalhei. Então, depois que eu fiquei um tempão no Andronico de Mello, 10 anos no Andronico de Mello, eu resolvi mudar para o Guaracy Silveira, que era uma escola técnica. Era uma escola técnica estadual, e eu mudei. E chegando lá na Escola Técnica Estadual Guaracy Silveira, no começo estava tudo [...] vai andando [...] aí no ano seguinte vem uma diretora de escola que a vida inteira tinha sido professora primária, na escola Alfredo Bresser, que ficava pertinho. E ela tinha se aposentado como professora primária. E como ela fez curso de Pedagogia, ela prestou concurso para diretor de escola e passou, e ela escolheu uma escola técnica. Ora! O que você acha que essa mulher poderia entender? Nada. Ela ficava trancada na sala, resolvendo problema de Rotary Club! [risos] (**Sei, tem muito ainda!**) E daí as questões de escola ela não era capaz de resolver. Isso é uma decorrência de uma lei que veio da época da ditadura. E essa abertura, essa valorização do curso de Pedagogia. Aí que eu sempre tive muito pé atrás em relação aos cursos de Pedagogia. E as pessoas faziam assim: “Ai, porque eu fiz complementação pedagógica em tal lugar!” Mas e daí? O que você propõe para melhorar o conteúdo programático, ou no que você pode colaborar para a gente fazer o planejamento da escola? Nada. E depois uma coisa que me revoltou muito também, nessa época já estavam pegando no pé aí. Todo ano você era obrigado a apresentar, no começo do ano, o planejamento. Daí todo mundo fazia assim: “Não precisa mais fazer o planejamento, porque está no Verdão. Você copia de lá e dá uma adaptada para a escola.” Mas para fazer isso não precisa ser professor! Isso era uma briga. Ou você copia do Verdão, e pronto acabou, e você assina embaixo e entrega? E depois? Chegava no final do ano você tinha que fazer uma tal de avaliação do planejamento. Ao final de semestre e ao final do ano também,

duas avaliações de planejamento. Eu pergunto: alguma vez alguém te respondeu isso? Também não. **(Se é que leu, não é Dona Eiko?)** Lógico, porque era um negócio pro forma. Isso também, já nessa época, sempre acontecia isso. Ninguém respondia, ninguém. Então por que estava lá o coordenador pedagógico da escola? Por que estava lá o supervisor etc.? **(É uma tecnocracia aí, não é?)** É. Você fez que curso? **(História.)** Você fez História também, é? Você está fazendo Mestrado em quê?

Educação. Eu nem me apresentei, não é, Dona Eiko? Peço desculpas, viu? Mas, enfim: eu sou professor de História, de particular hoje. Fui um tempo do Estado e saí... Estado de São Paulo. E fiz um tempo de Pedagogia também, mas não completei, não acabei o curso. E hoje eu estou no Mestrado da Faculdade de Educação aqui na USP, estudando um pouco das condições de trabalho, como que a gente chegou nesse ponto, não é, Dona Eiko? Que não parece ter luz no fim do túnel para a escola pública, parece ter uma coisa que [...] os professores cada vez mais, não digo todos porque não é para gente generalizar, sempre tem gente boa e gente ruim em qualquer lugar... (Um desânimo total!) mas há uma queda bruta e assim, dos mais antigos que estão lá, e para os novos que chegam, há um convite para que saiam da escola pública, porque ela não dá... (Não é da escola pública que tem que sair! E aí você vai na escola particular e acontecem coisas piores!) Também, também! E aí eu queria entender um pouco, não só dessa identidade docente, mas do que faz as pessoas reclamarem tanto às vezes, quando são professores. Eles não querem ficar no ofício, de ter um imaginário de coisa que não vai te dar dinheiro, que você não vai [...] Um desprezo material, e assim...

Mas vocês jovens não estudam os salários da rede estadual, da rede municipal e das escolas particulares, todas as escolas particulares?

Não, não fiz porque esses dados são muito difíceis de encontrar.

Pois é, e de uns tempos atrás eu tinha um estudo dos salários das escolas particulares por aí. É baixíssimo. O salário é baixíssimo. E daí, como é que consegue se manter? Como é que mantém a disciplina? E depois aquele negócio: a escola exerce o autoritarismo, qualquer coisa mandam para a diretoria, qualquer coisa eles mandam chamar os pais. E aí o pai fala para o filho: “Olha eu estou te pagando! Pagando para você estudar! Então, ou você se comporta, ou leva seus cascudos etc.”

Agora quando diz que é público, é a mesma coisa, você chega naquilo que é público e o pessoal estraga, depreda! **(É, não se vê ali também).** É essa mesma lógica, eu acho que o que falta é uma educação básica, geral, que vem da família, do berço. Não é capaz de manter as coisas, fica tudo largado, acham que as coisas caem do céu, sei lá! **(É uma situação**

complicada!) Porque na escola particular acontecem coisas horrorosas! **(Acontecem, claro. Em todas as esferas, não é?)**

Você está dando aula em escola particular?

(É, eu dou aula em escola particular. Escola básica.) Em qual que você está? **(Chama Pioneiro, a escola em que eu trabalho, lá na Santa Cruz, perto do metrô Santa Cruz.)** Perto do metrô Santa Cruz? **(É! E estou lá...)**

E acontecem coisas horrorosas? **(Acontecem, né? Mas não é assim, pelo menos nessa escola, porque eu já rodei por várias, mas nessa escola não chega a ser um absurdo, de você desistir e não ver saída. Acho que ainda há um [...] não sei se das famílias, da escola, ou dos professores, é uma junção sempre, mas eu ainda consigo gostar de estar lá, eu ainda vejo... Não só por essa escola, mas eu ainda tenho talvez uma utopia...)**

Olha, nessas escolas que eu trabalhei, nesse período até 85, por aí, eu trabalhei nesse período de 84 e 85, eu queria te passar umas coisas interessantes ainda. Isso daqui, tem várias questões aqui, porque é um grupo de professores, que a gente assina para um congresso de professores de 1981. Então tem um balanço do congresso, o que é isso, tal [...] A questão do salário. Depois questão educacional. Depois tem questão de organização da APEOESP e tudo. E depois, antes, como é que os professores vão se organizar a nível nacional. Depois se você quiser eu posso te emprestar. **(Eu quero sim!)** Então, nessa época aí, eu acho que é muito importante pesquisar um negócio chamado: os “acordos MEC-USAID”. Você pesquisou? **(Sim.)** É aquilo que eu estava te falando, que operário tinha que entender alguma coisa mais do que ter força bruta. E aí a Chauí faz uma crítica muito grande em 68 contra a reforma do ensino. Que é publicada numa revista chamada Discurso, que eu acho que você acha também, por aí, em 78. Acho que é importante você ler isso aí. Olha aqui, isso aqui é uma palestra que eu fiz naquela faculdade Medianeira, em 81. E levanta muitas questões do período. Também se você quiser copiar, está aqui. Depois, nessa época, então, o que era comum assim, a gente ficava no dia a dia da APEOESP, o que acontecia era todo dia, quase todo dia acontecia assim. Estava tendo uma reunião e falavam assim: “Olha, a professora fulana de tal lugar, de lá de Belém do Pará foi presa, porque estava fazendo uma manifestação! Ela foi presa, mas já foi solta.” Aí como é que você vai fazer para entrar em contato com essa pessoa. E daí você entra em contato e daí a pouco tem: “Ah, o pessoal lá de Minas também estava em greve e fulano e sicrano também foram presos.” Então em 79 e 80, na APEOESP, o cotidiano dos professores era esse daí. De contato com os movimentos de professores de várias partes do Brasil. Então o movimento dos professores de São Paulo, nesse período que você está estudando, não é isolado, é nacional. Por isso que a gente vai fazer vários encontros. Então teve um [...] Aí, por esses

contatos que a gente teve durante a greve de 79 principalmente. A gente chamou várias pessoas de outros estados para fazer um Encontro Nacional de Professores. Teve um primeiro aqui em São Paulo e depois o segundo a gente fez em Belo Horizonte. E depois a gente fez um Congresso de Professores, que daí foi em 81 e a gente fez em Recife. Então aqui [...] Isso aqui tem um boletim do segundo Encontro Nacional de Professores. Tem um boletim em que você pode ter uma noção do que os professores do Brasil todo estavam pensando. **(Ah sim, obrigado Eiko, superinteressante!)** E depois...

Porque inclusive esse dado que a senhora falou de salário e tal, a APEOESP também é difícil de ter. (Ah! Eles jogaram fora um monte de coisa.) Se a senhora tiver isso ia ser muito útil para o trabalho. Porque é uma medição importante. Embora o salário não seja só ele, era uma política de Estado, não é exatamente o grande responsável.

Aqui, em 1981, a gente encaminhou para o Secretário de Educação um memorial que põe modificação para o que a gente quer na lei, na legislação existente. Porque a cada hora eles mudam. Cada hora eles mudam, cada hora que eles não querem aumentar o salário, conforme a gente está pedindo, o que eles fazem? É a técnica que o governo usa até hoje: “Ah, vamos fazer uma reestruturação de carreira.” Nessa reestruturação de carreira eles diminuem o salário. “Ah não, nós vamos dar mais referências. Vocês vão ter mais possibilidades de...” Ah, esse documento não é desse.

Dona Eiko, vou parar nossa gravação aqui.

ENTREVISTA 4

29/01/2020

Renato: Nome completo?

Acácio: Acácio Arouche de Aquino.

Idade?

71.

Área de Formação?

Professor, Licenciatura em Artes Plásticas.

E a sua ocupação entre 75 e 85, ok, Acácio? Contar um pouco sobre o que você fazia nessa época, né? É... assim, profissionalmente, né? Se estava trabalhando em alguma escola específica, enfim, como é que era entre 75 e 85, como foi a sua trajetória...

É, eu, nessa época, eu estava trabalhando como professor, eu era professor em tempo integral. Tipo assim: ter aula às 7h da manhã e às 11h da noite [risos]. **(Caramba!)** Às vezes o primeiro e o último não coincidiam, mas às vezes até que coincidiam, né? [risos] Então eu era professor na escola pública! **(Tá.)** Porque, desde o começo, é [...] escola pública foi uma escolha. Né? Eu comecei com uma escola particular. Colegas da faculdade me levaram para uma escola, e depois eu precisando ampliar as aulas, na própria escola eu consegui umas aulas, que eram em Diadema no *INAMAR*. É, Diadema, do lado de lá de Diadema. **(Sei, sei...)** E aí eu completei. E aí eu entrei para o Estado. E aí, mais em função dos alunos, da recepção, da vontade de estudar dos alunos, eu optei pela escola pública. Eu achei que os alunos da escola pública eram mais interessantes do que os da escola particular. **(Entendi, entendi.)**

E nessa escola que você trabalhou nesse período, como que era, assim, como que seriam as condições da escola, eram boas, eram ruins?

Então, a escola particular era uma escola muito diferente das outras, né? Porque era uma escola técnica de artes, né? E tinha muitas matérias inusitadas. Tinha a Fotografia, tinha um laboratório enorme de fotografia, tinha muitas aulas de desenho, né? Então, agora, era uma escola que lutava por condições econômicas. **(Tá.)** Não é? Então o trabalho era difícil neste sentido, mas era interessante porque era uma escola técnica, né? Uma escola de arte técnica. **(Entendi. Bem diferente da escola do Estado, por exemplo.)** [risos] De tudo que você possa imaginar até hoje de escola era completamente diferente!

Né? Aí eu fui para essa escola, mas os alunos eram de classe alta, muitos alunos eram alunos que já tinham sido recusados em todas as outras escolas, de gente que não era fácil de tratar. Tinha esse viés da Arte que ajudava, mas [risos] os alunos eram bem difíceis! **(Entendi.)** E aí os alunos lá na Inajá eram ótimos! Eles eram trabalhadores, né? Em Diadema, na época, e

até hoje é assim, mas na época era mais, é uma cidade dormitório para operários de baixa renda. Então era muito pobre! Diadema não tinha casa de tijolo na época, a não ser no centro, os edifícios oficiais, institucionais, estes eram de tijolo. O resto de Diadema era tudo de madeira. Desde as escolas, né? **(Entendi.)**

E nesta escola que você estava, Acácio, você lembra o ano por acaso? Dessa do Estado.

É, do Estado era 80, 79 a 81 que eu trabalhava sabe.

Interessante. E você lembra a quantidade de alunos por classe? Como é que eram as suas aulas, eram num espaço diferente? Era na classe?

Não, era na classe. Não tinha [...] é [...] Eu vim pegar a Sala de Arte muito tempo depois e [...] não tinha. Era uma sala de aula, né? **(Entendi.)** E era [...] As diretoras estavam [...] Tomavam muito conta da gente [...] a minha sala por sorte [risos]. Sorte! Entre “aspas” assim [risos]. Dava de cara direto na Diretoria! **(Entendi!)** [risos] Então se eu sentasse na primeira fileira dos alunos e olhasse para fora eu dava de cara com a Diretora! [risos]. Então de vez em quando ela olhava para mim e não entendia o que estava acontecendo na sala **[risos]**.

E ela vinha [...] Uma vez eu fiz um trabalho em que os alunos desenhavam no chão, era um trabalho de criação coletiva, aí eles pegaram o giz e começaram a desenhar. E a Diretora veio correndo, disse que aquilo era um absurdo, que estava sujando o chão, que eu não podia usar, que eu tinha que desenhar na lousa **[risos]**, e que onde já se viu aluno pegar o giz do professor, então vivia “dando rolo” nesse tempo.

Entendi. Acácio, se você se lembrar dos professores lá da equipe, como é que era essa relação? Se vocês trocavam figurinhas, se trocavam ideias...

Então... Eu acho isso interessante. As pessoas vivem falando “isso ou aquilo!” Eu penso assim: no começo desse governo, se discutiu se o Brasil era dócil ou se o Brasil era violento. Né? E aí tinha as [...] O Brasil é tudo, não é? Não é isso ou aquilo! Não dá para dizer de ninguém, de nenhum povo, é isso ou aquilo! Né? Eu tive por exemplo na Alemanha, né? E aí [...] Uns episódios interessantes: dentro daquela ordem que todo mundo imagina que a Alemanha é [...] É! Não é? Então o povo é todo organizado. **(Sei!)** Mas, de vez em quando, alguém sai numa gritaria, faz um “esparramo”, uma baixaria no meio da praça! [risos] “Explode” com tudo! [risos] Eu estava numa fila de um Museu, né? Aí, uma família estava na minha frente, aí o rapaz saiu do lugar dele e foi mais para frente, conversar com um grupo, porque eram amigos dele. A mãe fez um escândalo porque ele ia furar a fila [...] E ele argumentava com ela! “São meus amigos, eu estou só conversando, na hora de entrar eu volto para o meu lugar!” **[risos]** E a mãe não queria saber. Mas fez uma gritaria desproporcional, uma briga, xingou o filho, foi assim,

impressionante! E aí depois acabou, todo mundo entrou, [risos] pronto, continuou! Então, não tem, né!? Ser isso ou aquilo. Então entre os professores tem de tudo. Tem de tudo. Então nessa época era o governo Maluf, né? **(Sei.)** Eu peguei a greve contra o governo Maluf, tudo lá em Diadema, né? Aí a adesão dos professores foi muito grande. É lógico que tinha professor que era contra, né? Então eu peguei, em outros momentos, uma professora dizendo assim: “Ah, você é do PT porque você é da classe [...]” Não é? Ela não usou o termo, falou “da classe baixa”, né!? “E eu sou burguesa, então eu sou do PSDB!” [risos] entendeu!? Da mesma classe, mesmo salário, a mesma assinatura de ponto. Mas ela se considerava de uma classe social, e eu de outra. **(É, isso é um fenômeno interessante, não é? No mínimo interessante!)**

É! Então, no meio dos professores tem de tudo. Né? Nessa época a gente deflagrou a greve, lá em Diadema houve muita adesão, porque os professores lá, também, essas casas de madeira também eram as casas dos professores, não é? Quem morava por lá tinha as mesmas condições dos trabalhadores de lá. O nosso salário era ruim, na época, mas tinha de tudo, né? **(Tá!)** O grande problema que a gente enfrentou, lá, era: O grupo dos professores que tinha mais consciência da questão social, era perceber que, quando não tinha aula, a criança ficava em casa. E ficar em casa significava ir para a rua, e ir para a rua é querer tomar guaraná, chupar bala. Então, durante a greve a despesa da família aumenta! Então a gente tinha essa contradição: a gente fazia greve por questão de salário, mas o trabalhador estava altamente reprimido, o trabalhador também ganhava muito mal, e a nossa greve prejudicava os trabalhadores para quem a gente trabalhava, né? Porque a gente era professor da classe trabalhadora. E, lá em Diadema, dessa classe trabalhadora de nível baixo, de menores salários, de maior repressão, trabalhava nas indústrias, grande parte nas indústrias de São Bernardo, não trabalhava em Diadema. E tinha um outro ramo, que eu não sei localizar onde, mas os nossos alunos, o pessoal de Diadema era da indústria têxtil também, da indústria mecânica, da indústria química de Santo Amaro, e da indústria têxtil também. Que eu acho que é Santo Amaro também, a indústria têxtil, se eu não me engano. E os caras levavam, duas horas ou mais de condução para ir de Diadema em qualquer outro lugar, não é? E eu tinha, por exemplo, que tomar um ônibus até o centro de Diadema. Depois, eu estava morando em Moema, e depois do centro de Diadema, tomar outro ônibus até Moema. E eram todos ônibus que levavam, assim, uma hora para passar no ponto! [risos] O de Diadema um pouco menos, às vezes meia hora. Mas, para sair da escola eu esperava uma condução uma hora, e mais uma hora de trânsito, de movimento.

E nesse processo, de greve por exemplo, Acácio, teve alguma melhora? Vocês sentiram que houve alguma resposta positiva?

Não, não! Do Maluf foi exatamente ao contrário, né? Porque depois tinha uma lei que era anterior, que depois garantiu o aumento de salário na época de dissídio, né? Tinha a época do dissídio e o Maluf não deu o dissídio, né? Ele descumpriu a lei. Aí é que veio depois, então, o processo, né? E eu brinco com as pessoas, com meus colegas que naturalmente ficam muito bravos comigo pela brincadeira, que eu estou bem hoje graças ao Maluf, né? **[risos]**. Pois é, porque ele não pagou na época e aí a gente entrou com processo, né? E 20 anos depois a gente ganhou o processo. O meu processo ficou na gaveta de um juiz cinco anos. Não sei como é que isso é possível, mas o juiz guardou durante cinco anos o meu processo na gaveta dele. Aí fora os outros todos deu uns vinte anos até eu conseguir. Aí eu recebi esse dinheiro todo. E ainda, para apressar um pouco, eu fui no sindicato, fiz um acordo com o Estado, e aí eu recebi tudo.

Então eu recebi uma parte só do que eu teria direito. Mas aí foi uma bolada porque entrou correção monetária, juros e tal. Aí, foi um bolo grande, numa época em que no Brasil os juros estavam altos, né? Então eu pus isso. Aí depois eu tive um outro pequeno detalhe **[risos]**. Eu estava com a minha sogra muito doente em casa. A gente não podia sair muito, a gente não viajava. E aí esse dinheiro ficou rendendo juros, né? **[risos]** Mas eu brinco com essa situação. Quer dizer, eu “pastei pra burro” enquanto era professor (**Sim...**) porque não ganhava nada. Aí com casa, com família nova, eu me casei nessa época, aí logo tive dois filhos, e aí...

Entendi! E o salário de professor dava para tudo isso, Acácio?

Não, não dava! **[risos]** (**Não, não dava! – risos**) É... um pouco, assim eu consegui me virar, porque os meus pais tinham dinheiro, e a minha sogra também, e eles adiantaram a herança e nós compramos uma casa. Então, aí a gente não pagava aluguel, então é uma despesa... (**A menos**) A menos! (**Boa despesa...**) Uma boa despesa. E como professor, eu dava aula nas escolas em que eu punha o meu filho. Aí eu também não pagava escola. Não é? (**Sim**) E quando eu saí da particular, aí eu pus meus filhos na escola pública. **[risos]** (**Eles te acompanhavam?**) **[risos]** É, me acompanhavam! (**Vida de professor é assim.**) É assim!

Acácio, vamos falar um pouco sobre a parte pedagógica, assim... Você acha que a sua prática como professor, pelo menos nessa época, tem alguma relação com o seu salário? Quer dizer, em que medida o quanto você ganha influência na sua prática?

Então, não corresponde. Eu penso, não é? **[risos]** Mas eu também penso o seguinte, quem recebe sempre tem razão para achar que recebe pouco, e quem paga sempre tem razão para achar que paga muito. Mas lógico que o trabalhador sempre foi sub-remunerado. O capital sempre sub-remunerou. Ou via Estado, ou via empresa privada, sempre. O capital sempre sub-remunerou e nessa Terra ao professor_muito mais. (**Sim, sim.**) Não é? E a gente. Mas a gente teve época pior do que hoje. Hoje está “menos ruim”. Mas aí acontece o seguinte: antes do

Maluf teve o Montoro, não é? E o Montoro fez um trabalho, porque a proposta dele era de ele ter a melhor escola pública do Brasil. Ele tinha esse objetivo. E o Secretário da Educação dele era um socialista, apesar de ele ter sido posto lá pela indústria, não é? Mas ele tinha um pouco esse viés social também, que era apoiado pela indústria na época. Aí ele fez cursos de formação muito intensos: a gente tinha o tempo todo um curso para fazer. A gente era dispensado da sala de aula. E a escola e o Estado se viravam para arrumar um substituto, se não arrumasse o professor ia para a formação assim mesmo, aí a coitada da escola que tinha que se virar com os alunos sem professor [risos], mas tinha que arcar, porque os professores tinham que receber formação, isso era fundamental. Então nós tivemos boas formações. Inclusive foi a primeira vez onde eu tive o contato com o estudo do meio. Então o Montoro, naquela época, já trabalhou com isso, já introduziu [...] foi o primeiro a introduzir isso na escola. Não é? Aí, no Maluf, óbvio que a gente não tinha formação nenhuma, né? Tinha uns cursinhos, mas uns cursos sem-vergonha. Uma das formações, eu lembro, ele usava uma coleção chamada Trevo, que era uma coleção sobre artesanato [risos], horrorosa, não é? Um contexto medonho, conceitos equivocados! Os caras tiraram xerox! Não tiraram xerox da página que tinha crédito. Entendeu? Só tiraram do conteúdo! [risos] **(Ficou sem autor, ficou?)** Ficou sem autor! Né? E aí o professor ia despejando aquilo, falava: “Agora página 1, página 2, página 3; vamos fazer isso, olha é assim!” E aí o professor que tinha dificuldade: “Ah, não! Faz assim, dobra assim, costura aqui!”. Eram assim os cursos de formação do Maluf. **(É.)** [risos] **E Acácio, você sentia que...** E, então, o que que acontecia [...] só [...] **(Não, claro!)** o dado importante [...] é que nesse não tinha.

Os professores que receberam a formação do governo Montoro fizeram o quê? Foram usar esse conhecimento na escola privada. Eles foram para lá! E as escolas privadas sabendo que o Estado tinha professores altamente capacitados, pegava os professores do Estado! **(Olha só!)** Eu por exemplo fui para o Pioneiro, na época eu não fiz esse caminho. Eu permaneci no Estado, porque lógico que não tinha escola privada para todos os professores do Estado [risos], né? Então alguns, que tinham alguns contatos e tal, foram. Eu fui para o Pioneiro pelo serviço que eu fiz na escola pública, né? Então o Fernando conhecia o meu trabalho da escola pública. Que era o trabalho sobre estudo do meio, ao qual eu me dediquei a pesquisar, a trabalhar e sempre fazer de alguma forma. Não é? Então era essa a questão da relação com as condições de trabalho e remuneração do Estado. Se o professor adquiria uma qualidade melhor ele saía do Estado e ia para a escola particular. **(Que coisa, né?)** E isso continua sendo verdade até hoje. **(Sim.)**

E Acácio, você falou sobre o estudo do meio, não é? Isso é uma das suas práticas, que você tinha na escola, não é? (É.) E como é que era? Você quer comentar um pouco sobre isso? Isso fazia parte sempre das suas aulas?

É, eu sempre pensei a Arte como [...] é [...] levando para os alunos, procurando desenvolver neles uma sensibilidade para olhar o entorno deles. Eu acho que era esse o objetivo. Ele conseguir olhar, numa perspectiva mais sensível, o lugar que ele vive. E aí, o estudo do meio tem a intenção de um segundo passo, que não é só olhar, que é agir sobre o meio.

Mas para agir sobre o meio, só a Arte sozinha não dá conta. E nenhuma matéria sozinha dá conta, né? Nem a Geografia, nem a Matemática. Então eu sempre busquei, desde quando eu descobri essa prática lá no governo Montoro, eu sempre procurei agir com outros professores. Então, pontualmente, aqui e ali, eu sempre encontrava um professor com quem eu podia dividir uma prática e fazer um trabalho conjunto, né? Então eu trabalhei bastante com professores de Matemática, né? E trabalhei com professores de História, na maioria. Mas também trabalhei com professores de Português, e aí era [...] trabalhei com professor de Português engraçado, não é? Te contar umas coisas [risos] Eu falei para o professor: “Ah... tal! Eu acho que a gente podia fazer teatro juntos. Não é minha especialidade, mas eu tenho algum conhecimento de como armar uma peça de teatro com os alunos e a gente pode fazer...” Aí o professor falou: “Ah, ótimo! Gostei. Você tem algum texto?” [risos] O professor de Português veio pedir para outro o texto, né!? Eu achei que ele ia trazer o texto. [risos] Então eram meio assim as parcerias! As que deram mais certo foram com professores de Matemática.

É mesmo? E você saiu da escola nesse [...] Vocês saíam da escola nesses momentos, sempre não é?

É, eu saía várias vezes da escola. Eu ia para o entorno com os alunos para desenhar esse entorno, né? Então, desde Diadema lá [...] Em alguns lugares era mais complicado sair [risos]. Em Diadema, no Campo Limpo, eram lugares que tem uma [...] Mas ainda assim a gente ficava perto da escola, ou fazia os alunos, pela memória, trazerem a Comunidade para a Sala de Aula, então sempre tinha [...] Mas eu sempre trabalhei com essa perspectiva, então o estudo do meio veio a calhar com a minha forma de trabalhar, e aí potencializava muito a Arte, né? Porque aí o aluno tinha todas as outras visões para trazer como matéria prima para o seu trabalho de Arte.

Tá... Muito interessante, nossa! E Acácio, nesse sentido, você, na sua prática, por exemplo, você sentia alguma interferência do regime militar? Porque a gente vivia, né? Mesmo que já no contexto final aí, mas ainda assim era...

Sim! Não [...] E esse contexto final foi uma época dura. Porque aí o pessoal passou a caprichar, para, não sei se para prolongar o processo [risos] Mas os “milicos” capricharam nessa

época final! [risos] Então, tem várias condições. A gente era sempre vigiado, né? Então, uma coisa que é até hoje, e que não era antes, é o programa: o professor tem que fazer o projeto e a supervalorização de que o professor tem que fazer projeto, né? Antes não, o professor tinha que dar aula. [risos] **(Entendi.)** Agora ele tem que fazer projeto. Então, se você tem algum projeto aprovado pelos órgãos centrais, estava tudo certo. Entendeu? Antes não, né? E então, tem uma série de índices dessa situação, né? Então, por exemplo, um conceito que também vem até hoje: cada série tem o seu conteúdo próprio. Então eu estou dando aula para a quinta série, eu tenho que dar o conteúdo da quinta série. De onde que vem isso? No governo militar você tinha que fazer o seu projeto e ele tinha que ser aprovado por um militar, não é? Então os caras liam o seu projeto. E às vezes não era aprovado. Então já no final da ditadura, todos os professores faziam o quê? Copiavam projeto já aprovado. E ia repetindo o projeto. Mas não quer dizer que o professor dava essa aula, não é? E eles eram vigiados por isso. E aí quando alguém detectava que o que ele estava dando não estava de acordo com o projeto, ele era chamado, ele era interrogado e fazia uma prova para ver se as ideias dele batiam com o “Verdão”. O Verdão era um guia curricular, com capa verde. Verde, não é por acaso que foi escolhido o verde. E chamava de “O Verdão”, que era o guia curricular e a gente tinha que saber de cor e salteado. Então se duvidassem da gente, a gente tinha que passar por uma prova com base no Verdão. Eu fui submetido a uma prova dessa. E obviamente eu conhecia. Não sabia de cor e salteado talvez, mas sabia o que estava lá, né? [risos] Sabia intuir pelo menos as respostas que eu tinha que dar. Mas tive colega que não compactuava com isso, então respondia o que achava que tinha que responder, e aí era penalizado por isso, não é? E... que mais que a ditadura deixou de herança?

Na escola você... Tinham agentes, na de onde você veio?

Tinham agentes! Tinham. Tinham.

Assim, que medida que influenciava o que você gostaria de fazer?

É, tinham sempre, tinham sempre agentes em todos os lugares. Era mais ou menos assim. Eu fui visitar uma vez “O Pasquim”, né? E era bem assim: a entrada do Pasquim era uma escadaria e você chegava no patamar de cima. À esquerda era uma parede. À direita era onde estava a Redação. A primeira mesa era a do Sensor. Então você já chegava e dava de cara com o “capitão” lá [risos]. Então na escola era assim: então tinha sempre alguém na escola, que podia ser um professor, podia ser o diretor, ou, via de regra, era um coordenador. Eles cooptavam os coordenadores. E os coordenadores sempre se prestaram a esse serviço. Era função do coordenador vigiar, tanto é que se chamava “Delegacia de Ensino”, não é? E eles se prestavam a esse papel. E eu fui fazer a prova pelas mãos de um coordenador. Mas tinha, tinha

alunos, né? Eles gostavam muito de pegar por aluno, mas não na escola, né? Conversavam com os alunos em outras coisas, na igreja, no bar; e aí pela conversa dos alunos eles viam o que é que cada professor estava trabalhando na sala de aula.

Entendi. E Acácio, você acha que isso influenciou de alguma maneira, por exemplo, no controle que você tinha sobre o seu trabalho? Ou isso era só um documento pro forma. E aí na prática...

É, influenciar sempre. Todos os professores. Ou porque você fazia de propósito para ser “do contra” [risos] estava influenciando de alguma forma, não é? Ou você tinha [...] como era o Pasquim também, [risos] que é flagrante lição de como fazer as coisas, né? Você tinha que ter uns cuidados para você fazer o que você quer. Tá? Os professores na sala de aula sempre fizeram teatro, essa é a prova. Então entra governo, sai governo, entra Verdão, sai “Amarelão” [risos]. O professor fecha a porta e dá. Né? A única vez que eu lembro, mas que era em termos, que a gente fez mais de acordo com a orientação oficial, foi no governo, na administração do Paulo Freire, Erundina e Paulo Freire, não é? E aí tinha uma grande parte dos professores que acreditava nesse processo, né? Uma das coisas, por exemplo eu [...] quando começou a administração eu estava fora da Prefeitura. O Jânio antes, eu tinha saído, falei: “Não aguento esse cara, vou embora!” [risos] “Não preciso.” Não é? Aula a gente arruma, nem que seja lá no Capão Redondo, lá em Diadema, aula a gente sempre arruma. Então: “Tchau!” Fui embora. Aí a Erundina entrou, trouxe o Paulo Freire, eu falei: “Não, a gente tem que fazer esse processo dar certo na sala de aula. Tem que dar certo. Tem que dar certo na sala de aula!” E como eu, muitos colegas pensaram a mesma coisa. Então a gente foi dar aula na Prefeitura para fazer a proposta da administração da época. E mesmo assim a gente tinha algumas coisas que não encaixavam bem, então a gente fazia o que a gente achava que tinha que fazer, né? Se bem que nessa época a principal característica era exatamente essa, não é? Era permitir que o professor fizesse aquilo que ele se achava competente para fazer. Então foi a época que mais casou projeto da administração com [...], né? Nem no governo Montoro, onde a gente teve muita formação, tinha muita coisa boa, né? A gente fazia o projeto da administração [risos]. Então, a gente sempre fez, né? Só que na época da ditadura tinha repressão, então tinha professores que desapareciam, tinha alunos que desapareciam, tinha coordenador pedagógico que pegava no seu pé, então você tinha que fazer algumas coisas, no mínimo dar o mesmo nome que eles davam para aquilo que você faz, não é? [risos] Pelo menos você fazia isso, para eles acharem que você está fazendo aquilo (**Ah, uma sobrevivência, não é? De alguma forma...**) Uma sobrevivência. E essa ideia de trabalhar olhando para a comunidade, não é? O aluno trazendo para si o seu entorno e olhando criticamente esse entorno, era um problema também. (**Nem**

todo mundo concordava...) Concordava com isso. Tinha que [...] então, não. Porque o Verdão tinha sugestão de exercícios. Essa sugestão de exercícios, na visão do militar, era obrigatório fazer aqueles exercícios. [risos] **(Aham. É técnico, não é?)** É, e então, se você estava dando um exercício que não era aquele, aí ficava complicado, não é? Então aí a diretora te chamava, a coordenadora te chamava, na sala dela, e pedia para você compatibilizar as coisas, e mudar. Então sempre estava influenciando, né? Mas quem queria, pensava uma Educação com mais qualidade, e pensava uma Educação para a classe trabalhadora, buscava dar um jeito de fazer alguma coisa nesse sentido.

E Acácio, a gente está terminando já. Enfim, aí se você quiser comentar alguma coisa que eu não falei, ou, enfim... Uma colocação qualquer, tá? E aí eu vou fazer uma outra pergunta, que é assim: Como você vê, como você enxerga a sua trajetória nesse período em que você estava no Estado, entre 78 e 80?

É, 70, acho que 85 [...] Não, 2002.

Foi até 2002, você se aposentou pelo Estado? (Pelo Estado.) Tá. Como você vê sua trajetória nesse período todo, como é que... Enfim, se for possível colocar isso...

É, foi assim... Bom, ser professor foi uma escolha. Ser professor na escola pública também foi uma escolha. Então eu sempre me dediquei, não é? Sempre estudei muito Artes, sempre estudei muito História da Arte, Pedagogia, não é? Então eu sempre me dediquei a esses estudos. Eu só não fiz [...] Eu digo que eu sinto falta, eu senti muita falta [...] é que eu não tinha um estudo sistemático. Então eu não fiz uma pós, e tal. E eu não tinha essa prática de estudo sistemático. Então eu corri atrás do prejuízo! **(Certo.)** Então, quando numa sala de aula, um grupo de alunos, ou numa escola, solicitavam determinadas coisas, então aí eu ia pesquisar aquilo. E depois, acabando ou não aquela pesquisa, vinha uma outra solicitação, e aí eu tinha que desenvolver outra pesquisa., não é? Então eu estudei bastante. Estudei todos os movimentos modernos de Arte, as pedagogias modernas também, né? Só agora no final que eu comecei a encontrar, entrar em contato com as pedagogias contemporâneas e a Arte contemporânea, mas aí eu não estava mais na escola pública. Enquanto eu estava na escola pública meu foco foi o Modernismo, formas de pensamento e de prática do Modernismo. Eu sempre trabalhei independente de ter um salário de acordo ou não. A minha relação sempre foi com o aluno, né? E nunca um compromisso com a administração, com a escola, com a diretora, com a instituição, não é? Meu compromisso sempre foi com o aluno, e aí eu sempre trabalhava em função disso. E então essa foi a minha trajetória.

Que bonito, Acácio! E por que que você quis ser professor, Acácio?

Não sei! [risos] Eu sempre tive, não como uma forma de influenciar, mas como exemplo, né? Meu pai era professor. Por parte [...] é [...] meu avô, pai do meu pai, foi professor, não é? Foi quem introduziu a escola moderna no [...] Como é que era? Está aqui no [...] Era em Higienópolis, está aqui na Raposo, na escola [...] fugiu o nome agora. E, da parte da minha mãe, minha avó e meu avô eram Professores Primários, né? A minha avó sempre chamava, pelo menos a mim, para essas questões, né? Do outro, da análise do contexto histórico, né? Então talvez, essa convivência com professores, né? [risos] Para tudo quanto era lado tinha professor, talvez tenha sido por aí.

Acácio, para a gente terminar, queria que você tentasse assim, dizer o que você sente com relação às condições do seu trabalho, também nesse período, não é? Desde que você começou, você acha que houve uma [...] Que foi piorando, que, enfim... Em que medida que você vê o seu trabalho também, como professor?

É, então, ele teve altas e baixas, não é? Então teve períodos da história nossa recente em que tinha melhores condições, valorizavam melhor o professor, o próprio aluno né? Mas aí depois, no final, boa parte dos meus colegas, deram aula até o fim! “Espremeram o bagaço da cana” até não sair mais nada, não é? [risos] E eu saí um pouco antes, eu saí da escola pública um pouco antes, porque eu não aguentava, principalmente, os meus colegas. Eu acho que a qualidade, principalmente a qualidade política dos meus colegas, piorou muito, na escola pública. A formação dos professores piorou. Esse monte de escolinha particular ampliou, por um lado, a classe trabalhadora a ser professor e ter emprego, né? [risos] Eu acho que isso foi importante acontecer, porque quem queria ser professor, era complicado ter formação, não é? Formação é um... **(Gasto.)** Gasta, não é? **(Sei.)** E sempre foi a classe média, e depois [...] que ia ser professor, né? E depois foi indo para a classe trabalhadora. E a classe trabalhadora, então, foi malformada para ser professor. Então era mais fácil entrar numa escola particular, e aí você estudava um período e dava aula no outro, né? E aí a qualidade [...] Porque eu tenho colegas que fizeram escolas de fim de semana! Tinha uma em Santos que você só ia para fazer prova. Então você ia um sábado sim, um sábado não, para não sobrecarregar o estudante, todo sábado! [risos] Então ia um sábado sim, um sábado não. E ele fazia a prova, só isso. Em Diadema tinha uma escola também: essa tinha aula presencial, mas era sábado e domingo [...] o professor [...]

Acácio, tem alguma outra coisa que você não [...] Que eu não perguntei, que você queira dizer...

Não sei, eu acho que eu ainda vou [risos] Depois que sair daqui **(Ah vai sim! É verdade!)** “Ah, eu podia ter dito aquilo!” [risos] Pois é, mas no momento não vem nada.

Tá bom, obrigado Acácio!

ENTREVISTA 5

30/01/2020

Renato: Nome completo?

Heloísa: Heloísa de Souza Rodrigues Pereira.

Idade?

69.

Área de formação?

História.

Ocupação entre 75 e 85? Aqui, Heloísa, a gente podia conversar um pouco sobre o que você fazia nessa época.

Então, eu entrei em História em 71, fiquei de 71 a 74. Fiz nos quatro anos. E em 71 eu já comecei dar aula no Mobral, famoso Mobral. Então eu tinha duas salas de Mobral que me davam um salário-mínimo por classe, com essas duas salas eu conseguia dinheiro para [...] como eu não tinha dinheiro para comprar livro, eu tirava xerox. Isso, vivia de xerox. Então eu [...] andava [...] era o dinheiro para eu me mobilizar para ir para cá, para lá, muitas vezes a gente ia de manhã para a faculdade, então ficava o dia todo, então tinha que almoçar, a gente pegava um bandeirão do Crusp, enfim... para me sustentar nesse período.

Em 74, que era o último ano, eu me casei no começo do ano, em janeiro de 74. Então, nesse último ano eu consegui, além de continuar dando aula no Mobral, eu consegui algumas aulas durante o dia, porque aí, então, eu já não tinha mais tantas matérias e eu conseguia dar aulas de substituições nas escolas estaduais. Então, naquela época, porque tinha saído um tal de Verdão, que eram os guias curriculares novos. Os professores eram chamados para fazer curso de formação. Eles eram retirados da sala de aula. E eles ficavam um mês e meio, 15 dias fora. E aí, então, as crianças ficavam sem aula. Então eles dependiam da direção da escola, eles pediam aos professores da área para substituí-los. Então eu comecei a trabalhar como professora substituta na própria escola onde eu estudei, que é aqui no Villalva, no Jabaquara. Então eu comecei a dar aulas de substituição, substituindo os meus ex-professores de História. Foi interessante e gostoso, porque, eu olhava para aquelas carteiras onde tinha até meu nome gravado [risos], que a gente gravava o nome na carteira. E eu estava ali, então, depois de algum tempo, em uma nova posição e eu achava isso bastante curioso. Então, em 74, que eu ainda estava me formando, eu consegui algumas aulas de substituição no Estado.

Em 75 eu fui procurar aulas da Prefeitura e consegui logo de cara 20 aulas, e logo em seguida mais 20, que eram as 40, que era a carga máxima.

No município?

No município. Isso porque a escola era de periferia e eu tinha ido morar na periferia. Era lá em Campo Limpo. Campo Limpo.

Então eu peguei 40 aulas de História que eles evitavam dar muita [...] o total, né? Da carga para um professor só. Não sei qual era a política, mas havia esse interesse de não dar as 40 aulas. Mas como a escola era periférica e não tinha outro professor, era difícil encontrar professor pela região, então eu consegui logo de cara as 40.

Então, eu fiquei de 75 até 80 só na Prefeitura dando as 40 aulas de História.

E 40 aulas é um número considerável!

Sim, sim. É o total da carga que eu poderia dar na Prefeitura. Então foi a minha primeira experiência, esses cinco anos com a Prefeitura. E 80 eu prestei o concurso para conseguir me efetivar no Estado e na Prefeitura. Prestei os dois concursos. Daí eu me efetivei nos dois. Aí eu tive que escolher no Estado e escolher na Prefeitura. Na Prefeitura eu consegui continuar perto de casa e no Estado eu tive que parar em São Bernardo do Campo. Aí em São Bernardo eu trabalhei um ano e meio, no tempo que eu fiquei grávida do meu filho do meio e tinha minha filha pequenininha, a Taís, que é minha primeira. O Daniel é meu terceiro filho. Então eu consegui com muito sacrifício levar as duas cargas. Eu tinha 20 em uma e 20 na outra. Às vezes eles mudavam, faziam 22 ou 24, enfim... Mas era sempre assim, as duas juntos davam a carga máxima. E depois desse um ano e meio lá em São Bernardo, daí sim eu consegui ir para escola mais próxima da minha casa, que eu morava em Santo Amaro, ali na estrada de Itapeperica. Então eu dei aula na escola periférica também, Vila das Belezas, que de beleza não tinha nada. Era um bairro extremamente pobre, onde hoje é o terminal João Dias, ali bem próximo do terminal João Dias.

Então eu tinha a escola do Estado, lá onde fiquei 18 anos...

Nessa mesma escola?

Nessa mesma escola. E na escola da Prefeitura eu consegui remoção para uma mais próxima ainda da minha casa, que era bem assim: duas quadras. Então eu tinha uma situação cômoda, porque eu tinha as duas escolas próximas. Só esse primeiro ano e meio de Estado que foi distante.

No primeiro ano eles deveriam ter feito a remoção no início do ano e não fizeram, demoraram um ano e meio, porque o certo seria ter feito no início do ano. Foi uma remoção no meio do ano onde ocasionou uma série de problemas porque as crianças rejeitam o professor que chega, porque estão acostumados com o outro. Então essa mudança no meio do ano não foi adequada, mas, como sempre, a gente vai se adaptando.

Então, foi assim: fiquei trabalhando nas duas e era uma correria porque eu tinha criança pequena. Então o salário era pouco, não tinha com quem [...] Não tinha jeito de arrumar muita empregada [...] Não tinha empregada, tinha faxineira, quando muito. Então tinha que dar conta do serviço da casa, das crianças e do marido. E o marido também professor. Ele dava aula de Física, ele fez Física na USP também. Se formou um ano antes de mim. Então, era uma vida bastante sacrificada, com muita luta, para dar conta de tudo.

Imagino! E nessas escolas que você trabalhou, nesse período, como eram as condições das escolas? Assim Heloísa, a estrutura física, quantidade de aluno por sala?

Em São Bernardo do Campo era uma escola muito, muito boa. Porque ela tinha a diretora, tinha ficado muitos anos na mesma escola e saiu para ser a delegada do ensino. E o marido dela, que também era professor, e também trabalhava com ela, ocupou o lugar da direção. Então ele tinha todos os benefícios porque ele era o marido da delegada, então tudo que ele pedia para escola, ele era atendido e a escola era uma [...] e outra, eles eram espíritas. Então eles tinham uma preocupação com o lado humano muito grande. Então eles procuravam fazer tudo o que era possível para os professores se sentirem confortáveis em uma escola que tinha cozinha para os professores, uma cozinha pequena, com geladeira, com lanche reservado para nós. O lanche que era servido para os alunos, eles deixavam, quando o lanche não era legal eles providenciavam uns sanduíches. Tinha sofá na sala dos professores, uma mesa para comer, tinha pratos bons, enfim... Eles davam um tratamento maravilhoso aos professores, eles eram extremamente humanos. Então, eu até estranhei tanta limpeza, tanta organização. Os alunos eram educados, era naquele esquema antigo que eles eram obrigados a levantar-se quando o professor entrava na sala. O professor pedia para sentar-se, eles se sentavam. Até eu estranhei porque eles se sentavam em dupla, carteira dupla. E eles [...] quando um queria sair ou precisava se levantar, pedia licença, o outro deixava e eu até ficava assustada, porque eu estava acostumada com a periferia brava na Prefeitura, onde havia disputas constantes, bagunça, lixo, sujeira. Porque a escola da Prefeitura era muito precária, muito periferia. Os alunos sem formação nenhuma, sem [...] vinham de uma [...] A grande maioria morava de uma forma muito precária. Então a escola também não ajudava nada, porque a bagunça da escola, a falta de mão de obra para limpeza, a falta de serventes para fazer a arrecadação do lixo, era muito triste. Aqueles lanches que eles largavam e jogavam pelos corredores, às vezes ovo cozido, então ficava aquele “mar de ovo cozido” que eles desperdiçaram. Faziam guerra de ovo e não tinha mão de obra para tomar conta desse pessoal. Um inspetor de aluno não dava conta numa escola enorme. Então, na escola da Prefeitura era muita zona, muita falta de organização, por falta de pessoal mesmo!

E também porque as direções não tinham pulso o suficiente, não tinham interesse também, né? Para fazer a coisa funcionar, então a gente era [...] Eu me sentia uma “gada” na escola da Prefeitura, sem orientação de nada. Nem de direção, nem de coordenação, de nada. Era uma coisa assim: cada um por si, Deus por todos.

E também não tinha a estrutura. De limpeza, de organização. Os alunos iam para as filas brigando, gritando, enfim, era uma zona. Isso na Prefeitura! Agora, com essa escola de um ano e meio onde eu fiquei lá em São Bernardo, foi uma maravilha! Mas eu precisava vir para perto da minha casa. Até eu dizia: “Se eu pudesse trazer a escola, transportar para perto de casa, seria o ideal. Mas como não dá eu preciso mudar por conta da distância.” Eu levava, de fusquinha, uma hora e meia para chegar. Principalmente na sexta-feira. E eu ia cortando Piraporinha, porque eu morava na estrada de Itapecerica e a escola era lá em Ferrazópolis, atrás da Brastemp, em São Bernardo. Então era difícil.

Eu, a professora de Português e a professora de Educação Física éramos as três efetivas, as outras professoras todas eram comissionadas. Aí, quando pedi a remoção, eu vim para uma escola mais próxima de casa, mas também no mesmo bairro que ela; quase no mesmo bairro desta escola da Prefeitura. Então as condições também eram [...] Alunos de uma situação econômica muito difícil, escola carente, muito distante do centro. Então não tinha também estrutura de limpeza, de pessoal, pouca merendeira, pouca faxineira, direção que não ficava presente o tempo todo. Então também de novo aquela situação de: ou você resolve o que você vai fazer e faz um trabalho decente ou não tem ninguém para tomar conta, para apoiar, para fazer nada.

Sei... É, não é fácil o negócio. E como o grupo de professores dessas escolas tinham uma relação?

Olha, eu sempre fui muito falante, sempre fui muito comunicativa. Então eu nunca tive muitos problemas. Eu sempre procurava manter uma relação amigável. Não dava tempo de grandes conversas, não dava tempo de trocar muito. E uma coisa que eu percebi, logo que eu comecei a trabalhar, é que eu era muito idealista, eu achava que eu ia mudar o mundo. Achava mesmo! Então, tentava conversar, pedir para trocar. Eu perguntava para meus colegas: “No que você tem mais dificuldade? Onde você acha que é mais difícil?” E ninguém queria falar da dificuldade. Todo mundo quando conversava queria falar do quanto ele era bom, do quanto ele sabia fazer, do quanto eles resolviam as questões, eles nunca contaram, não queriam compartilhar onde era difícil.

Então eu logo percebi que os egos eram muito grandes, ninguém quer falar de dificuldade, ninguém quer mostrar fragilidade.

Então todo mundo se dizia lindo, maravilhoso e tal. E aí, no contato com o aluno, eu sempre fui muito próxima deles. Como eu era falante, então eu conversava, eu perguntava, eu queria saber: “Por que que faltou, por que faltou?” “Tá com dificuldade? O que é que você não sabe?” “Por que você não sabe?” Então eu sempre procurei uma relação mais próxima. E aí você, adquirindo a confiança do aluno, logo as estórias chegam, né?

E aí eu comecei a perceber que tinha aquele autoritarismo todo da ditadura que acabou sendo transplantado para os professores. Então tinha muito colega que chamava o aluno de burro, dizia que: “Ah... você não sabe mesmo! Você não vai ser nada na vida mesmo!” Acabava com o aluno. Então não trabalhava a autoestima de aluno. Sempre menosprezando, sempre se colocando em um patamar muito acima deles. E criava então uma distância muito grande entre aluno e professor e eu sempre fiquei muito atenta a isso! Porque eu tinha lembranças de professores que foram maravilhosos! A minha professora de História: ela é irmã de um cara que foi o primeiro advogado a defender o Lula na época da ditadura, Idibal de Vitta. Então ele foi o cara que se arriscou para poder defender o Lula na cadeia. E ela tinha muito medo do que pudesse falar em sala de aula porque sabia que naquele tempo as pessoas eram vigiadas, não é?

Então para aquele grupinho de alunos que ela tinha confiança, ela até abria algumas coisas. Mas sempre ficava muito reservada porque ela tinha o irmão, que parece que tinha sido torturado, sofreu muita represália. E ela por ser irmã de alguém tão proeminente na época, procurava ficar mais tranquila.

E como ela era uma professora muito amiga, eu tinha ela como modelo de professora. Eu acabei fazendo História por conta dela. Então eu fazia de tudo para me aproximar dos alunos. Ela dava coisas além daquilo que era necessário para um professor, eu acho. Ela fazia excursões em lugares que ela considerava que seriam bons para a gente conhecer. Então ela levava a gente no Instituto de Cegos, na favela, para nós termos uma visão do social, do que tinha em volta da escola. Então nas igrejas; onde houvesse atividades para a comunidade. Então ela procurava fazer um trabalho além do trabalho de sala de aula, ela levava aqueles livros dos grandes mestres da pintura para a gente folhear, para a gente conhecer, para a gente identificar os grandes mestres da pintura. Tanto é que às vezes eu ficava boba que meu marido nunca soube diferenciar um Renoir de um Van Gogh por exemplo [risos]. Coisas assim bem básicas, não é? E ela não, ela fazia a gente conhecer todos os grandes pintores. Então ela levava o material dela, ela tinha uma pilha de livros que ela emprestava para os alunos, ela fazia, como não tinha biblioteca na escola, um tipo de biblioteca circulante. Então ela era meu ideal de professora. Entendeu?

Porque ela fazia viagens, trazia as fotos para a gente ver aquelas coisas que a gente na época achava que nunca ia ter a possibilidade de conhecer, tipo o Egito. Foi para Europa, então trazia as fotos. Era uma forma de fazer contato, e também de trocar de uma forma mais próxima com ela.

Então eu procurava seguir esse modelo. Procura me aproximar das crianças, trocar de alguma forma com elas. Às vezes até em uma coisinha simples. Por exemplo: quinta série na época tinha um álbum de figurinhas que eles curtiam muito, o tal “Amar é”. Então tinha lá os bonequinhos, e o álbum tinha talvez umas 100 figurinhas, nem sei. Então eu comprei o álbum e comecei a fazer o álbum também! Então eu dizia: “Se vocês fizerem as lições direitinho, quando faltar 10 minutinhos para acabar a aula, vocês me avisam que a gente vai trocar figurinha.” Então elas faziam a lição motivados para, no fim da aula, trocar figurinha. Aí eu trocava figurinha com elas e elas ficavam. E aí, para aquela que eu percebi que não tinha condição de comprar figurinha eu providenciava o álbum, dava algumas figurinhas a mais, por baixo dos panos para eles. Então eu sempre arrumava um jeito de criar uma relação afetiva para poder com isso ter um trabalho mais tranquilo, um trabalho mais...

Muito interessante.

Mas era difícil driblar toda essa situação, não era fácil não!

E você comentou de autoritarismo, não é? O que... Enfim, a gente vivia uma época...

Difícil!

E como é que é? Você sentia essa influência nas suas aulas? Sentia uma presença na escola?

Assim, na sala de aula não. Na sala de aula eu me sentia bastante livre para fazer do jeito que eu quisesse.

Não tinha também jeito de aprofundar muito, porque eu peguei mais as quinta séries. Então, era assim: quinta A, quinta B... No começo teve anos que eram duas aulas na grade curricular, na Prefeitura eram quatro, e no Estado três. Então, era quinta A, quinta B, quinta C, D, E, F, G, H, I. Às vezes tinha até quinta J.

Nossa, 10 salas!

E ainda tinha aquela falta de divisão criteriosa pela coordenação, então eles geralmente faziam quinta A e B, geralmente as melhores, com os aluninhos menorzinhos e mais sabidinhos. E depois a turma I, então, ninguém queria dar aula! Pois sabiam que eram os repetentes, os endemoniados, aqueles mais atacados, então ninguém queria trabalhar com eles. E eu gostava de desafios!

Então quando eu pegava uma Classe que era dessas piores, eu sempre usava isso como um desafio para mim, de conseguir fazer um trabalho bom naquilo que todo mundo considerava uma porcaria, os rejeitados!

Então eu era assim! Eu tinha esse idealismo de usar essa matéria prima pior, que era considerada pior, para tentar fazer um trabalho legal. Então, medo de falar alguma coisa eu não tinha, porque também eram coisas simples que eu tinha que tratar com quinta série, sexta série.

Nos primeiros anos, a série mais elevada era a oitava série e geralmente a gente tinha só duas salas de oitavas, duas de sétima. O que tinha bastante era quinta e sexta porque a evasão era grande.

E como é que era para administrar esse ritmo de 10 turmas, você caía em um automatismo?

Então... Eu nunca gostei de, assim, achava que também [...] Essa minha professora tinha fichas, eu nunca [...] Até hoje eu não uso agenda, eu não consigo me fixar na agenda assim como eu não consegui usar as fichas ou um caderninho onde eu pusesse e fosse seguindo aquilo. Então o meu jeito era [...] e também porque eu percebia que em todas as salas tinha aquelas crianças que faziam tudo muito rápido, aqueles que eram muito devagar, aqueles que não queriam fazer nada. Então eu tinha que arranjar um jeito de me adaptar a essa diversidade na sala. Na Prefeitura tinha de 40 a 50 alunos, tinha salas que começavam com 52, 53... Sextas séries eu tive salas de 58, e depois, lógico, na primeira semana, segunda semana, até fevereiro já saiu uns 10, aí reduzia para uns 48, 50, 55. Então eu vi que a primeira coisa que eu precisava era de um livro didático. Então na Prefeitura eles normalmente tinham os livros para as crianças, isso facilitava muito o trabalho. Quando não tinha o livro didático eu tentava pegar nas editoras, com aqueles descontos grandes que eles davam, não sei se [...] Acho que hoje nem dão tanto desconto assim, se é que ainda tem esse esquema!

Depende muito da editora...

Bom eu sei que eu consegui, tinha um trabalho extra, que às vezes dava dor de cabeça, dava prejuízo. Porque tinham aqueles que diziam que iam pagar e não pagavam. Às vezes tinha aquele que perdeu o dinheiro, enfim, dava sempre rolo.

Então, eu tive até o caso de um aluno que me entregou o dinheiro em um sexta-feira e no sábado ele foi assassinado porque ele era de um grupo da pesada. Mas comigo ele sempre foi um menino superlegal. Então tinha muito isso, que às vezes você sabia que o aluno é até bandido, mas na sala de aula era...

Era criança.

Que você gostava de se relacionar.

Então eu procurava fazer atividade assim: eu fazia, dava uma explicação geral, punha o título do conteúdo, dava um bem geral, depois eu ia pegando. Em cada aula eu pegava um pedaço teórico, não ficava mais que 15 minutos falando, porque eu percebia que mais do que isso eles não aguentavam!

Então até entrar, até sentar todo mundo, até organizar, até fazer chamada e tal, você já perdia de cinco a 10 minutos! Depois na hora de explicar eu procurava não dar uma explicação muito longa, porque eu vi que não resultava em nada. Porque você pegava atenção ali nos primeiros minutos, depois acabava. Então eu procurava fazer várias atividades diferentes. “Então vamos começar com essas duas atividades.” Eu punha lá. “Vamos localizar onde está acontecendo isso.” Então eu sempre pedia mapas, eu sempre me preocupava com a localização geográfica do acontecimento. Aí eu pedia para eles fazerem o mapa, porque eu pensava assim: “Mesmo que para eles seja mecânico isso, de alguma forma, isso com o tempo vai entrar, não é? Ele vai ver que é o mapa do Brasil, ele vai ver que está lá em cima do mapa, mais tarde ele vai ter uma referência de onde aconteceu isso.”

Então eu pedia mapa, eu pedia para fazer os exercícios. Os exercícios eu procurava usar tanto os livros, aqueles que já vinham nos livros, como também alguns que eu criava. Então às vezes eu pedia, eu dava três ou quatro palavras: “Olha vocês vão ter que fazer uma redação contando isso que aconteceu, do jeito de vocês, usando essas quatro ou cinco palavras.” Então, eles tinham que seguir, fazer um roteirinho, fazer uma redação, para forçar a escrever. Mesmo que não ficasse bom, porque havia alguns que até copiavam pedaços, mas era uma forma de exercitar a escrita, de observar se ele ia copiar ou se ele ia fazer a coisa certa. Então eu procurava dar várias atividades diferenciadas para manter todo mundo ocupado, porque tinha aquele que ficava no mapa duas aulas, tinha aquele que em duas aulas já tinha feito quase tudo e ficava querendo sair, se levantar. Porque criança de quinta série é difícil manter! Então assim eu procurava manter, variando as atividades. E na disciplina também tinha que ter muita paciência, porque criança não adianta você falar “Não pode levantar”, não é? “Você tem que ficar sentado o tempo todo!” Que nos primeiros 10 minutos eles até lembram, mas dali a pouco eles já esqueceram o que você falou.

Criança de 10, tinha de nove, 11 anos na quinta série. Então, foi assim, desgastante no sentido de ter que falar várias vezes a mesma coisa, repetir. Mas por outro lado também tinha a compensação de que se aprendia mesmo. Eu sempre tive dúvida se a memorização sempre foi o “tchan”, e eu nunca acreditei que essa memorização resolvesse. Então eu queria sempre inventar algum exercício que fizesse pensar um pouco, para desenvolver o raciocínio, para desenvolver a escrita.

Que bom, que bom! Como os professores que a gente tem, influenciam na nossa escolha!

Formação, não é?

Nossa formação.

Você foi fazer História por causa de algum professor também?

Mais ou menos, mas eu [...] o jeito de dar aula sim! O gosto pela Educação, sim. Heloísa, e assim, falando um pouco sobre a parte de rendimento, como você considera seu salário na época?

Na época sempre foi miserável, eu hoje estou em uma situação confortável porque eu consegui me aposentar tanto no Estado quanto na Prefeitura. Consegui levando com todos os percalços as duas. E eu me aposentei com todas as letras, com todos os números. Então, quer dizer: eu fiz o máximo que eu poderia ter feito nas duas carreiras. Porque eu fazia! Tinha concurso, eu ia lá e prestava para pegar a pontuação daquele concurso. Eu fui efetiva três vezes, aquela efetivação dava uns míseros pontos, tem um curso lá que se fizer vai dar, eu ia fazia e aquilo também dava, então tudo que era pontuação que podia.

Tá... E tinha uma diferença do município para o Estado?

Sim, sim. Uma diferença imensa. Hoje, eu tenho essa amiga que trabalha na Secretaria da Educação: ela está no fim de carreira e vai pedir aposentadoria no final do ano. Ela ganha 3.500 reais com a carga total dela, e o professor de Prefeitura está ganhando 11 mil, líquido. Então é uma diferença gritante.

Com certeza. E oscilou nessa época em geral? Pensando, claro, sempre no recorte de 75 a 85. Com oscilou eu quero dizer: diminuiu? Aumentou?

Olha, não! Era assim: se mantinha, era muito difícil. Mário Covas deu uns pequenos aumentos que fizeram o povo um pouquinho mais feliz. Na Prefeitura, na época do Jânio Quadros, que eu nem sei que época que foi a do Jânio Quadros, acho que foi oitenta e pouco... foi, oitenta e pouco! Eu estava no Zulmira, foi terrível, foi a pior época que teve na Prefeitura em termos de salário na época do Jânio Quadros. Eu sempre dizia que a Prefeitura pagava mais, que era melhor e tal, mas na época do Jânio ficou quase igual do Estado. Então ele deu uma boa mexida para menos, foi muito ruim o governo do Jânio para os professores. A Erundina foi a melhor época de salário, mas aí a Erundina já foi [...] Meu marido faleceu em 91, eu já estava desde os 90, ela entrou acho que em 90, né? Então, já fuge desse teu, da tua época. Mas foi a melhor época em termos de salário, em termos de curso, em assistência. Até a gente brincava: “A tia foi boa, a tia Erundina fez tudo que poderia ter feito pela Educação.” Se o pessoal reclamava de outras áreas: Saúde, outras coisas, pode ser até que eles tenham razão, mas na

Educação o que ela podia fazer para atender os professores ela fez. E eu acompanhava de perto, conhecimento teórico, cursos, retirar professor da sala de aula para fazer o curso e arrumar o substituto para aquele período. E ao mesmo tempo não fazer o professor se locomover o fim de semana, porque não adianta você também dar curso de domingo para o professor, não é? Teria que ser no horário da aula mesmo. E aí ela arrumava substituto para o professor e tirava o professor para dar o curso. E com tudo que tinha de melhor em termos teóricos, assim, não tendencioso, um leque amplo de abordagens, sabe? Vamos estudar esse, esse, esse e aquele. Porque esse nós consideramos o melhor. Foi na época da interdisciplinaridade que estava na moda, estava todo mundo falando muito e ela conseguiu fazer com que os professores entrassem nisso. Muitos até atraídos só pelo salário, não por ideologia, não por interesse de fazer um bom trabalho, mas por questões financeiras mesmo.

É, Paulo Freire, não é? Um movimento...

Eu trabalhei na época. Até agora há pouco estava escutando o Mário Sérgio Cortella, que substituiu o Paulo Freire na Secretaria. E o Mario Sergio Cortella, o pouco que ele esteve lá eu tive convivência assim, próxima com ele, uma simpatia, uma simplicidade. Atendia todas as pessoas na sala dele, mandava a pessoa entrar, se sentar, servia suco, sabe? Conversava com todo mundo, sem pose, sem nada. Sempre atencioso, sempre oferecendo lá os cursos que havia. Havia várias fitas que eram gravadas, aulas em vídeos, então os professores tinham acesso a uma porção de coisas interessantes na época.

Foi um período fértil. Não é?

Foi, foi bem legal. Por isso que eu fico muito brava quando alguém me critica o Paulo Freire, porque eu trabalhei com a teoria do Paulo Freire no Mobral, que era da ditadura, da época do dos militares e usando o método Paulo Freire, que funcionava! Porque eu não era normalista, eu não tinha feito o Normal, tinha feito o Clássico. E aí fui aprender a alfabetizar no método Paulo Freire e vi que funcionava com os alunos, então eu digo de carteirinha: funciona, é um método bom! Eu não conhecia nada, passei a conhecer e daí eu fiquei tão entusiasmada que fui ler os livros dele depois e gostei muito. Então eu fico muito brava quando alguém fala mal. Pode até não gostar, tem todo o direito de gostar de outras coisas, mas não vai dizer que aquilo lá não funciona e que é porcaria, porque não é!

Eu também acho. Muita coisa aqui, Heloísa, do que eu tinha elencado, você já falou. Então, em relação às suas atividades, dessa coisa da interferência do regime. E a questão de formação, tinha formação nessa época?

Não, nesses primeiros anos, não. Tinha só esse tal “Verdão” que eles pediam para a gente seguir e era uma “copiação” danada. Que daí você pegava o modelo que vinha lá no livro

Verdão, que era um livro grosso com exemplos de vários trabalhos, de várias possibilidades de aplicar aquilo. Então você pegava o Verdão e fazia uma cópia daquilo. Uma cópia que você percebia que ninguém lia, que ninguém fazia nada. Você fazia um monte de planejamento, eles faziam uma série de propostas, mas aquilo ficava só para inglês ver, porque ninguém lia nada. Os coordenadores da escola, se liam não comentavam absolutamente nada com ninguém. Ninguém conferia se aquilo que estava sendo dado em sala de aula era exatamente aquilo que tinha sido planejado. Então se você quisesse registrar lá, bonitinho, igual você fez no planejamento, e fazer outra coisa em sala de aula, você poderia fazer tranquilamente. Porque não tinha vigilância nenhuma, não tinha controle nenhum. Eu procurava fazer para minha satisfação, né? Porque já que é para se fazer assim, então vamos aprender, não é? Eu sempre me considerei uma pessoa que tinha uma inteligência razoável para aprender aquilo que é para fazer. Eu vou fazer e pronto. Já que é para fazer, eu vou fazer direito. Mas, assim, se eu quisesse fazer outra coisa, se eu quisesse enrolar, também podia. Não tinha nenhuma vigilância.

Tanto na Prefeitura. A Prefeitura tinha mais papelada, então, aparentemente, podia-se dizer que tinha mais controle. Mas era mais burocracia do que controle efetivo.

E essa burocracia você acha que chegou a te atrapalhar?

Era assim: na Prefeitura a gente era convocado para ir todo sábado, entende? Então o sábado, a manhã de sábado, além de você trabalhar a semana inteira, você ainda tinha a manhã de sábado. Então, era obrigatório ir, senão eles descontavam. E a gente tinha que ficar lá e tinha que fazer, então a gente fazia porque não tinha outra escapatória. Era pouco sólido, ninguém perguntava. A gente achava uma besteira. Fazia aquilo tudo. Achava o trabalho desnecessário, mas a gente fazia.

Então, em termos de papéis eu aprendi a me organizar bastante, por conta da Prefeitura. Por exemplo: eles faziam porcentagem de faltas de aluno por aluno, eu como tinha 20 salas, 22 salas [...] Teve ano que eu tive até 25 salas. Multiplica por 50, pegando [...] Então, eu tinha sim uma quantidade de alunos enorme, e aí eles queriam que puséssemos a porcentagem de frequência por bimestre de todos os alunos. Isso na Prefeitura.

No Estado era mais simples se dava só a menção e o número de faltas. Entregava a tarjeta e acabou. Prefeitura não, além de você fazer a tarjeta, você ainda tinha que fazer uma ficha onde você colocava a porcentagem de faltas, de aluno por aluno. Depois também tinha o quadro geral onde você punha as notas, quem ia para recuperação, quem não ia. A recuperação também nunca funcionava, nunca era efetiva. Então, nesses 10 primeiros anos teve muito mais burocracia, e também tinha a minha inexperiência, embora eu me propusesse a fazer a coisa

direito, também tinha, sabe? Quando você não tem experiência, você bola também uma série de coisas. Então também eu devo ter feito muita coisa errada, muita bobagem, mas....

**Heloísa, como você vê a sua trajetória nessa época, vamos supor assim, enfim...
Misturando tudo, né?**

Assim, desses primeiros 10 anos, sendo que desses 10 anos praticamente eu fiquei cinco anos só na Prefeitura, e os outros cinco concomitantes: Estado e Prefeitura.

É assim, muito esgotante, no sentido físico. Eu ficava extremamente cansada porque eu dava essas aulas. Tinha dias que eu dava 15 aulas, por conta dos horários e tal, então eu ficava extremamente cansada fisicamente. Eu falava muito mais do que eu falo hoje, eu tinha até uma fala excessiva. E nos primeiros anos eu dava muita aula teórica, achava que eu indo lá e explicando [...] Pegava uma aula inteira de explicação, que eles iriam aprender. Depois com o tempo que eu vi que não ia resolver nada daquele jeito.

Então, vamos dizer assim, nos primeiros três anos que eu dei aula, foi mais assim na base teórica. Dava alguns exercícios livres, mas eu tinha raiva de professor que só dava questionário. E os alunos viviam me perguntando: “A senhora não vai dar questionário?” Porque o professor de História para eles vinha, explicava e dava o questionário. Enquanto eu dizia: “Não, não vou ficar dando só questionário, vou dar vários tipos de exercícios.” Então quando eu pedia, por exemplo, uma redação, eles diziam que eu era uma professora de História e não de Português, que não podia dar redação. Eles: “Tá!” “Mas vocês vão escrever sobre História usando essas palavras”. Que daí, às vezes, eu dava palavras cruzadas, eu procurava variar. Mas eu percebia que também existia uma bitolação para o povo. Que geralmente o professor de História só fazia isso. Aula teórica e questionário, aula teórica e questionário. E fugir disso também era cansativo. Porque tinha que argumentar, tinha! Esse ano que eu mudei no meio do ano, o professor que me antecedeu, ele só dava aula. Depois eu o conheci melhor numa outra escola onde eu fui trabalhar, e ele dava aula de manhã. Naquele tempo tinha horário da tarde que era vespertino. Tinha das 11h às 15h, e depois das 15h30 às 18h. Era o vespertino. Depois tinha o noturno. Então, tinha escola em que era dividido em quatro períodos, e ele trabalhava os quatro períodos, e ele ficava exausto. Então para sobreviver a esse esquema, ele contava muita piada! Então ele era assim: a explicação com muitas piadinhas, depois o questionário, depois a correção do questionário e era só isso a aula dele. E muita piada.

Então os alunos gostavam muito dele por conta dele ser engraçado, e foi ele que eu fui substituir. Então tudo que eu fazia no meio do ano, o outro fazia melhor. E aí eu falo: “Mas eu preciso conhecer o seu Olegário para saber o que o Olegário fazia, o que fazia os alunos ficarem tão, assim, entusiasmados com ele!”

É porque ele era engraçado, entendeu? E isso cativava os alunos e era um jeito que ele tinha também de sobreviver a essa carga imensa de quatro períodos, sendo que dois ele dava em escola particular, depois ele ia para a Prefeitura. Precisou até largar o Estado, porque não deu conta de acumular tanto.

Enfim... Esses primeiros anos eu acho que foi assim. Mais aprendizado mesmo. Porque eu percebi que não adiantava eu querer dar aulas teóricas para aquela criançada o tempo todo, que não ia ajudar. Que não iam prestar atenção, que eles que tinham que fazer, que eu não podia ficar querendo só um tipo de exercício, que eu tinha que variar bastante para poder ter. Então, eu punha as vezes lá uma série de coisas: tem que fazer o mapa, tem que fazer o exercício do livro tal número, tem que fazer tal desenho. Às vezes eu mandava fazer desenho também. Aí você faz uma redação e depois você vai fazer [...] Então, assim, eu punha várias coisas. Aí andava para conferir se estavam fazendo outra coisa. Porque no primeiro grau não tinha tanto problema, mas eu trabalhei no segundo grau e o pessoal de segundo grau não estava acostumado com o professor olhando atividade. E como eu fiz leitura dinâmica e sempre li muito, então eu tinha uma agilidade muito grande na leitura e quando eu passava e dizia: “Isso tá a cópia do livro, eu não tô pedindo cópia. Eu quero que você pense. É para escrever do teu jeito!” “Ah professora, mas está lá no livro.” “Está lá no livro, mas você copiou, não quero.” “Como que a senhora sabe? A senhora não leu...” Eu dizia assim: “Eu li, e eu não tive dúvida. Você escreveu isso, isso e isso...” E eles falavam: “Nossa, professora!” Mas era porque primeiro: Experiência. Eu tinha a leitura dinâmica, batia o olho e conseguia pegar o “geralção” daquilo que estava ali. Trabalhava com o mesmo livro que eu dei em vários anos, então eu sabia de cor as páginas dos livros. E isso incomodava muito os alunos, porque eles queriam [...] Tirava a liberdade deles de ficarem fazendo o que eles queriam, porque eu ficava cobrando e às vezes eu chamava para ver lá também, lá na mesa. Deixava uma carteira próxima assim da mesa e chamava para ver o caderno. Nossa, aluno de terceiro colegial queria me matar porque eu ia ver o caderno. Aí eu falava da letra, né? E aí, umas coisas que eu sempre gostei de fazer, eu percebi que aproximava muito o aluno. Porque eu sempre gostei de Astrologia, sempre gostei dessas ciências ocultas, então eu sempre estudei essas coisas. Grafologia! Então, às vezes eu olhava a letra e pela letra eu sacava algumas coisas.

Então eu chegava assim e dizia para as menininhas lá: “Nossa como você é chata, né? Por que você tem tudo assim certinho, arrumadinho? Teu guarda-roupa é tudo separadinho, cor com cor, blusinha azul com blusinha azul, amarelinho com amarelinho? Tudo bonitinho e arrumadinho?” Aí elas olhavam assim “Nossa professora! Como é que a senhora sabe disso?” “Porque sua letra está me falando isso, que você é muito arrumadinha.” Aí eu via também, tinha

lá a data de nascimento! [risos] Então eu juntava as coisas, não é? E quando eu fazia essa observação, principalmente as meninas, elas gostavam muito. Mas elas, às vezes, ficavam até ansiosas para ir levar o caderno para eu ver a lição, porque eu sempre colocava alguma coisa além. Mas isso era uma estratégia para aproximação, entendeu? Então, por exemplo: eu sabia qual era o aluno que tinha problema com pai, com mãe, por quê? Porque eu observava se a unha estava roída, e eu chegava e falava: “Escuta por que você rói a unha desse jeito?” “Ah professora, o que que tem?” “Não, não tem nada! Eu queria saber... Você briga com o seu pai? É com seu pai que você briga?” Então daí já puxava uma conversa, já tirava uma confissão aqui, uma coisinha lá, entendeu? E tinha alguns que diziam “Ah, não quero saber disso. Não quero conversar isso com a senhora.” “Tudo bem, não quer, não quer. Respeito tua vontade.” Então eu percebia que isso me aproximava da maioria deles, entendeu? Então usava um pouco da sensibilidade. Às vezes pegava na mão das meninas e dizia assim: “Nossa que mãozinha fina, nossa você é sensível demais, né? Você é chorona?” Então isso fazia com que, pelo emocional, eu trouxesse para mim. Isso eu achava que ajudava na convivência. Então quando eu queria silêncio, por exemplo, eu não ficava berrando que eu queria silêncio. Eu cruzava os braços e ficava olhando para eles, aí a classe ia acalmando, acalmando, acalmando. E fazia também as coisas que eu tinha aprendido, por exemplo, não sei se você já ouviu falar de Reiki?

Já ouvi falar.

Então eu punha os símbolos de Reiki assim na sala, no ambiente, para poder acalmar o povo. E funcionava! O povo ia acalmando, um cutucava o outro: “Olha, a professora está pedindo para ficar quieto!” “Olha lá! A professora está lá!” Então eu não ficava gritando. Eu ficava só olhando o povo ficar falando. Quando era a hora também de [...] Porque tinha uns que eram terríveis de chamar a atenção. Então eu primeiro procurava fazer na boa, na gíria, na brincadeira. Eu nunca ia logo de cara, assim. Mesmo que eu estivesse no limite, eu procurava primeiro conseguir na boa, mas quando chegava um ponto em que eles ficavam testando no enfrentamento, daí eu mostrava que quem mandava na aula era eu, que eu não estava ali para competir com eles, que eles tinham que me respeitar, porque eu era a professora. Eu não estava ali simplesmente à toa, né? Eu tinha uma função ali, que eu ia honrar minha função, que eles como alunos tinham que me obedecer. Mas eu procurava fazer isso não no conflito, mas estabelecendo o respeito.

Só que tinha um ou outro que realmente não dava.

Imagina hoje com celular. Não sei como é que você tem ouvido o povo dizer, mas deve ser terrível, não é?

É, é difícil. É bem difícil.

Porque se sem o celular já era horroroso. Eu saí em 2006 da sala de aula. Já tinha, mas era muito pouco. Agora deve estar uma loucura. Eu não sei como é que dá para conciliar as coisas, pois parece que não é proibido, não é? Então...

Assim se você pudesse classificar as condições do seu trabalho nessa época.

Era muito ruim, muito ruim. Ruim. No tempo eu não tinha o problema da distância porque eu morava próximo e nessa época eu também tinha meu carrinho. Então não tinha problema para chegar na escola. Então, acesso para mim era tranquilo.

Mas eu vi aqui: os colegas vinham porque a escola era de periferia, então, o pessoal para começar, começo de carreira, você tem que ir para periferia mesmo, né? Então eu estava na periferia, mas era perto de casa, para a grande maioria eu dizia: “A vontade de morar no buraco é que você dá aula no buraco”. Agora quem vem, a maioria vinha de longe. Então as condições de transporte eram bem ruins. As condições físicas das escolas eram péssimas, tanto do Estado quanto da Prefeitura, ali na periferia. Não tinha higiene nenhuma, não tinha pessoal, não tinha nada. Diretor ficava pouco na escola, não era uma pessoa presente. Eu conheci direção presente aqui no Levi em 98, quando eu vim para cá, aqui eu conheci uma direção que até hoje é minha amiga.

Mas foi a única direção presente e que era capaz com a teoria, que fazia a teoria funcionar. Que tinha condição de argumentar com professor, que procurava conversar, que tinha lucidez. Foi a primeira direção que eu tive, até eu dizia, que “eu merecia no fim de carreira encontrar alguém que tivesse uma cabeça mais iluminada!” Mas foi a única nos 35 anos. Não, essa de São Bernardo também, eles são legais.

Só que foi um ano e meio só. Mas assim, fora isso, mesmo quando eu vim para Prefeitura aqui na cabeceira do aeroporto, João Carlos, também peguei diretores muito fracos que não estavam nem aí. Faziam a obrigação ali, mas só aquilo, sabe? Agora essa não, essa fazia além! Ela tinha estratégias para poder motivar as pessoas, para poder fazer a escola funcionar, para arrumar a mão de obra, conseguir dinheiro para fazer pagar por fora serviços que o Estado não fazia. Mas lá atrás as condições eram péssimas, ninguém fazia nada, era um salve-se quem puder. Quem podia fazer um bom trabalho, fazia. E quem não queria trabalhar, também; queria só enrolar, também só enrolava.

Tinha muitos colegas. Tive vários colegas que eu considerava colegas bem conscientes. Que tinham motivação para fazer perfeito. Então eu via muita gente fazer um bom trabalho mesmo naquelas condições. Assim como eu via muita gente enrolando, muita gente que fingia que fazia e estava tudo bem. Em termos de papéis fazia, mas na hora de trabalhar mesmo com o aluno [...] Acho que é não honrar o trabalho que você tem que fazer.

Porque eu pensava assim: O Estado paga mal? Paga. A Prefeitura paga mal? Paga. Paga melhor, mas paga mal também. Mas eu não posso me balizar pelo que eles me pagam eu tenho que fazer o melhor que eu posso, para eu ter respeito pelo meu trabalho. Então, eu procurava fazer um bom trabalho, por mim. Porque eu sempre me preocupei em ter consciência, em trazer consciência, sempre tive respeito em termos também de [...] Embora eu soubesse que aqueles anos de ditadura foram terríveis e tudo mais, eu nunca me colocava na sala de aula como a dona da verdade. Quando algum aluno, no primeiro grau é difícil, às vezes oitava série, um ou outro perguntava: “E aí professora que que a senhora acha do governo? O que a senhora acha disso, daquilo?” Aí eu me posicionava. Mas eu nunca colocava a minha verdade como a verdade para todo mundo.

Nos últimos anos em que eu peguei mais colegial, aí sim, o pessoal fazia mais perguntas de política e eu acompanhava tudo porque eu me sentia com essa responsabilidade. Então eu lia tudo que era jornal de todas as linhas, de todas as tendências. Escutava os que falavam bem, os que falavam mal do governo, para poder ter a minha opinião. Então eu sempre fui uma pessoa que procurou ter um campo mais amplo. Hoje em dia eu acho que deve estar terrível para quem está na sala de aula, com essa polarização horrorosa. Evidente, porque eu estudei na USP, que todo mundo era petista ou era esquerdista. Foi na época em que o PT se fortaleceu, então era natural que todo mundo lá dentro, pelo menos a grande maioria, fosse de esquerda.

E, apesar de eu me sentir sempre de esquerda, eu nunca fui a pessoa que [...] Eu ia lutar pelos meus direitos, os professores iam para a rua, eu ia para a rua. Quércia punha cavalo em cima, a gente corrida dos cavalos do Quércia. Ia lá no palácio, eu ia em tudo quanto é lugar.

No começo as reuniões eram nas igrejas, quando era período de greve. Nas primeiras greves a gente se reunia nas igrejas dos bairros. Então eu participava de tudo isso. Mas em sala de aula eu sempre procurava essa ética de: “Eu tenho meu posicionamento, mas eu não posso querer que o aluno ou qualquer outra pessoa tenha o mesmo posicionamento meu”. Então eu sempre achei que isso era uma questão de respeito e de ética também, não é? Agora do jeito que está essa loucura hoje em dia, se você é de esquerda você é petista, você é a favor do Lula, você é a favor do PT, sabe? Umas coisas assim que eu acho que não tem cabimento. Então eu preciso explicar para certas pessoas: “Olha eu fui petista, pus o Lula no lugar lá, no primeiro governo dele. Depois desencantei. Acho um horror tudo o que aconteceu. Detesto tudo o que aconteceu. Acho que tinha que estar todo mundo na cadeia mesmo, inclusive o Lula. Acho que ele desonrou a grande chance que ele teve para fazer uma coisa bem-feita. Não sou mais petista, não quero saber do PT, mas detesto Bolsonaro. Não gosto dele, acho ele tudo de ruim. Então às vezes é preciso explicar com todas as letras.

Isso não significa que se você achar que ele é bom [...] Eu tenho um filho que está a favor do Bolsonaro. Tudo bem, é a tua consciência que manda, que te orienta, não é? Então se você acha que já procurou saber de todas as outras opções e acha que essa é a melhor, fique com a sua e fique feliz. Só não vem me encher o saco, querer discutir o tempo todo, que aí também já é demais, você não concorda?

Com certeza.

Eu fico muito chateada de ver essa situação de hoje em dia, mas eu, com a formação que eu tive, com o que eu vi na faculdade... Colegas assumindo a ditadura a todo vapor, receita de bolo no lugar das notícias que eram para ter saído... Eles arrumavam a notícia que iria sair, a notícia que saiu. Aqueles jornais duplos, com as datas, tudo bonitinho, lá no centrinho da USP.

E diante de tudo aquilo, hoje em dia não tenho como ser a favor de Bolsonaro, não tenho. Não sei como é que as pessoas conseguem acreditar que ele possa ser um bom governo, eu não consigo. Embora eu até escute as teorias, o pessoal que gosta dele. Eu até vou lá tentar ouvir, tentar não ter preconceito, tentar, não é? Porque eu sempre lutei contra o preconceito, contra as posições radicais, então eu procuro ser aberta para ouvir. Mas eu não tenho essas coisas que me convençam não, eu estou achando meio difícil.

Heloísa, para a gente ir encaminhando para o fim aqui...

Você desculpa, eu falo demais!

A ideia é essa, é falar e... por que ser professora?

Olha, eu era jovem ainda. Eu me fazia a pergunta: “Quem sou, de onde venho, para onde vou?” Sempre me fiz essas perguntas com 15, 16 anos. Sempre quis saber o que é ter consciência e o que é inconsciência. Na época tinha muitos livros de autoajuda falando do subconsciente. Então, eu me perguntava o que é o subconsciente, o que é o inconsciente. E aí decidi que ia fazer História. Na época eu fiz objetivo e cheguei à conclusão que, vendo tudo que tinha, eu adorava a Filosofia. Mas a Filosofia não dava dinheiro nenhum. Pelo menos, fazendo História, era uma coisa que eu gostava e que teria como trabalhar no Magistério, teria uma profissão. Gostava de Psicologia, mas não tinha ninguém muito próximo como formado para conviver, então era uma coisa um pouco mais distante.

E aí, então, fui fazer História. Adorei!

No cursinho Objetivo, professores de História eram os “bam-bam-bans”. Eu acho que os melhores professores que o Objetivo tinha estavam na área de História. Que eram o Bantinho, o Roberto, aquele japonês, Takata, e o Kobayashi, que eram professores da área de Geografia que também era muito bons. Enfim, tinha muita gente boa! O Jobson Arruda, que era um grande

professor de História. O Heródoto Barbeiro. Eles foram os meus professores. Então eu cheguei lá e me encantei com eles todos, falei: “Bom, então é História mesmo!” E aí agora, refletindo a vida, sempre tive essa ânsia por trazer consciência e desenvolver espírito crítico. Uma ânsia por ter uma sociedade mais justa. Um mundo melhor onde as pessoas pudessem estar com mais igualdade, tivessem uma condição melhor de vida.

Os meus pais tiveram uma vida muito difícil, eu sou filha única de [...] Meu pai era gráfico, minha mãe era dona de casa e eles tiveram muitas dificuldades financeiras, viveram um período muito difícil. Vieram morar aqui, que era uma casinha simples que foi construída em 24, para fugir da revolução de 1924. Então, minha avó construiu aqui.

E quando minha mãe casou, em 48 ou 47, eles vieram morar aqui.

Então, a minha infância foi uma infância muito difícil. E eu sabia que se eu não fizesse USP, eu não faria faculdade. Então eu tinha que ser boa aluna para poder fazer USP. Então eu estudei bastante, estudei em escola pública. Até a quarta série foi particular. Mas depois foi na escola pública. E aí então eu fui fazer a USP.

Aí quando eu me formei era a tal história: “Vou trabalhar porque eu quero conseguir um mundo melhor.” Eu sempre tive essa vontade de [...] Eu achava que eu podia trazer consciência para os alunos e com isso melhorar o mundo. Então minha proposta era sempre essa: “Vou fazer o máximo que posso para trazer consciência, que com isso eu estou fazendo todo mundo ter uma vida melhor. Então, eu era muito idealista nesse sentido. Aí, com o passar tempo, eu fui vendo que não era bem assim. Que não dá para a gente mudar o mundo sozinha. E nem só com esse tipo de atividade. Aí, então, eu comecei a me interessar por outras leituras, principalmente o lado psicológico. E aí eu sabia que quando eu me aposentasse, que eu não iria parar, que eu iria querer fazer alguma outra coisa. Sempre nesse intuito de querer melhorar o mundo, de trazer mais consciência.

Aí eu fui para a área de Psicologia. Primeiro fuçando tudo que eu podia. Até que eu cheguei numa Terapia Junguiana e fiquei encantada. Aí fiz a terapia, e aí teve a proposta de fazer uns cursos nessa linha junguiana. Aí eu comecei, e só há 17 anos, quase 18, que eu estou com esses estudos aprofundados de Jung. Quando eu me aposentei eu já estava, já tinha começado. E agora eu tenho atendido pessoas que [...] Com a linha do Jung mesmo, que é basicamente trabalhar os sonhos. Então trabalhava o inconsciente, respeitar os sonhos e seguir o que o sonho indica, interpretação de sonho, o tempo todo. E ajudando a pessoa a tomar consciência daquilo que está inconsciente. Então, eu não parei. Eu continuo na batalha.

E, Heloísa, tem alguma coisa que você queira falar que eu não perguntei, que você não falou?

Olha, acho que não. É assim: os 10 primeiros anos, que foi esse ano, essa época de repressão, eu não sentia tanta repressão pessoalmente, mas sabia das histórias que tinham acontecido. Trabalhava muito com os primeiros anos, com quintas séries e sextas. Então, também o trabalho não era tão exigente nesse ponto de trazer consciência. Era uma coisa mais elementar. Me sentia muito sozinha, muito abandonada em sala de aula. Então, eu sabia que: ou eu inventava os meus recursos ou então não teria apoio nenhum. Sempre fui muito curiosa. Então, nessa época, quando falavam de Piaget, disso, fulano, fala tal; eu ia atrás. Eu procurava saber a teoria, para poder embasar. Na época desses 10 primeiros, anos tinha Estudos Sociais. História e Geografia se juntaram. Na época dos militares eles acharam por bem retirar História e Geografia e pôr os Estudos Sociais. Aí então, mudava o nome, mas quem era de Geografia continuava dando aula de Geografia e, quem era de História, dava aula de História.

Só que aí eu me sentia na obrigação de ter essa coisa do ideal. Se eu sou Estudos Sociais, eu também tenho que ensinar alguma coisa de Geografia. O que que eu vou ensinar? Aí eu comecei a me interessar, comecei ler e fui fazer a faculdade de Geografia.

Aí, entrei pela Lei, tinha um número a Lei que permite que quem já era formado pegar as vagas remanescentes na USP de Geografia, aí fui fazer Geografia. Passei pela seleção tal, consegui entrar em Geografia até tinha o De Biasi que a gente achava que, não sei se você conhece, na época diziam que ele era dedo duro da ditadura. E aí quando ele me viu, a primeira coisa que ele perguntou: “Dona Heloísa a senhora gostou tanto do prédio assim que a senhora resolveu fazer Geografia?” E aí, eu pensei, “quem que é esse cara? Como ele me conhece?” Né? Não sabia nem quem ele era, e aí eu fiquei com a pulga atrás da orelha eu falei, “porra, o negócio aqui é controlado, né? Ele sabe que eu fiz História, né?”

Tudo bem que a gente, quando faz a matrícula, para você procurar pegar a vaga você fala, mas logo de cara assim, sem olhar em lugar nenhum, saber que eu era a Heloísa tal, achei meio estranho. E aí comecei a fazer Geografia, fiz só dois anos, mas aí meu marido tinha problemas de bronquite, de asma, ficava com o peito fechado, às vezes passava a noite em claro, no dia seguinte tinha aula, aí precisava faltar, perdi muita aula. E então, eu vi que ia ser difícil eu completar a Geografia, falei “você quer saber? Já tô garantida lá, já tenho o meu trabalho, então eu vou procurar aprender por conta própria.” E aí comecei a estudar Geografia, aquilo que eu precisava estar com os meninos, né? Mas também não era nada muito profundo, era coisa mais elementar, né? Relevo do Brasil, condições climáticas, coisa simples.

Então, eu sempre fui assim. De querer ir a fundo, nunca me contentava. “Ah, vou ensinar só História.” Não, se eu tenho que ensinar Geografia, eu vou ensinar também um pouco, direito. Aí, procurava o conhecimento e a parte também teórica porque, como nas reuniões pedagógicas

se citava muito os teóricos da educação, então procurei saber, para poder saber o que eu estava falando, para não ficar só naquela coisa de “Ah... Piaget disse...” “Tá! Ele diz por quê? Então vamos ver.”

E aí esse meu lado de gostar de livro, gostar de estudar, foi muito forte. Então nessa época eu li bastante. Então, quando eu ia para reuniões, até tinha um certo destaque porque eu era alguém que entendia, às vezes até mais do que a coordenadora sobre o que lá que eles estivessem discutindo. Porque a gente percebia que mesmo o pessoal que estava lá de coordenação, eles com faculdade de dois anos de Pedagogia, que dava direito a ser coordenador. Mas foi aquela Pedagogia lá da "FAFAC, FOFOC, FUFUC", lá dessas faculdadezinhas. Quando se contrata diploma. Porque teve uma época que era muito isso.

E então, eu cheguei à conclusão que era eu comigo mesma, então que eu tinha que me virar e se eu quisesse saber, era para o meu prazer mesmo. Porque, eu também, mesmo que alguém se impressionasse pelo meu conhecimento, também não resolvia nada, né? Para quê? Lá entre os colegas? Não tinha sentido, não é?

Sim. É isso.

Muito obrigado!