

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

MÁRCIA MARIA ALVES LINHARES

TRABALHO, POLÍTICA E EXPERIÊNCIA NA DÉCADA DE 1970
NA MEMÓRIA DE EDUCADORAS MINEIRAS

Belo Horizonte
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

MÁRCIA MARIA ALVES LINHARES

TRABALHO, POLÍTICA E EXPERIÊNCIA NA DÉCADA DE 1970 NA
MEMÓRIA DE EDUCADORAS MINEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Linha de Pesquisa “Política, Trabalho e Formação Humana”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª.-Dr^ª. Daisy Moreira Cunha

Belo Horizonte
2010

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 13 de maio 2010, e aprovada pela banca composta pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª.-Daisy Moreira Cunha – Faculdade de Educação/UFMG – Orientadora

Prof.-Dr. Alexandre Borges Miranda – Faculdade de Educação /UFMG – Titular

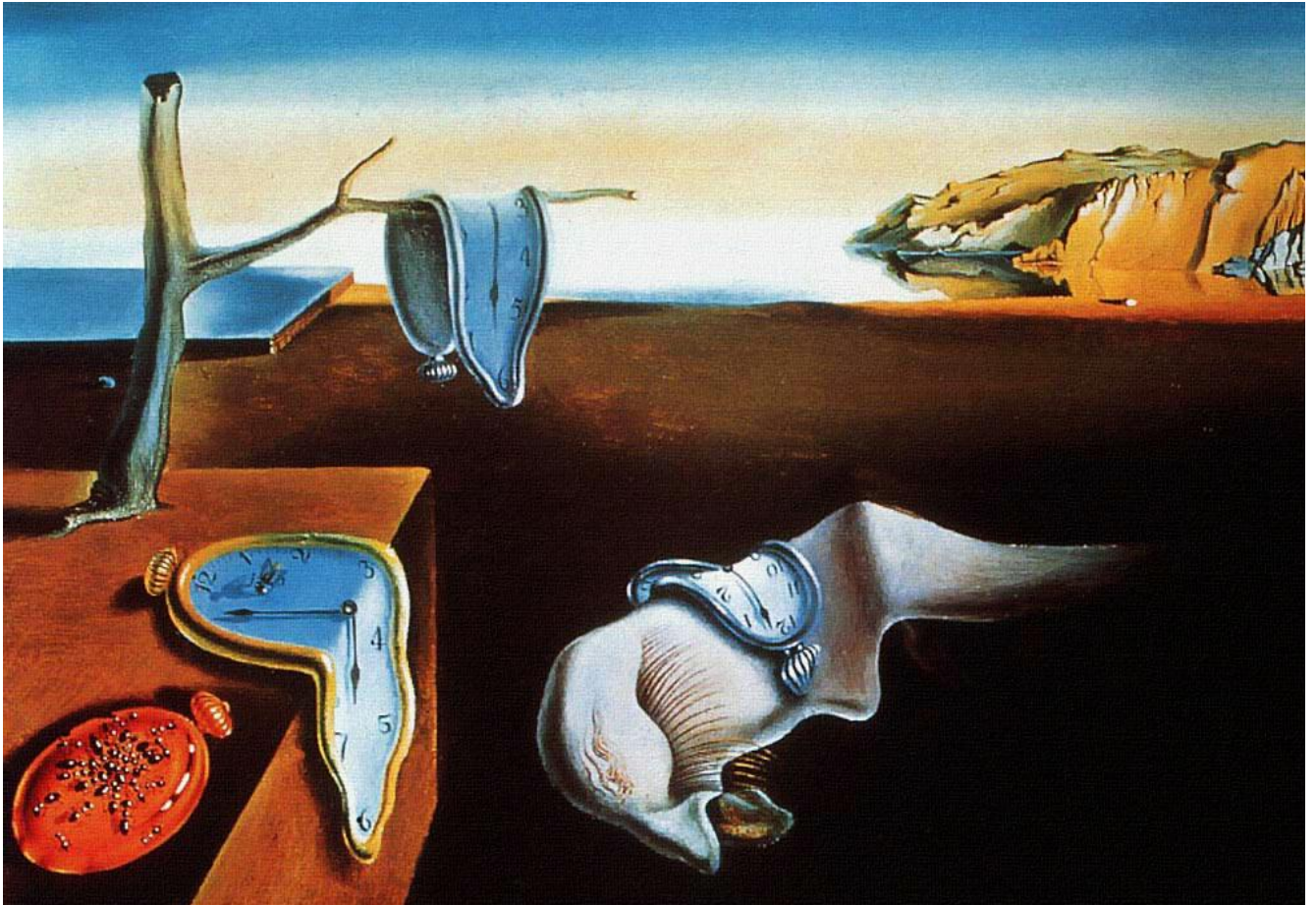
Prof^ª.-Dr^ª. Lúcia Helena Alvarez Leite – Faculdade de Educação /UFMG – Titular

Prof^ª.-Dr^ª. Rosely Cabral Giordano – Faculdade de Educação /UFPA – Titular

Prof.-Dr. José Geraldo Pedrosa – CEFET-MG – Suplente

Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins – Faculdade de Educação /UFMG -
Suplente

Dedico esse trabalho à minha mãe, meu pai (in memoriam), minha irmã e meus irmãos, que são as bases da minha vida e com os quais aprendi o que é o amor.



Salvador Dalí (Espanha - 1904-1989)

A Persistência da Memória (The Persistence of Memory) - 1931

AGRADECIMENTOS

Caminhos do Coração – Gonzaguinha

Há muito tempo que saí de casa
Há muito tempo que caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis
E assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo
E um canto pra dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão
Nas palmas de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate
Bem mais forte o coração

O coração

Ah! O coração

Essas palavras acima são para mostrar meus agradecimentos A todas as pessoas que passaram pela minha vida e que, junto comigo, são responsáveis por mais esta conquista. Passados dois anos e dois meses de mestrado e três anos e quatro meses de

Belo Horizonte... como diz Gonzaguinha [é] tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que a gente pense estar... É humanamente impossível lembrar de todos que passaram por mim e deixaram um pouco de si, mas farei um grande esforço em colocar nestas poucas linhas aquelas pessoas que fizeram e fazem a diferença. Espero não ser injusta com ninguém que dividiu um pouco (e muitas vezes muito) de sua vida comigo. Então, nos caminhos do meu coração começo os agradecimentos:

Agradeço a Deus, sem a presença d'Ele na minha vida e no meu coração nada seria possível.

Agradeço a minha querida mãezinha, Maria da Graça Alves Linhares, por ter me dado a educação que tenho, sem essa formação humana não seria a pessoa que sou hoje. Agradeço a ela também por sempre acreditar que eu podia mais do que eu mesmo acreditava, por sempre me ter dado força em todos os meus sonhos e nunca me ter deixado desistir de nenhum deles, mesmo que eles parecessem impossíveis. Agradeço a ela também por me mostrar o que é o amor incondicional, independente do que eu faça e de onde eu esteja sempre sinto seu amor. Mãezinha, eu te amo muito e obrigada por tudo.

Agradeço a meu pai, Raimundo Nonato Linhares Filho (*in memoriam*), que não teve a oportunidade de acompanhar-me “na vida de gente grande”, mas que tenho certeza que se orgulharia dos filhos que tem e comemoraria com amor a vitória de cada um deles.

Agradeço a minha irmã Anna Maria Alves Linhares, que além de irmã é uma amiga que estimo muito e admiro. Ela que me incentiva a crescer na vida pessoal e na vida acadêmica. Mana, sem tua presença na minha vida seria tudo mais chato. Obrigada pela força e te amo muito! Quero agradecer a meu cunhado Márcio Couto Henrique, que também me deu muito apoio no que diz respeito à vida acadêmica, emprestando-me livros interessantes, trocando idéias nas horas de bate-papo informal na cozinha de casa e principalmente por cuidar das pessoas que mais amo: mamãe e mana. Cunhadinho, valeu!

Agradeço a meu irmão Rodrigo Alves Linhares, por se preocupar comigo como a irmã mais nova, por me ajudar sempre no que pôde, em especial quanto aos

recursos tecnológicos, e por sempre me receber com carinho na sua casa em São Paulo nos momentos em que o mundo acadêmico me estava sufocando. Agradeço também ao Marcelo Camilo Lopes, por sempre ser tão amável e amigo e, principalmente, por cuidar do meu irmão. Amo vocês!

Agradeço também a meu irmão Gustavo Alves Linhares e sua esposa, Lilia, que mesmo distante fisicamente sempre tem procurado se aproximar me dando força para que tudo desse certo. Também te amo mano.

Agradeço a Maria do Socorro Nogueira Alves, minha querida Tia Corrinho, que foi a pessoa que me acolheu nesses três anos de luta e se preocupou como mãe, sem cuja acolhida física, afetiva e familiar seria tudo muito diferente e mais difícil. Tia, você é especial e amo você como minha segunda mãe.

Agradeço ao Guilherme Nogueira Alves, meu querido Gui, um irmão que ganhei e que me fez muito feliz (principalmente quando estava disposto a me fazer rir!) nesses três anos compartilhando o mesmo teto. Uma pessoa de coração incrível, sempre pronto a ajudar, e de um humor admirável.

Agradeço a prima Valéria Nogueira Alves Mene e família, querida Val, conselheira das madrugadas quando vinha a Belo Horizonte. Uma mulher incrível e que dedica a vida ao bem de todos. Ah! Se houvesse mais “Valérias” nesse mundo...

Agradeço à prima Luciana Nogueira Alves Campos e família, que na minha chegada a Belo Horizonte quando me faltavam todos os recursos tecnológicos me cedeu a casa em vários momentos para que eu pudesse escrever tranquilamente o projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação. Lú, valeu! Isso foi muito importante.

Aos companheiros de UFMG...

Agradeço a Daisy Cunha, minha querida orientadora, por ter acreditado neste projeto de pesquisa e sempre ter tido muita paciência com as divergências teóricas que nos envolveram na construção do trabalho, sempre respeitando meu lugar e acrescentando contribuições significativas. Agradeço por me mostrar novas concepções acerca da temática trabalho, que serão fundamentais para toda minha vida acadêmica. Mas, para além de uma excelente profissional, queria agradecer à pessoa

Daisy, que é uma amiga sensível e foi imprescindível para que eu continuasse em Belo Horizonte no período do mestrado, visto que foi ela quem mais acreditou em meu potencial de trabalho em todos os momentos. Daisy, é simplesmente especial!

Gostaria de agradecer as professoras da Universidade Federal de Minas Gerais Taís Nívea e Cynthia Greive Veiga, que contribuíram significativamente para minhas construções e elaborações teóricas nos caminhos desta dissertação. Gostaria de fazer um agradecimento especial a Cynthia Veiga por ter gentilmente cedido parte do acervo pessoal caracterizado por recortes de jornais para contribuir com esta pesquisa e por ter discutido comigo um pouco do período proposto pela ótica de sua experiência. A professora nos ajudou com suas memórias em conversas informais após as aulas de sua disciplina da pós-graduação à qual frequentei e esclareceu muitos pontos importantes.

Gostaria de agradecer aos muitos amigos que fiz nesta universidade: Ana Rita Trajano, Edgard Leite, Inajara Salles, Julio Galhardia, Jussara Paschoalino, Sonia Roseno, Gioconda Machado, Wanilde Auarek. Vocês são muito importantes para mim!

Além desses, tenho de agradecer a algumas pessoas de maneira especial, pois estiveram, de maneira e em momentos diferentes, presentes nesta minha trajetória: primeiramente, por ordem de chegada no caminho percorrido, Paulo Augusto Bernardino, amigo querido que desde o primeiro dia em que nos conhecemos, na aula de uma disciplina a que nunca mais fui, pois fui levada a trocar em virtude do meu objeto de pesquisa, tornou-se tão presente nesta caminhada. Mostrou-me os primeiros passos das bibliotecas, dos melhores departamentos e de como a vida corria na UFMG. Meio mineiro e meio cearense, ele possui características de humor e de coração únicas. Obrigada, Paulo, por sempre ter sido amigo. Vanessa Aparecida Alves, minha querida amiga Vanis! Mana, não tenho palavras para descrever tudo que fizeste por mim, das lágrimas às gargalhadas, da UFMG aos botecos de Belo Horizonte... caminhamos muito e chegamos até Belém! Obrigada por tudo amiga, e por fim obrigada pela leitura carinhosa e pelas considerações nos últimos dias de escrita deste trabalho. Ao Daniel Souza Costa, amigo de mestrado que tem uma forma peculiar de vive e ver o mundo, pelas horas intermináveis de ligações para saber como eu estava e se precisava de algo. Por último, e não menos importante, a nosso mais

novo amigo de mestrado Daniel Triginelli e esposa, Fabiana, pelo exemplo de vida e superação que é, por ser uma pessoa de humanidade admirável e por, gentilmente, ler minha dissertação e dar contribuições tão significativas.

Gostaria de agradecer ao pessoal da Licenciatura Indígena da UFMG com quem trabalhei em 2008 e 2009, retornando agora em 2010, em especial em nome de Lúcia Helena Alvarez Leite, que sempre foi muito atenciosa e confiou no meu trabalho. Agora, em especial, obrigada por aceitar avaliar esta dissertação. Acredito que este diálogo será muito rico.

Agradeço ao professor Alexandre Borges Miranda por aceitar estar na banca e pelas considerações preciosas que fez a este trabalho.

Gostaria de agradecer também à secretaria de pós-graduação em nome de Rosemary da Silva Madeira e Ernane Henrique de Oliveira, que sempre estão dispostos a ajudar nos diversos problemas, que para nós não têm solução mas que para eles sempre são resolvidos com atenção. Gostaria também de agradecer a todos os funcionários da biblioteca da FAE, sempre atentos e dispostos a ajudar quando nos perdemos entre diversas estantes e centenas e centenas de livros.

Fora da Faculdade de Educação, e não fora da UFMG, gostaria de agradecer a Eliza de Oliveira Echternacht, professora com quem trabalhei na Engenharia de Produção. Ah! Eliza... é tanto que te tenho a agradecer! Pela equipe que fizemos na organização da Jornada de Ergologia, pela admirável profissional que és, pelos diálogos feitos informalmente e que me ajudaram a compreender um pouco mais sobre ergologia, pela amiga que ganhei com seus conselhos sempre certos na hora certa, pelos passeios no “final do expediente”, enfim, por ter entrado na minha vida e ser simplesmente essa Eliza que conheço. Estás no meu coração!

Quero agradecer também às meninas da Engenharia de Produção: Cynthia Versiani, Sara Fazito e, em especial, Anna Sophia Piacenza, querida amiga com que trabalhei nos primeiros meses na Engenharia de Produção e que se tornou tão rapidamente uma grande amiga. Mana, fizeste muita falta, hein?!. Portugal deve estar sorrindo com tua presença aí!

Agora aos amigos fora da UFMG...

Agradeço a Valéria Bolognini, querida Val, por ser uma amiga tão maravilhosa. Val, obrigada por ser companheira, por ser amiga, por me mostrar uma São Paulo que não está nos guias turísticos, pelo diálogo sempre politizado e conivente com sua concepção de uma sociedade mais justa e, finalmente, obrigada por ser um exemplo de garra e perseverança.

Agradeço a Adalci Righi Viggiano, Eros e Lara. Adalci, obrigada por me receber tão carinhosamente em sua casa, pela força nos momentos difíceis e pela leveza que passa para todos. És uma pessoa amável e admirável.

Obrigada a meu querido amigo cearense Marcelo Santiago, amigo confidente, que conheci despreziosamente pelos caminhos da vida e que faz parte de minha história nesta capital mineira. Amigo, obrigada por tudo! Sabes bem o quanto te admiro e o quanto tens sido especial. Gostaria de agradecer também aos amigos Jacques Roberto e Aluisio dos Reis, meus primeiros amigos e companhia aqui em Belo Horizonte, pessoas maravilhosas e que têm uma companhia que não dá vontade de sair de perto!

Quero agradecer também a minha querida Maria Carolina Lauria Vaz, para nós simplesmente Cacá. Responsável por me salvar sempre que os livros estavam tentando de todos os modos absorver-me. Amiga para o que der e vier! Sensível e sempre disposta a ajudar. Obrigada por tudo, amiga!

Agradeço a Michelle Campelo, que depois de passado o primeiro estranhamento me ensinou muito quando trabalhamos juntas. Com ela aprendi a trabalhar com os bebês e aprendi o significado da solidariedade dentro do ambiente de trabalho. Por causa dela, os dias de dureza se tornaram mais leves. Valeu Michelle!

Agradeço a Fernanda Marinho, pelo apoio psicológico atencioso e sempre bem humorado.

Aos amigos que estão longe dos olhos...

Sem palavras para agradecer a Rosely Giordano. Querida Rosi, que acompanhou meus primeiros tropeços no curso de graduação, acreditou no trabalho que poderíamos fazer em projetos de pesquisa científica, orientou meu trabalho de conclusão de curso de graduação e nunca ficou distante quando do processo de

pesquisa de mestrado, dialogando com este trabalho quando possível. Além de tudo isso, posso dizer que ela é uma grande amiga... Obrigada, Rosi, por tudo e obrigada por aceitar analisar esta dissertação.

Agradeço às meninas de Belém: Ana Cláudia Rolim, Daniela Conor, Dinah Tutya, Scylla Esperante, Jaqueline Luz e Vânia Cabral. Amigas que nunca deixaram de dar notícias e se preocupar, amigas com as quais falei durante toda esta jornada de mestrado, com menos e mais frequência, e que estão marcadas na minha história de vida. Meninas, que saudades de vocês!!!

Foram tantos que participaram dessa caminhada que aqui me limito aqui a citar nomes. Uns adentraram mais profundamente na minha vida, e outros menos profundamente mas não menos intensamente. Assim, gostaria de agradecer a todos os amigos que nunca deixaram de mandar mensagens, e-mails, desperdiçando horas de conversas pela internet (santa tecnologia que fez com que eu não morresse de saudade!), vindos do Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do país, e aqueles que estão além-mar. Só quem está “tão perto e tão longe” sabe a importância desse calor...

Por fim, e não menos importante...

Quero agradecer especialmente às professoras que me cederam as entrevistas. Infelizmente não posso citar-lhes o nome, mas todas foram atenciosas e deram contribuições importantes e fundamentais para a concepção deste trabalho.

Gostaria de agradecer ao Sind-UTE, que sempre me recebeu muito bem.

Gostaria de agradecer à APPMG, que também sempre me recebeu de portas abertas.

Por fim, agradeço aos funcionários da Hemeroteca de Belo Horizonte, do Arquivo Público Mineiro, do Museu do Professor, locais nos quais fui tentar encontrar pistas para a pesquisa que gerou esta dissertação.

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação consiste em compreender as implicações mútuas entre trabalho, política e educação na experiência docente do ensino público da capital mineira na década de 1970. Para isso, analisamos no contexto sócio-histórico do período delimitado as políticas públicas educacionais que regulavam o trabalho docente por meio da revisão da literatura sobre a temática. Analisamos publicações dos jornais locais, o que possibilitou problematizar normas e diretrizes educacionais para o ensino público. Utilizamos da história oral para compreender o cotidiano de trabalho de educadores nos anos 1970. Verificamos as (co)relações entre o mundo do trabalho e as narrativas dos educadores, por meio da recolha de entrevistas temáticas, que deram ênfase no exercício do trabalho docente. Nossos principais referenciais teóricos para tratar das questões da memória são Benjamim (1994), Bosi (1987, 2003), Delgado (2006), Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Paul Thompson (1992), Pollak (1989), Hobsbawm (1977), Frigotto (2002, 2006, 2009), Marx (1983, 2004, 2005), Marx e Engels (2002), Schwartz (1996, 2000, 2004, 2007), que nos auxiliaram na compreensão da polissemia do conceito de trabalho. Para tratar da experiência dialogamos com Arroyo (2000, 2004), E. P. Thompson (1987a, 1987b, 1998) e Schwartz (2000, 2009). Outros autores foram fundamentais para compreender as tramas da Educação na política do período, entre eles citamos Arroyo (1985, 2003), Alves (1968), Brito (1995), Cunha (1980), Cunha e Góes (1985), Fazenda (1988), Frigotto (2006), Veiga (1987), Romanelli (1980). As memórias vividas e narradas por essas professoras nos possibilitaram refletir sobre aspectos de suas experiências de trabalho: *sentidos atribuídos ao trabalho, tempos e trabalho na escola, organização de trabalho e “cultura tecnicista”, condições de trabalho na escola e relações de/no trabalho*. Por meio das narrativas fomos conduzidos às fronteiras entre trabalho, contexto educacional e contexto sociopolítico mais amplo do qual as educadoras foram contemporâneas. Assim, visitando o passado escolar pelas experiências narradas por essas educadoras, pudemos constatar rupturas e continuidades – forte herança na cultura e organização do trabalho escolar atual. Alguns pontos, reivindicações e/ou atos de trabalho perduram ou ressurgem ainda hoje na dinâmica do trabalho escolar, tais sejam: questões como repetência escolar, reivindicações salariais, questionamento a respeito das condições materiais das escolas, dúvidas e questionamentos sobre métodos e técnicas de ensino. Assim, trajetórias e histórias de trabalho e vida dessas educadoras se misturam à história da educação mineira, onde encontramos lutas, sonhos, ideologias e desejo de mudanças.

RÉSUMÉ

Le but général de cette thèse est de comprendre les implications réciproques entre le travail, la politique et l'éducation dans l'expérience scolaire public d'enseignant de la capitale d'État de Minas Gerais pendant les années 1970. Pour cela, nous analyserons le contexte socio-historique de la période limitée, les politiques publiques d'éducation qui régissaient la profession d'enseignant en passant en revue la littérature sur le sujet. Nous avons analysé des publications dans les journaux locaux qui nous a permis de discuter des normes et des directives éducatives pour l'enseignement public. Nous avons utilisé de l'histoire orale pour comprendre le travail quotidien des éducateurs dans les années 1970. Nous avons vérifié les corrélations entre le monde du travail et les récits des éducateurs à travers du recueil d'entretiens thématiques, qui a souligné le travail de l'enseignant. Nos principales références théoriques pour traiter des questions de la mémoire sont Benjamin (1994), Bosi (1987, 2003), Delgado (2006), Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Paul Thompson (1992), Pollak (1989). Hobsbawm (1977), Frigotto (2002, 2006, 2009), Marx (1983, 2004, 2005), Marx et Engels (2002), Schwartz (1996, 2000, 2004, 2007) nous avons aidé à comprendre les multiples significations du concept de travail. Pour analyser l'expérience nous avons dialogué avec Arroyo (2000, 2004), EP Thompson (1987a, 1987b, 1998) et Schwartz (2000, 2009). D'autres auteurs ont été fondamentaux pour comprendre "les trames" de l'éducation dans la politique de la période. On peut citer Arroyo (1985, 2003), Alves (1968), Brito (1995), Cunha (1980), Cunha et Goes (1985), Fazenda (1988) Frigotto (2006), Veiga (1987), Romanelli (1980). Les mémoires vécus et racontés par ces enseignants nous avons permis de réfléchir sur des aspects de leurs expériences de travail: *les sens attribués au travail, des temps et de travail à l'école, l'organisation du travail et la "culture technique", les conditions de travail dans l'école et des relations du/au travail*. Par les récits ont été amenés à la frontière entre le travail, le contexte scolaire et le contexte socio-politique plus vaste dans lequel les éducateurs ont été contemporains. Ainsi, en visitant le passé scolaire par les expériences racontées par ces éducatrices, nous avons compris des ruptures et des continuités - solide héritage dans la culture et l'organisation du travail scolaire aujourd'hui. Certaines questions, réclamations et/ou des actes de travail persistent ou réapparaissent aujourd'hui dans cette dynamique de travail scolaire, tels que: des questions telles que l'échec scolaire, des revendications salariales, des questions sur les conditions matérielles des écoles, des doutes et des interrogations sur les méthodes et techniques d'enseignement. Ainsi, des trajectoires et des histoires de vie et de travail de ces éducatrices est mélangé avec l'histoire de l'éducation de Minas Gerais, où on trouve des luttes, des rêves, des idéologies et le désir de changements.

LISTA DE SIGLAS

AAPMG – Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais
AID – Agency for International Development
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
APPMG – Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais
CEB – Conferência Brasileira de Educação
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
CNM – Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTA – Conselho Técnico Administrativo
CUT – Central Única dos Trabalhadores
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional do Livro Didático
INL – Instituto Nacional do Livro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo
PC – Partido Comunista
PET – Projeto de Educação de Trabalhadores
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLINDEF – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SBPC – Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica
Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPRO – Sindicato dos Professores de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNE – União Nacional dos Estudantes
UTE – União dos Trabalhadores de Ensino

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	16
PARTE I	22
<hr/>	
1 SITUANDO O PERCURSO PARA OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA EM MEMÓRIAS	23
1.1 PERFIL HISTÓRICO-SOCIAL DAS ENTREVISTADAS	30
1.1.1 Clarice	31
1.1.2 Cecília	32
1.1.3 Lúgia	34
1.1.4 Marta	36
1.2 A VOZ DO PASSADO: O VALOR DAS NARRATIVAS EM HISTÓRIA ORAL	37
1.3 AS FACES DO ESQUECIMENTO	47
2 NAS TRAMAS DO TRABALHO E DA VIDA: EXPERIÊNCIA EM FOCO	51
2.1 TRABALHO: CONCEITO POLISSÊMICO	51
2.2 PENSANDO O TRABALHO ENQUANTO HUMANIZADOR E DESUMANIZADOR	61
2.3 APRENDENDO COM AS EXPERIÊNCIAS DO TRABALHADOR	68
2.4 GÊNERO, IDENTIDADE E PROJETOS	77
3 EDUCAÇÃO, POLÍTICA E TRABALHO: QUAL ALIANÇA PARA QUAL PROGRESSO?	85
3.1 ACORDOS MEC/USAID, AJUDA EXTERNA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	91
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO – LEI FEDERAL N° 5.692/71	94
3.3 PELAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO MINEIRA	103
PARTE II	117
<hr/>	
4 EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO COTIDIANO DO TRABALHO: COM A PALAVRA AS EDUCADORAS	118
4.1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO	121
4.2 TEMPOS E TRABALHO NA ESCOLA	132
4.3 ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO E “CULTURA TECNICISTA”	154
4.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA	166
4.5 RELAÇÕES DE/NO TRABALHO	184
4.5.1 Relação com os Pares no Trabalho	185
4.5.2 Relação Docentes-Discentes	198
4.5.3 Relações de Trabalho que Engendram Movimentos Sociais	210
PALAVRAS FINAIS	225
REFERÊNCIAS	233
ANEXOS	244

PALAVRAS INICIAIS

Essa dissertação nasceu de um desejo inquietante que me acompanha há muito em analisar e refletir sobre a tríade Trabalho, Política e Educação. Para isso, elegi analisar a experiência de trabalhadores do ensino, mais especificamente do ensino público mineiro. A pesquisa teve como um dos eixos principais a análise das experiências de trabalho docente de profissionais da educação pública de Belo Horizonte (MG). Diante disso, alguns questionamentos me rodeavam a respeito de como as condições de trabalho desses *sujeitos* foram significativas na atividade de educadores, o que envolve rever questões relativas ao trabalho como realidade constitutiva do gênero humano (aqui entendida no seio da dialeticidade que implica a própria desumanização do indivíduo) e das sociedades humanas, os sentidos e as condições da mobilização desses docentes na atividade de trabalho, bem como as mobilizações referentes à organização do trabalho escolar e docente, diante das políticas públicas educacionais que, nos idos anos 1970, regulavam o trabalho docente.

Três questões foram fundamentais para a pesquisa que resultou neste trabalho: (a) relação entre trabalho e realidade concreta dos professores; (b) sentidos do trabalho em educação e os da organização escolar; (c) como ambos se conjugam de modo a impor-se diretamente à experiência dos educadores, o que faz rever suas relações com o entorno sociopolítico, histórico e cultural no período em questão. São sujeitos da pesquisa educadores que, durante o período da década de 1970, dedicaram grande parte da vida à educação, trabalhando em escolas da rede pública estadual e municipal do ensino mineiro, em especial em Belo Horizonte.

Assim, no que concerne à questão da Educação em Belo Horizonte, cidade proposta como local da pesquisa de campo, é, em especial, pela ausência constatada durante a prospecção inicial – para a elaboração do projeto de pesquisa dessa dissertação – de estudos mais sistemáticos, acadêmicos ou não, que (re)compõem a história da educação local nos anos de 1970 numa perspectiva voltada para o trabalho desses educadores, analisada do ponto de vista dos mesmos, em que sua voz pudesse

ser ouvida por meio da narrativa de experiências, o que permite, também, compreender a realidade social do município.

A importância da eleição do período delimitado se justifica, pois a década de 1970 tornou-se marco importante para professores e professoras, visto que foi quando a imagem dos docentes se foi afirmando enquanto trabalhador pelos próprios educadores. Foi então que professores, e constatou-se na pesquisa que trabalhadores de forma geral, superaram o silêncio de suas falas e práticas imposto durante a década de 1960 pelas políticas de Estado sob regime militar que tentaram calar a sociedade civil. Ainda segundo a autora, no que tange o fazer das políticas educacionais, o educador foi omissivo, intencionalmente ou não, por muito tempo. Durante os anos 1970, os sujeitos envolvidos na educação tentam recuperar e/ou (re)criar o espaço por meio de uma nova dimensão: a do professor trabalhador, possibilitando quebrar a imagem idealizada desses profissionais (ARROYO, 2003).

Assim, a presente dissertação situa-se, pois, na fronteira que estabelece uma relação entre o trabalho, o contexto educacional, o contexto sociopolítico por meio das memórias de educadoras. Nas páginas que se seguem, será analisado de que modo as educadoras percebiam as questões relativas à transformação do trabalho docente, questões que constituem, hoje, pauta de discussões e disputas postas em relevo em virtude da implantação, a partir dos anos 1980, das políticas públicas educacionais, as quais mercantilizaram, sobremaneira, a educação, impondo condições cada vez mais precárias ao trabalhador da educação.

Frigotto (2006), em relação à economia da educação, alerta para os caminhos que a mesma anda seguindo, deixando a formação enquanto essência principal em segundo plano em favor da organização econômica capitalista. E, especificamente nos anos 1970, uma forte influência crítico-reprodutivista tomou conta do campo da educação, subordinando-a ao desenvolvimento econômico e à organização capitalista, servindo aos interesses do mercado, que estava em fase desenvolvimentista pautada na concepção de “ordem e progresso” militarista, sendo influenciados pelas demandas internacionais.

Souza esboça uma síntese tendo em vista a problematização da identidade dos professores no contexto educacional dos anos 1960 à atualidade:

A partir dos **anos 60**, sob a égide das teorias psicológicas desenvolvimentistas, que colocavam os alunos no centro do processo, ou das correntes radicais que apregoavam os benefícios de uma anti-escola, os professores foram ignorados. Deixaram, nessa época, de ter existência enquanto sujeitos implicados na dinâmica educativa. Quando ressurgiram, **nos anos 70**, foi para serem esmagados por um discurso que os acusava de contribuírem para a reprodução e para a legitimação das desigualdades sociais, mediante a imposição de um ensino identificado com a classe dominante ou mesmo de um mau ensino identificado com os interesses da dominação de classes. **Nos anos 80**, a suspeita justificou a multiplicação de discursos e das instâncias de controle dos professores. A década que coincide com o atual governo, além do refinamento das formas de avaliação, trouxe a novidade da inflação de diplomas, e a conseqüente retirada dos professores do que lhes restava de autonomia de julgamento, necessária para que certificados fossem dados de qualquer maneira. Não se deve estranhar, assim, que os professores não reajam a um discurso onipresente que subestima sua miséria e deslegitima sua missão (2007) (grifo nosso).

Oliveira et al (2002, p. 39) entendem como fecundo o período delimitado:

Na área de trabalho e educação a última década caracterizou-se por estudos muito mais centrados nas relações do mercado de trabalho que aquelas inerentes ao processo de trabalho, como havia ocorrido durante os anos 80. (...) Atualmente temos assistido ao ressurgimento da pesquisa sobre trabalho docente. Nos últimos anos este tema viveu um relativo arrefecimento, sobretudo no que se refere às questões relativas às condições de trabalho dos professores. As décadas de 70 e 80, no Brasil, apresentaram-se como um período muito fecundo de pesquisas na área de trabalho e educação, resultando em muitos estudos sobre a organização do trabalho docente e a gestão da escola.

Ante o exposto, pode-se afirmar em virtude de pesquisa realizada anteriormente no referente à revisão de literatura sobre a temática discorrida nesta dissertação, mesmo com o crescimento pelo interesse na área em questão citado por Oliveira et al (2002), a quase ausência de pesquisas de campo, particularmente de natureza qualitativa, cujo foco recaia sobre aqueles que, ao longo dos anos 1970, exerciam a função da docência. Mas não só do aspecto mais propriamente teórico – trabalho, educação e docência nos idos 1970 e o contexto da história da educação no período –, pois se acredita poder ter delimitado uma problemática que contribui para dar forma ao que foi vivido por trabalhadores e trabalhadoras da educação mineira, valorizando-lhes as experiências. Sobre as políticas da educação, Arroyo comenta a respeito das conseqüências da Lei Federal nº 5.692/71 na relação do professor e o mundo do trabalho:

A partir da Lei n° 5692/71 e da modernização do Estado e de sua gerência a lógica da organização do trabalho empresarial vem se consolidando no sistema de ensino, tanto privado quanto público. Por outro lado, cresce a identidade entre educadores e trabalhadores das áreas de produção de bens e serviços. Estas tendências vêm trazendo novas vinculações entre profissionais do ensino e seu trabalho, nova consciência profissional e de classe. Surge um profissional mais definido como trabalhador (1985, p. 37).

Assim, o objetivo geral desta dissertação consiste em compreender, através da história oral, as implicações mútuas entre trabalho, política e educação na experiência docente do ensino público de Belo Horizonte nos anos 1970, tanto na rede estadual quanto municipal. Para isso, buscaram-se identificar, no contexto sócio-histórico do período delimitado, as políticas públicas educacionais que regulavam o trabalho docente por meio da revisão da literatura sobre a temática (livros e artigos de revistas especializadas); usou-se a metodologia de pesquisa de história oral para compreender o cotidiano de trabalho de educadores no período; coletaram-se publicações de jornais locais, o que possibilitou analisar normas e diretrizes educacionais no município referido; verificou-se o impacto das políticas públicas educacionais na experiência dos trabalhadores da educação e as (co)relações entre o mundo do trabalho e as narrativas dos educadores, por meio da recolha de entrevistas temáticas, que deram ênfase sobre o exercício do trabalho docente.

O apoio da história social no discurso de Ciavatta contribui para a questão visto que analisa E.P. Thompson, o que justifica a proposição deste estudo:

Para o historiador inglês E. P. Thompson (1988), “**o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da história econômica**”. O que significa que tanto os trabalhadores participam como produtores da riqueza social, quanto da criação dos padrões e valores históricos e culturais que estruturam a vida individual e coletiva da sociedade a que pertencem. **Contudo, a memória preservada e o exame da história, na sua visão mais corrente e tradicional, não registram o cotidiano estafante e penoso de milhares de homens e mulheres, que arcam com os trabalhos mais humildes ou com os mais embrutecedores. A memória que se conhece e a história que se ensina é a dos príncipes, dos reis e da nobreza, dos governantes das altas hierarquias e da administração dos negócios do país, é a história dos ricos e dos ilustres**” (2002, p. 23 – grifo nosso).

O interesse por Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, deu-se por ser uma capital com progresso econômico e social acelerado, demonstrando significativa importância para o país. Deu-se em especial, pois a capital mineira possui uma marca da luta pela educação e por melhores condições de trabalho e conseqüentemente de

vida, luta que se materializou por meio de greves que, até hoje, circundam no imaginário dos educadores mineiros mais antigos como vitória para a classe, o que instigou a saber mais a respeito dessas lutas e do trabalho dos educadores por meio de suas lembranças.

Como citado anteriormente, Oliveira et al (2002) lembram que na década de 1970 e 1980 o interesse e a quantidade desse tipo de trabalho havia crescido, porém Arroyo (1985, p. 3-4), em pesquisa feita há 22 anos no mesmo município, corrobora a afirmação acerca da dificuldade e necessidade em analisar a relação trabalho e educação no local proposto da seguinte forma:

É fácil encontrar estudos sérios sobre a história do trabalho, dos trabalhadores em geral (...). A organização do trabalho avançou bastante como área de estudo (...). Difícil, entretanto, encontrar estudos sobre a organização e divisão do trabalho pedagógico, sua história e a história dos mestres da arte de ensinar enquanto história de uma categoria profissional, de trabalhadores.

O que essa fala representa de significativo está circunscrito no que tange à história de uma categoria profissional narrada pela própria categoria. Assim, esta dissertação está dividida em duas partes. Na primeira, está o encaminhamento teórico propriamente dito nos três primeiros capítulos; na segunda, o enfoque na experiência de trabalho das educadoras entrevistadas. Assim, os capítulos estão divididos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, discorre-se a respeito do aporte teórico-metodológico em que as análises desta pesquisa estão fundamentadas e o percurso para chegar a esta dissertação. Apresentam-se os atores principais desta pesquisa, a forma como os caminhos foram percorridos para encontrá-los e discute-se o valor das experiências narradas e vividas pelas educadoras entrevistadas. Ao tratar de questões referentes a memória, utiliza-se principalmente Benjamim (1994), Bosi (1987; 2003), Delgado (2006), Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Paul Thompson (1992), Pollak (1989).

No segundo capítulo, discorre-se sobre as tramas a respeito de Trabalho e Experiência. Para tratar de trabalho, navega-se sobre a história do surgimento das relações de trabalho tal qual se apresentam atualmente, ou seja, inseridas nas relações capitalistas, e para isso utiliza-se Hobsbawm (1977). Ao fazer uma crítica das relações de trabalho e pensá-lo como humanizador e desumanizador, dialoga-se com

Frigotto (2002; 2006; 2009), Marx (1983; 2004; 2005), Marx e Engels (2002), Schwartz (1996; 2000; 2004; 2007), dentre outros. No que tange à temática da experiência, Arroyo (2000; 2004), Thompson (1987a; 1987b; 1998) e Schwartz (2000; 2009).

No terceiro capítulo, analisamos as tramas entre a Educação e as suas Políticas. Começando por discorrer sobre o perfil e as trilhas percorridas pela educação mineira com o apoio de Arroyo (1985, 2003), Frigotto (2006), Veiga (1987), Fazenda (1988) e de jornais publicados nos anos 1970. No campo entre Educação, Política e Trabalho, Brito (1995), Cunha (1980), Cunha e Góes (1985), Fazenda (1988), Alves (1968), Romanelli (1980), assim como periódicos da época.

No quarto capítulo, faremos um esforço para superar o silêncio das educadoras mineiras entrevistadas, silêncio esse imposto pelas políticas da época, para o que se utiliza prioritariamente sua fala, dialogando com os autores citados e novos autores que darão embasamento teórico aos seguintes itens das experiências de trabalho das docentes: Sentidos Atribuídos ao Trabalho; Tempos e Trabalho na Escola; Organização de Trabalho e “Cultura Tecnicista”; Condições de Trabalho na Escola; e Relações de/no Trabalho.

Por fim, nas Considerações Finais da dissertação – não do tema – que chamaremos de Palavras Finais, pensa-se como a fala das educadoras desenha a educação nos idos de 1970 e de que forma a educação é pensada atualmente segundo as mesmas. Discute-se como as educadoras perceberam a trajetória e experiência no contexto do trabalho em educação nos anos 1970, cheias de sonhos, esperanças e, principalmente, com muita luta.

Então, caro leitor, convidamo-lo a adentrar estas páginas e encontrar algumas imagens de trabalho, mais especificamente do trabalho docente da década de 1970, por meio da memória (re)vivida por trabalhadoras que deixaram na história da educação de Minas Gerais muito de si mesmas.

PARTE I

1 SITUANDO O PERCURSO PARA OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE UMA PESQUISA EM MEMÓRIAS

O tempo acresce o seu valor: a arca passa a velha arca, depois a velha arca que bóia no mar, até ser chamada de a velhar arca que bóia no mar com o sol nascente.

Ecléia Bosi (grifo nosso)

Ao tratar da memória de professores, utiliza-se-lhes a fala para refletir a respeito de determinado tempo, grupo e classe social. Nesta pesquisa, tratar essas memórias significa tentar entender quais valores, saberes e significados as professoras entrevistadas deram, e dão, ao próprio trabalho. Assim, a questão da memória na pesquisa, dando ênfase à importância da narrativa, faz-se fundamental para superar o suposto silêncio desses *sujeitos*¹.

A primeira questão posta aqui seria de que forma se poderia analisar a tríade Educação, Trabalho e Política do ponto de vista do sujeito-trabalhador, entendendo que o ponto de vista contribui para entender as imbricações no fazer cotidiano do trabalho daqueles que vivem o trabalho. Assim, foi necessário pensar em uma metodologia capaz de dar voz a homens e mulheres, ao vivido e sentido no/do trabalho.

Nessa perspectiva, Delgado (2006, p. 15-16) sustenta a escolha da metodologia utilizada neste trabalho da seguinte maneira:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.*

(...) (grifo nosso)

Portanto, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico. Traz em si um duplo ensinamento:

¹ Utilizaremos aqui o termo sujeito para denominar trabalhadores da educação tal como eles assim se denominaram a partir de fim dos anos 70. Sabemos das implicações filosóficas e epistemológicas da utilização do termo e os muitos debates que o mesmo suscita. Ainda sim, julgamos pertinente ao trabalhar com memórias utilizar o termo para nos referirmos àquele que viveu as experiências aqui narradas.

sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo vivido.

Nesta pesquisa, crendo no valor que as narrativas orais podem trazer para as pesquisas acadêmicas, sendo a mesma metodologia apropriada para os objetivos propostos no projeto de pesquisa de mestrado anterior a esta dissertação, trabalhamos com fontes orais, mais especificamente com entrevistas temáticas, ou seja, entrevistas centradas na vida de trabalho de profissionais da educação que exerciam a atividade docente no ensino público de Belo Horizonte na década de 1970. A pesquisa em memória tem a importância de trazer, para além da história oficial documentada e eternizada, a história vivida e sentida pelos *sujeitos*. Tal aporte metodológico contribui em pesquisas visto que se pode tomar conhecimento dos fatos vividos ocorridos sem a mutilação promovida pela história tradicional positivista.

Para contribuir com os relatos orais a análise feita aqui, recorreremos, ainda, ao suporte de jornais do período, documentos e literatura sobre a temática de política educacional, educação e trabalho. Porém, faz-se necessário relatar o percurso que a pesquisa fez para chegar até aqui.

A questão do trabalho docente sempre me implicou bastante, implicou nos diversos sentidos que o termo pode assumir: impedir, envolver, trazer consigo, comprometer, embirrar²... Assim, tratar o trabalho do professor nesta dissertação foi inevitável. Quando a pesquisa se delineou primeiramente, ela veio desenhada no contexto do Estado do Pará³, com concepções e contornos um pouco diferentes dos que estão expostos neste trabalho. Após o início do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, a perspectiva de ainda fazer uma análise com professores públicos, no contexto de 1970 e com a riqueza e

² Expressões tiradas do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>> Acesso em novembro de 2009.

³ Aqui se faz importante frisar que os primeiros suspiros dessa pesquisa tem sua gênese em um projeto que se chamava *Amazônia: Educação, Cultura e Trabalho*, ao qual estive vinculada, enquanto discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – realizado de 2002 a 2006 – da Universidade Federal do Pará, que me propiciou participar, na condição de bolsista (2003) do referido projeto, desenvolvendo a pesquisa *Nas trilhas da Amazônia: (des)caminhos do trabalho e das práticas educativas* – projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa *Filosofia, História, Indivíduo, Memória e Cultura na Amazônia* (FHIMCA), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, sob a orientação da professora doutora Rosely Giordano, líder do referido Grupo. Neste momento dei início às atividades acadêmico-científicas acerca da temática que desenvolvi junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação desta UFMG.

diversidade de identidades e singularidades encontradas entre os professores mineiros, juntamente com a impossibilidade de deslocamento constante ao Pará, fez com que a pesquisa se acomodasse sem problemas ou dificuldades na realidade do Estado mineiro.

Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder, grande parte dos problemas estudados pelos cientistas advém do conjunto de teorias científicas que exercem o papel de conhecimento de base, sem o qual não se podem formular ou resolver problemas de natureza científica. Mais ainda, um bom cientista não deve limitar-se à resolução de problemas, devendo, igualmente, propor questões originais e buscar descobrir problemas ali onde o senso comum só enxerga a banalidade dos fatos, uma vez que “os ventos só ajudam aos navegadores que têm um objetivo definido” (1998, p. 66).

Esta análise está sendo norteada por importantes pontos que devem ser mencionados. Trata-se de um estudo temático (DELGADO, 2006), no qual se analisa a história da educação pública mineira nos anos de 1970. É uma pesquisa qualitativa, que possui características específicas no contexto de metodologia, constitui um método que fornece dados significativos repletos de informações e densidade, mas que também se caracteriza por ser de difícil análise. Quando Paulilo observa a questão da pesquisa qualitativa em história oral, traz os seguintes dados:

A investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (1999).

Para conseguir uma aproximação significativa com o objeto de estudo, foi feito um roteiro semiestruturado⁴ que abarcaria questionamentos a respeito da temática. Porém, o roteiro serviu somente como base, e procuramos não ficar atrelados a ele, deixando fluir as memórias mais significativas dos educadores entrevistados.

⁴ O roteiro encontra-se no Anexo II.

Assim, utilizamos o roteiro da seguinte forma: na primeira entrevista, o que não significa primeiro contato, o roteiro foi de acesso prévio às entrevistadas; a partir da segunda entrevista ele ainda contribuiu como base, porém utilizou-se a própria fala das docentes para dar sequência às entrevistas. Ou seja, a partir do que foi dito em uma primeira entrevista, reelaborou-se novo roteiro individual para esclarecer dúvidas e dar seguimento aos diálogos.

Como explicitado anteriormente, apesar de trabalhar em um mesmo período e em rede de ensino pública, fez-se contato com *sujeitos* diversos cuja trajetória, por si só, mostrou-se interessante. A partir dessas experiências diversas, pudemos identificar valores, concepções, ideários e ações do ofício do meio profissional. Esse ethos se tornou evidente ao se perceber que, mesmo com toda diversidade histórica e social das educadoras, havia no grupo valores que revelam padrões simbólicos constituintes de uma geração de professores e professoras no seio da educação mineira dos anos de 1970.

Enquanto pesquisa participativa, pode-se descrever o campo da seguinte maneira: a priori, seriam feitas dez entrevistas, mas houve dificuldade em encontrar e agendar com alguns *sujeitos* em virtude de a pesquisa demandar disponibilidade de tempo para conversa e análise do campo, e alguns não dispunham de horário livre para colaborar. Fizemos com todos contato inicial por telefone, após o que foi marcado o primeiro contato pessoal para conhecimento entre pesquisadora e o sujeito da pesquisa. Momento no qual o projeto foi apresentado, os objetivos esclarecidos e colhidas informações iniciais da entrevista. Em todos os contatos, ocorreu empatia, o que possibilitou que as entrevistas se passassem em clima leve e de confiança. Para encontrar os entrevistados, utilizou-se um método de pesquisa quantitativa “survey” que se denomina “bola de neve”, em que as potenciais candidatas foram indicadas por entrevistadas ou pessoas em contato direto com a pesquisa. Encontrá-las não foi fácil, mas podemos descrever os contatos da seguinte maneira: a primeira entrevistada foi indicada pela orientadora deste trabalho, Prof^a.-Dr^a Daisy Cunha, pois ambas haviam feito um trabalho juntas; a segunda entrevistada foi encontrada de forma peculiar, quase por acaso, quando, no rastro de profissionais e documentos que fornecessem pistas a respeito do período, na Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), uma professora que lá estava, tendo demonstrado interesse pela pesquisa, foi então convidada a participar, convite aceito na hora; a terceira docente foi

indicada por Antônio Carlos Hilário, liderança sindical do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE); a quarta veio por intermédio da terceira, pois as mesmas se conhecem desde a década de 1970.

Dessa forma, não se podem enquadrar essas trabalhadoras em um único perfil, pois tiveram trajetória bastante diversa e, por conta disso, trouxeram relatos extremamente ricos do que se passou no trabalho na década de 1970. Trata-se aqui de professoras e não professores. O fato de serem todas mulheres não foi escolha propositada, mas fato contingencial, pelo fato de o objeto de estudo estar voltado para uma análise acerca do trabalho e não especificamente acerca da questão do gênero na educação. O roteiro de entrevista, por sua vez, também não trazia questões sobre a condição feminina das entrevistadas, o que não foi alterado, pois as entrevistas foram encaminhadas imediatamente após o encontro com as docentes, como explicado anteriormente. Entretanto, esta questão será objeto de análise mais adiante.

Assim, o universo da pesquisa contou com quatro *sujeitos*, com média de dois a quatro encontros em que foram gravadas as entrevistas, que duraram aproximadamente uma hora cada. Com uma das professoras a conversa foi na própria casa; e no ambiente de trabalho com as outras três. Destas, duas no horário de atividade e uma após o expediente. Somente com uma das que trabalhavam houve interrupções, fato que não prejudicou o contexto da pesquisa.

Valem ressaltar algumas considerações a respeito da utilização do trabalho de transcrição. Para dar embasamento à metodologia utilizada, buscou-se o manual de História Oral de Alberti (2005) e de Meihy (2005). Para ajudar no que tange ao processo de transcrição, utilizou-se um artigo de Fernandes (2009), em que o autor justifica um modo diferenciado de transcrever uma narrativa oral, afirmando que a diminuição do corpo da fonte, como geralmente se faz, diminui a devida importância da narrativa em um texto, que deveria ser valorizada tanto quanto o texto regular. Assim, a partir dessa visão, utilizamos a diferenciação da fonte do narrador no momento da transcrição (a fonte do texto é Times New Roman, corpo 12, e a fonte utilizada para o narrador é Comic Sans MS, corpo 12, itálico). Outra questão ressaltada é a não edição da locução na transcrição da entrevista, ou seja, a não modificação das palavras no sentido primário, pois, é no sentido primário da narração que se encontra a importância da narrativa oral. As edições só existiram em trechos

que foram pedidos para ser retirados pelas próprias entrevistadas, que, ressalte-se, quase inexistem.

Diante dessa exposição, acreditamos ser importante citar obra de Michel Le Ven (2008) que trata de metodologia qualitativa na história oral em abordagem da “clínica do social”, quer dizer, sociologia clínica. A expressão “clínica do social” vem de influências da medicina e/ou psicanálise, que vai ao encontro de pesquisas que analisam o “macro” dos *sujeitos* sociais, canalizando-as para o “micro” na sociedade, assim tal abordagem teórica do pesquisador se pauta em uma articulação entre o subjetivo do indivíduo, vinculado ao meio político, social, cultural e educacional na qual está inserido. Em nenhum momento na pesquisa se utiliza a questão da sociologia clínica, nem de qualquer forma se buscou usar tal expressão com uma concepção terapêutica, que tem origem na palavra “clínica”, mas nos identificamos com o que para Le Ven (2008, p. 38) é a pesquisa qualitativa, ou seja, uma “procura quanto à humanidade dos sujeitos”. Ainda para Le Ven:

A metodologia é “qualitativa” porque envolve sujeitos (indivíduos em sua qualidade de sujeito) que têm um nome, uma história, uma trajetória e que se colocam a questão da qualidade de sua própria vida e da vida coletiva. Isso não significa que a chamada pesquisa quantitativa não tenha também esse sentido. O que faz a diferença, conforme já falamos, é o lugar dos sujeitos e a forma de sua implicação no trabalho de pesquisa (2008, p. 37).

Assim, o maior desafio foi fazer emergir lembranças e memórias, na tentativa de uma *e-labor-ação* de cenas e fatos vividos no contexto do trabalho passado, em que não havia ainda o crivo intelectual ou político na atividade cotidiana dessas professoras e educadoras, desafio difícil mas que, de certa forma, está sendo demonstrado na análise das páginas desta dissertação. A história oral se move em um terreno multidisciplinar e contribui em diversas abordagens. Nessa perspectiva, pode-se utilizar da fala de Delgado:

Uma das características fundamental da metodologia qualitativa é sua singularidade e a não-compatibilidade com generalização. A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas (2006, p. 18).

Atrás de questões originais delimitou-se, portanto, um problema de pesquisa, que implica, de um lado, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere na totalidade da produção do conhecimento enquanto construção coletiva da comunidade científica, “complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 180). O problema de pesquisa provocou a buscar saber mais a respeito do trabalho de professores(as)/trabalhadores(as) da educação na década de 1970: Quem e como eram os professores antes das atuais políticas públicas? Lembrando que as políticas daquele período eram provenientes da ditadura, indaga-se sobre como tais políticas públicas educacionais decorrentes do Golpe Militar de 1964, que geraram políticas desenvolvimentistas para a educação como os acordos MEC-Usaid, expansão de ensino ocorrida paralelamente com as políticas de contenção e repressão, tiveram implicações no fazer diário do professor? Como se organizavam no interior da escola, no cotidiano do trabalho e fora dele? Como se relacionavam entre si e com o momento sociocultural e político? Sentiam-se oprimidos no saber fazer? Como se dava o sentimento a respeito do próprio trabalho docente? De que forma as experiências e saberes se entrecruzavam no fazer do trabalho? De que modo, enfim, medidas de ordem prática (em especial a Lei Federal nº 5.692/71), criadas no sentido de adequar a educação tanto aos traços da política econômica quanto aos interesses da ditadura militar (ROMANELLI, 1980), puseram em circulação outras e novas mobilizações àqueles que trabalhavam na docência?

Questões que rondavam a pesquisa e nos fizeram buscar respostas, pois, por meio do relato oral de professores públicos, moradores de Belo Horizonte, será possível recontar parte das histórias educativas vividas por esses *sujeitos* – ratifica-se aqui a pluralidade da fala em virtude de não podermos expor somente uma história, pois surgiram diversas histórias, sentimentos e ações, que impedem de contar uma única história. Dessa forma, dialoga-se com professores que ministraram aulas no município na década de 1970, reconstruindo, assim, a memória coletiva desse grupo acerca do trabalho que exerciam (HALBWACHS, 2006).

Em um primeiro momento, a análise se restringia em trabalhar com professores e professoras que tivessem dado aula na rede municipal nesse período, porém, em virtude da metodologia utilizada para encontrar esses *sujeitos* e o fato de que as docentes trabalharam tanto no município quanto no Estado, fato que terá certo

destaque mais adiante, foi possível analisar a educação pública da década de 1970 pelos olhos das mesmas, evocando constantemente a educação do Estado e a do município, que por vezes se misturam, já que as quatro professoras entrevistadas mergulharam constantemente nesse emaranhado de memórias que se entrecruzavam entre o trabalho na rede municipal e estadual de ensino.

Em campo, ao utilizar entrevistas gravadas, de modo a proceder à recolha das narrativas de professores(as), cabe a visão de Thompson:

A possibilidade de utilizar a história para finalidades sociais e pessoais construtivas desse tipo vem da natureza intrínseca da abordagem oral. Ela trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. E baseia-se na fala, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restrita (...) o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história (1992, p. 41).

1.1 PERFIL HISTÓRICO-SOCIAL DAS ENTREVISTADAS

O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.
Grande Sertão Veredas – Guimarães Rosa (1994, p. 24-25)

Apresentam-se agora as “mnemosines” em sua trajetória de vida e identidade acerca do trabalho docente. Primeiramente, exibiu-se o perfil de cada uma das professoras entrevistadas⁵, perfil traçado como relatado por elas mesmas, numa perspectiva de tentar trazer um pouco de sua história de trabalho cotidiano tal qual emergiram da memória de cada uma. Deve ficar claro que este trabalho não tem a pretensão de fazer uma leitura fechada e amarrada da época proposta. São reminiscências de experiências da educação mineira nos anos de 1970, período no

⁵ Para preservar-lhes a identidade, atribuiu-se um pseudônimo a cada uma das entrevistadas.

qual há poucas análises sobre sentidos e mobilizações de educadores em um momento delicado da história social e política do país.

1.1.1 Clarice

A primeira entrevistada será nomeada Clarice. A educadora demonstrou muita identificação com o cargo que exerceu durante quase toda a trajetória de trabalho, fato que possibilitou com que a docente fizesse uma análise crítica dos anos 1970 até os dias atuais a respeito do que seria ser supervisora. Na época da entrevista, estava com 61 anos. Sua formação inicial foi no curso Normal, por volta de 1967/1968, com habilitação em Sociologia, Estrutura do Ensino e Psicologia, tendo depois voltado aos bancos escolares para cursar Pedagogia, com ênfase em Administração Escolar, que termina no início dos anos 1970. Em 1983, novamente voltou a estudar para fazer o que chamou de Orientação Educacional. Começou a lecionar na rede municipal em 1973 e durante toda a vida profissional trabalhou na mesma escola. Durante a trajetória profissional, chegou a atuar por um ano na escola da prefeitura como alfabetizadora, em 1973; em 1974 foi convidada a trabalhar no cargo de supervisão; e em 1975 passou para a coordenação. Na rede estadual começou a trabalhar em 1967, logo sendo convidada para a coordenação da escola. Assim, no Estado e na prefeitura, tem experiência pequena no início de carreira de regência de turma, pois passou grande parte da vida profissional como coordenadora pedagógica. Quando estava prestes a se aposentar no município, decidiu prestar concurso novamente, retornado para a rede municipal, período em que trabalhou como professora na mesma escola na qual estava desde o início da carreira. Porém, um problema de saúde a retirou de sala de aula, fazendo-a receber um laudo médico. Hoje ela é professora laudo médico na função de coordenação na escola que trabalha desde 1973. Clarice resume assim a experiência de trabalho:

*Então, minha grande experiência é com coordenação pedagógica, mas não difere muito da regência, não. Porque, se diferir muito, vou ser uma péssima profissional, e eu não quero ser uma péssima profissional, entendeu?*⁶

Para ela a escolha da profissão foi meramente cultural, pois diz que no período toda moça queria fazer curso Normal e seria professora. Hoje, com a experiência que tem e com as reflexões que pode fazer acerca do trabalho e da educação de forma geral, Clarice diz que faria tudo de novo e escolheria a mesma profissão. Durante grande parte da trajetória profissional, não se envolveu diretamente com temas políticos, a não ser na greve dos professores de 1979, que diz ter sido um grande movimento político no contexto educacional e do qual toda a categoria participou.

1.1.2 Lígia

Nascida em Raposos, cidade operária da Grande Belo Horizonte, o pai de Lígia foi líder operário e um dos fundadores do Sindicato dos Mineiros do Morro Velho, atuando também no Partido Comunista (PC). No período a cidade foi denominada de “Moscouzinha” por muitos moradores de lá e das redondezas em virtude da efervescência dos movimentos operários. Em todo o discurso apresentou um traço marcado por grande interesse político, justificando o fato por questões familiares. No período da pesquisa estava com 68 anos.

Lígia fez o curso Normal no Triângulo Mineiro, tornando-se professora e lecionando em escola pública. Quando veio para Belo Horizonte, já era formada e nomeada pelo Estado. Segundo Lígia, em Minas Gerais, depois da Escola Nova, foi criado o curso de Aperfeiçoamento, esse que deu origem ao curso de Administração Escolar, específico do Estado para formação de orientador de ensino, diretor de escola, inspetor escolar e pessoal técnico para assumir trabalhos educacionais e

⁶ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

pedagógicos. Lígia fez o curso de Administração Escolar no Instituto de Educação em 1965 e 1966. Em 1969 o curso foi extinto por causa de mudanças na legislação e da nova dinâmica dos cursos de Pedagogia, quando ela foi fazer complementação. Assim, o curso de Administração foi equiparado ao de Pedagogia de curta duração, e os habilitados que queriam ter o curso completo teriam de terminar o curso numa faculdade, dessa forma foi cursar a complementação no Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), que abriu turmas só para aqueles que vinham do Instituto de Educação, já em 1970 e 1971. Justifica não ter feito mestrado e doutorado porque resolveu engajar-se na causa sindical, ficando bastante atarefada em uma instituição à qual está vinculada até os dias atuais.

Trabalhou na prefeitura de Contagem e no Estado. Atualmente, na prefeitura já está aposentada e no Estado afastada em virtude de trabalhos que realiza dentro do movimento sindical. Ao todo, foram dezoito anos de magistério, e dentro de sala de aula mais ou menos oito anos. Foi diretora em Belo Horizonte, de 1970 a 1978, e fez concurso no município de Contagem, entrando como regente de classe de 1ª a 4ª série. Com um mês, mais ou menos, a prefeitura de Contagem fez um levantamento do pessoal habilitado para assumir trabalhos pedagógicos, tornando-se supervisora. Lígia conta como foi o trabalho em 1970:

Nessa época da década de 70 não trabalhei como professora, mas depois eu comecei a ser... uma Diretora que gostava muito da parte pedagógica, então, eu trabalhava na parte pedagógica junto com as professoras.⁷

Assim, para ela a escolha da profissão veio muito marcada por um cunho político que tem herança na militância do pai, sendo influência direta deste. Quando questionada sobre qual outra profissão teria se não fosse trabalhar na área da educação, Lígia responde rapidamente:

[risos] Hiii... Eu tive oportunidade de fazer outra profissão, diversas vezes me foi oferecido quando eu saí do interior e vim para Belo

⁷ Entrevista cedida em 5 de maio de 2009.

Horizonte, justamente pra ver o que eu queria, mas acho que eu nunca tive vontade de outra profissão, não. Eu escolheria começar tudo outra vez, sabe...⁸

1.1.3 Cecília

Nascida em Belo Horizonte, Cecília fez o antigo segundo grau (hoje Ensino Médio) em Magistério. Começou licenciatura em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1968 e terminou em 1971; cursou Direito na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) de 1979 até 1983, fez mestrado em Educação pela UFMG entre o final dos anos 1980 e início dos 1990. Fez um curso de biblioteconomia no Instituto de Educação, do qual não informa o ano, não era de nível superior, formava bibliotecários para atuar em biblioteca escolar da rede pública e particular, e trabalhou na área cerca de três anos. Não quis revelar a idade.

Em todo o discurso, a questão das normas para ela não foi grande problema, mesmo no período em que o país estava sob regime de ditadura e que o tecnicismo permeava a cultura educacional.

A professora soube lidar com a renormalização para que o trabalho fosse uma forma de libertação intelectual e produtiva para si mesma e para os alunos, a tal ponto que não demonstrou, na fala, sentir a opressão e as regras mencionadas pelas outras entrevistadas quando se tratava das políticas do período da ditadura militar dentro das escolas.

Assim como as demais, lecionou no Estado e no município durante toda a vida e, diferente das anteriores, mesmo convidada não quis deixar a sala de aula. Disse que em sala poderia fazer da melhor forma o trabalho que acreditava ser a educação.

Começou na rede estadual antes dos anos 1970 e, em 1971, entrou na escola na qual ficou até 1992. Iniciou no município em 1973, no período da criação das

⁸ Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

escolas por exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71, depois somou o tempo de colégio particular com de trabalho municipal, aposentando-se em 1992, no mesmo ano e mês em que se aposentou no Estado. Quando questionada se o trabalho era pesado ela disse:

Oh! Eu vou te falar uma coisa, eu não sou uma pessoa muito boa pra você me perguntar isso, não. Eu sempre adorei escola! [dando ênfase à frase]. Adorava dar aula e nunca achei nada pesado dentro da escola. Mas eu acho que eu sou exceção. Sempre foi muito gratificante [dando ênfase à palavra] pra mim o trabalho dentro da escola. Sempre encontrei muitos amigos, meus alunos gostavam muito de mim e eu era muito livre nessas duas escolas, e isso era uma questão muito interessante também, porque a época... né... e... podia se fazer as coisas ali dentro, era... era um negócio engraçado essas escolas que eu trabalhei, sabe. E eu também não dava aula tradicional, eu não tinha aquele "mundaréu de trem" pra corrigir, aquele "mundaréu de coisa" pra fazer não, sabe. Eu tinha um método bem leve pra ficar agradável para os alunos poderem gostar. (...) Eu gostava, mas não adiantava eu só gostar, né? Então cansar, cansava, porque você corrigir prova é uma coisa cansativa, né? Eu não gostava muito de prova de múltipla escolha e essas bobagens, ainda mais a minha disciplina de língua portuguesa e literatura. Mas dava muito trabalho oral pros meninos falarem na frente e que se avaliava ali na hora e não tem que ficar... o máximo que eu pudesse não levar pra casa eu fazia, entendeu? Então, eu não vou te falar que eu achava uma coisa horrorosa de pesado, não. Não achava, não.⁹

Cecília, que também chegou a trabalhar em escolas particulares, sempre pensou em ser professora de escola pública, pois toda a família é de funcionários públicos. A professora disse que trabalhava em duas escolas e em dois turnos porque achava que, como era profissional formada, teria de trabalhar em dois turnos, apesar de que as suas condições financeiras eram favoráveis e poderia ter carga horária de trabalho menor.

Disse ter escolhido a área da educação porque o avô, mãe, tia e primas eram professores, o que, de uma forma ou de outra, por questões que passam mesmo pela

⁹ Entrevista cedida em 09 de setembro de 2009.

questão cultural da época, a fez acabar optando por essa área para atuação profissional. Justificou que não era porque não se achasse capaz de tentar outras áreas profissionais nem que concorde com esse tipo de pensamento, segundo ela machista, que estava/está incutido na sociedade, mas que para ela a área de educação foi entrando na vida por influência familiar e foi o que ela amou fazer.

Foi uma profissional engajada em movimentos políticos e uma das fundadoras de um grande sindicato de professores de Minas Gerais, assim como também contribuiu para a fundação de um partido de esquerda que tinha como ideologia maior as questões dos trabalhadores.

1.1.4 Marta

A última entrevistada foi Marta, que durante toda a trajetória de trabalho na escola trabalhou com educação primária e não quis fazer curso superior, nem licenciatura ou pedagogia, talvez porque se tenha desencantado com a área... mas o fato é que se formou em Magistério em 1966, fez um concurso público em 1967, quando começou a trabalhar no município.

Ela disse que entrou para a área de educação pois queria trabalhar. O pai era rígido, e, como ela fosse menor de 18 anos, a única coisa que ele a deixaria seguir era o Magistério. O curso lhe dava a chance de começar a trabalhar mais rapidamente quando terminasse os estudos, assim achou que seria uma boa opção e foi o que aconteceu, o trabalho iniciou-se logo depois de formada.

No começo, ela acreditava que não iria trabalhar na área, mas posteriormente fez o estágio e gostou, tanto que continuou na profissão até a aposentadoria. No período da entrevista estava com 63 anos.

Marta trabalhou cerca de vinte anos na rede municipal e, após treze anos de magistério, resolveu fazer Biblioteconomia, em 1979, passando a trabalhar como bibliotecária por muitos anos no Estado, concomitante ao cargo de professora

primária. Quando perguntada por que não fez uma licenciatura ou mesmo pedagogia responde:

[Risos] Porque eu não quis. Ah, porque eu estava cansada de ser professora. [silêncio]. Inclusive, minha tia que (...) foi uma pessoa muito influente aí, ela sempre falava comigo pra eu fazer pedagogia e eu falava: "Eu não quero fazer nada ligado ao magistério". Aí eu fiz Biblioteconomia, não é tão afastado assim, e depois eu fui trabalhar na biblioteca pública, e lá é quase uma biblioteca escolar, a biblioteca pública daqui, né. Então, trabalhei um tempo e continuei trabalhando com estudante, mas eu não quis fazer. [risos] Inclusive eu podia ter melhorado até meu salário com curso superior ligado ao magistério, mas eu não quis não [risos]. (...) Eu também não estava satisfeita [risos].¹⁰

Marta disse que participava de reuniões políticas, em especial no ano de 1979, quando eclodiu a greve dos professores, mas disse que não era diretamente envolvida com movimentos políticos, apesar de acompanhá-los.

Ela forneceu muitos elementos para analisar o cotidiano do professor em sala de aula e falou de que forma driblava as normas vindas das mais altas hierarquias da educação. Assim conseguia, juntamente com as colegas de trabalho, fazer a educação que acreditava ser a melhor para os alunos.

1.2 A VOZ DO PASSADO: O VALOR DAS NARRATIVAS EM HISTÓRIA ORAL

*Eu sei a história do Brasil, não tanto nos livros, mas no rosto das pessoas.
Dazinho (2005, p. 113)*

¹⁰ Entrevista cedida em 28 de outubro de 2009.

Tentar superar o suposto silêncio imposto pelas políticas educacionais é também tentar superar a leitura que existe na literatura da educação quando se analisa somente o aspecto estrutural, relegando o *sujeito-professor* ao segundo plano em virtude dos diversos aspectos que compõem a educação/escola, como alunos, pais, currículo, metas a ser cumpridas, recursos que chegam e saem das escolas, sendo assim a história relatada e articulada pelo viés econômico da classe dominante. Pretende-se articular a história dessas professoras pelo prisma singular de cada uma, sem a pretensão de fechar um capítulo da história dos educadores mineiros, muito menos com o intuito de buscar a história verdadeira, mas sim as verdadeiras histórias sentidas por cada um desses *sujeitos* que deram depoimento. É pertinente a fala de Delgado (2006, p. 44): “[n]arrativas, sujeitos, memórias, histórias e identidades. É a humanidade em movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. É a História em construção. São memórias que falam” (2006, p. 44).

O maior desafio foi mergulhar na amplidão de um passado que não foi vivido por nós para tentar compreendê-lo à luz de conceitos e teorias que cercam o Trabalho, a Política e a Educação, mas desafio também foi reavivar as múltiplas memórias que formaram um colcha de retalhos cheia de saber, viver e cores sobre tais aspectos. Assim como Benjamim, acredita-se que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê compartilha dessa companhia” (1994, p. 213). E foi com esse sentimento de compartilhamento que as histórias de/sobre trabalho foram emergindo da memória das profissionais de educação que, na maioria, relataram estar revivendo os fatos ao tocar nesse passado.

Na produção do conhecimento científico, rememorar possui uma “função social” (JANET apud LE GOFF, 2003) na medida em que contribui para a comunicação de informações em que haja ausência do acontecimento ou do objeto que constitui seu motivo, dessa forma a linguagem é um meio fundamental para que se possam armazenar memórias, tornando as narrativas instrumento fundamental de apoio a um retorno ao tempo vivido com o auxílio da memória.

A importância da narrativa remete a uma análise feita por Le Goff a respeito da história e da memória, para quem a memória procura resgatar, ou mesmo salvar o passado para servir ao presente e ao futuro, e a memória coletiva deve estar a serviço da libertação e não da servidão dos homens, vez que: “os homens-memória, na ocorrência narradores, não desempenham o mesmo papel dos mestres-escolas (e a

escola não aparece senão com a escrita). Não se desenvolve em torno deles uma aprendizagem mecânica automática” (LE GOFF, 2003, p. 425). Assim, pensa-se em homens/mulheres-memória que colocam o desafio de mostrar a história daqueles que agiram cotidianamente na sociedade, deixando como herança a educação/educações de hoje, e o passado deve ser lembrado de maneira esclarecedora, livre das amarras dos muros e das grades (sejam curriculares ou não) que a escola impõe, mas educativa de forma que o feito do passado possa esclarecer ou contribuir com o que há de ser feito no presente.

Ainda a respeito, Giordano, em um relatório final para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic-CNPq e Pibic-UFGA, datado de 2009, relata os caminhos percorridos pela pesquisa que realizou intitulada “Trabalho, saúde e memória de trabalhadores da educação” gestada dentro de uma Universidade na Amazônia. A pesquisadora faz um debate acerca da importância da memória em pesquisas acadêmicas e justifica o uso da história oral no processo afirmando, ainda, que quem atribui significado às fontes documentais é o *sujeito*, e que por si só, tais dados não possuem significado. Assim tal metodologia, ainda segundo a autora, dá a possibilidade concreta de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a relevância dos pressupostos metodológicos em pesquisas acadêmicas pautadas na memória e na história oral é justificado pela autora da seguinte forma:

A introdução de novas perspectivas no âmbito do debate acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que dão base à produção do conhecimento histórico, outras formas de produzir o saber sobre o passado e sobre o presente alcançaram espaços antes limitados às concepções positivistas. Esse é o caso da história oral, que, apesar de inúmeras críticas, avanços e retrocessos, vem sendo delineada como uma alternativa à rigidez positivista assentada no discurso das fontes documentais como sendo as únicas fontes fidedignas e, portanto, confiáveis para “contar” a história tal qual ela aconteceu.

A memória ocupa, aí, lugar privilegiado, pois, ela permite mergulhar em lugares antes inacessíveis aos documentos, ou seja, aos modos como os indivíduos apreendem os fatos, como cada um vivencia os acontecimentos. Essa dimensão da sociabilidade, da construção da história estaria ali, gravada em fogo na memória (GIORDANO, 2009, p. 9).

Na história oral, as memórias consubstanciadas em narrativas apresentam a realidade como um mosaico. Para Halbwachs (2006), cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva. Na tentativa de lembrar, a memória individual se

utiliza, muitas vezes, da memória coletiva. As duas memórias estão diretamente relacionadas e envolvidas, mas não se confundem, visto que cada uma segue o próprio curso.

Analisando a perspectiva metodológica de história oral, pode-se caracterizá-la por ser uma prática de captação de narrativas por meio de equipamentos, contribuindo para uma análise posterior mais detalhada do que foi narrado. A perspectiva, neste estudo, em fazer um registro oral se dá em virtude da tentativa de transformar a narrativa em documento escrito, o que contribui para pesquisas que tangem o social, o cultural, o identitário de uma parcela, mesmo que pequena, de educadores mineiros.

Pensar em história oral a partir de uma perspectiva metodológica não é tarefa fácil, ela engloba diversos aspectos desde a abordagem dos *sujeitos* da pesquisa até a maneira em que se deve transcrever e publicar o material. Nesta pesquisa se procuram sempre respeitar as falas, os medos e os “não-ditos”, que dizem muito, do narrador, tentando ser o mais fiel possível às marcas da linguagem oral/coloquial, fala que traz um traço da personalidade do *sujeito* que narra, mesmo que alguns dos informantes se tenham mostrado extremamente preocupados com as marcas da oralidade e resistentes a elas. A oralidade dá riqueza ao trabalho, traz a marca da personalidade, da regionalidade e da vivência única desses *sujeitos*.

A voz humana que traz a vida e o singular dos *sujeitos*, em particular nesta pesquisa da história de trabalho deles, foi o que se buscou e discorreu nos próximos capítulos desta dissertação. Considera-se que as experiências de trabalho vividas por essas profissionais, individual e coletivamente, trazem imagens da educação e do trabalho do educador em uma época singular e com escasso material para pesquisa. Ainda nessa perspectiva, pode-se justificar o uso da memória pelas palavras de Giordano:

Se a memória é carregada de traços de subjetividade – e por isso acusam-na de inapropriada à pesquisa científica –, é exatamente essa a característica que nos permite afirmar sua importância para a pesquisa em tela. Se, de um lado, a pesquisa documental e quantitativa nos permitiu registrar e mensurar os impactos da organização do trabalho docente sob a égide da modernidade e do capitalismo, a memória contida nos relatos de experiências dos professores nos permite, agora, dar substância qualitativa a esses impactos (2009, p. 13).

A abordagem metodológica em história oral se torna de difícil conceituação pois se trata de prática cada vez mais renovada pela utilização dos equipamentos eletrônicos, que mudam e ajudam na captura da oralidade tornando-a cada vez mais dinâmica e criativa. Em âmbito material, a história oral é a gravação que engloba uma ação reflexiva antecipada para a recolha de narrativas pessoais – feita de pessoa a pessoa – e que tenha uma intencionalidade nessa busca pelo passado. Para Meihy, a “história oral é um recurso moderno usado para elaboração de documentos¹¹, arquivamento e estudos referentes à experiência¹² social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do ‘tempo presente’¹³ e também conhecida como ‘história viva’.” (2005, p. 17).

Para o autor, existem três possibilidades que permitem a justificativa em história oral: quando não há documentos sobre o assunto que se propõe analisar, quando há diferentes versões da história oficial e quando se pretende fazer uma história diferenciada, ou seja, uma “outra história”. No contexto da pesquisa que se seguiu, o procedimento metodológico de história oral é um caminho que contribui à produção do conhecimento histórico, traz um ensinamento no que diz respeito ao tempo passado, pelo fato de que burila com o passado já vivido e o tempo presente, visto que se podem compreender situações atuais e analisá-las à luz do passado.

Diante dessa perspectiva, Gagnebin (2006) afirma que a memória dos homens, durante muito tempo, construiu-se entre dois polos. O primeiro diz respeito à transmissão oral viva, que é dada como mais frágil e efêmera; e o outro é a conservação do passado pela escrita, técnica que talvez perdure por mais tempo e que desenha o vulto da ausência. Vale ressaltar, entretanto, que os dois polos não asseguram a imortalidade do passado, nem tampouco garantem a certeza de eternidade dos fatos, mas, de algum modo, testemunham “o esplendor e a fragilidade da existência”. A análise leva a Benjamin, que ajuda a pensar os sujeitos dessa pesquisa enquanto narradores, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (1994, p. 201)”.

¹¹ Documento em história oral é o resultado da mudança de estado oral para o escrito. (MEIHY, 2005, p. 17-18)

¹² Aspecto vinculado à versão de fatos ou processos vivenciais em que há juízos de valor. (Op. Cit.)

¹³ Movimento renovador da visão da história baseado na presentificação dos acontecimentos do passado. (Op. cit.)

A história é o compartilhamento de experiências, e aí se retorna a Halbwachs (2006), que analisa o processo da memória individual e coletiva, afirmando que a memória coletiva, aquela compartilhada por um grupo específico, pode, em determinada situação, auxiliar a memória individual, ou seja, ao trocar experiências de trabalho por meio da fala do pesquisador e dos *sujeitos* da pesquisa a memória individual se interliga à memória coletiva, onde se encontra a história vivida. Para ele, pensar na memória social é pensar em uma construção psíquica e intelectual que acaba por acarretar uma representação seletiva do passado, que não é somente do indivíduo, mas de um indivíduo que está inserido em um contexto social caracterizado por relações de trabalho, familiares, sociais... fazendo, assim, pensar sobre as memórias ligada às relações sociais, pois é aí que os *sujeitos* se constroem cotidianamente.

Bosi (1987, 2003) dialoga com Halbwachs (2006) quando analisa a questão da memória social ancorada pela velhice; para ela a memória na velhice é representativa, pois a história dos velhos é feita por pessoas que já trabalharam e podem lembrar e contar o que aprenderam e fizeram, tornando-se essa a memória da família, da sociedade, de determinado grupo, trabalho, período, cidade, e em diversos enfoques sociais que se pretendem estudar. Pensar na história apoiada somente em documentos oficiais é perder a riqueza de saber a respeito dos movimentos individuais que se escondem atrás dos grandes episódios e que fizeram a diferença no contexto vivido pelos indivíduos. Essa discussão remete ao poema *Perguntas de um trabalhador que lê*, de Bertold Brecht, pois quem sabe das micro-histórias que sempre acompanharam o desenrolar das macro-histórias? Quem se preocupa com elas? Parece que nossa educação não, já que, apoiada por Bosi, pode-se afirmar que:

A história que estudamos na escola não aborda o passado recente e pode parecer aos olhos dos alunos uma sucessão unilinear de lutas de classe ou de tomadas de poder por diferentes forças. Ela afasta, como se fosse de menos importância, os aspectos do cotidiano, os microcomportamentos, que são fundamentais para a Psicologia Social (2003, p. 13).

Tantas histórias. Tantas questões... E quem conta as histórias dos educadores brasileiros, nas batalhas e lutas diárias? É o que aqui se propõe fazer, só que com uma parcela pequena de educadores mineiros.

Por meio da história oral burilada, assim como refletindo sobre a importância de (re)viver o passado por meio de narrativas, observa-se outra história, história essa dita “comum”, vivida por pessoas “comuns”, com trabalhos “comuns”, mas que são *sujeitos* fundamentais da sociedade em função das trajetórias que deram vida ao local em que vivem e, no caso dessa pesquisa, fizeram – algumas ainda fazem – a educação de Belo Horizonte. Com a oportunidade de conhecer os caminhos de pessoas que são participantes ativas na própria história de vida e na da sociedade, diferentemente da história que habitualmente se ouve – a dos heróis –, é possível contribuir com o despontar da subjetividade dos indivíduos, assim como da sociedade em que vivem por meio de lembranças de um tempo vivido que marcou consideravelmente o presente. Refletindo sobre a questão, Bosi afirma que:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (1987, p. 9).

Aqui, desponta a função social que a memória histórica tem em contribuir dando bases para a identidade coletiva, já que é o vínculo com o passado que dá força para a formação de identidade. Pensar na identidade de professores que estavam inseridos em um contexto de repressão político-social foi, nesta pesquisa, desembocar em uma análise da identificação de homens e mulheres enquanto trabalhadores. Assim, do interior dessa concepção, que valoriza o individual, a escritura da história, o papel do indivíduo na história e, portanto, sua memória, é refletir sobre:

(...) a aplicação à história dos dados da filosofia, da ciência, da experiência individual e coletiva tende a introduzir (...) a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos. O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta. (LE GOFF, 2003, p. 13)

Pollak (1989), assim como a proposta deste trabalho, aposta no privilégio da “memória subterrânea”, aquela que privilegia a análise dos excluídos como parte integrante da cultura minoritária, os excluídos e dominados socialmente, pois a

memória destes se opõe à memória dominante, ou seja, a dita oficial. É interessante também quando Pollak (1989) relembra o que diz Halbwachs sobre a existência de certa “negociação” entre a memória coletiva e a memória individual, afirmando que uma memória procura concordar com a outra. Talvez seja essa negociação e necessidade de narrar uma “história verdadeira” que, constantemente, as professoras entrevistadas questionavam: “Estou muito distante do que as outras professoras estão falando?”, “Elas pensam como eu?”, “O que eu estou falando talvez não ajude porque é uma visão tão pessoal, acho que os outros não pensam de forma igual”.

Surge aí certa necessidade de enquadrar essa memória, como se houvesse a necessidade de coesão de um grupo, fazendo emergir a identidade das trabalhadoras, identidade que por elas talvez seja identificada pela semelhança de experiências vividas, dando a certeza de pertencimento ao grupo, de conhecimento de determinada época que passou e que hoje chama a atenção de uma pesquisadora. Aqui voltamos a Halbwachs (2006), quando fala da estrutura social da memória e afirma que as memórias que suscitam são construções dos grupos sociais às quais aqueles que narram lembram, revivem e/ou rememoram pertencem. Nessa perspectiva, pode-se dizer que os grupos sociais são determinantes na seleção do que deve ou não ser lembrado, ratificando o que se chama de identidade, na qual é preciso identificar-se com os acontecimentos importantes para o grupo. Uma das entrevistadas não lembrava a respeito de um fato importante de seu meio social ocorrido no final da década de 1970, diante disso afirmou com certo tom de espanto: “Impressionante! Por que será que eu não lembro disso?”

Ao analisar o processo de memória individual e coletiva, Halbwachs afirma que a memória coletiva, aquela compartilhada por um grupo específico, pode, em determinada situação, auxiliar a memória individual, ou seja, “nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas” (2006, p. 29), estando, dessa maneira, a memória individual interligada à memória coletiva, visto que é nesta memória que encontramos a história vivida.

Ao reviver a memória é possível projetá-la para o futuro e reconhecer o presente com o auxílio do passado, permitindo contar mais sobre si mesmo. Burilar o passado é trabalhar, é entender e construir o presente com a ajuda dele, “os recordadores são, no presente, trabalhadores, pois lembrar não é reviver, mas re-

fazer”¹⁴, e por meio do trabalho com a memória é possível observar que as lembranças são positivas àqueles que lembram, assim como ao desabrochar de uma pesquisa científica, enriquecendo estudos científicos, já que estão intimamente ligadas à consciência. Assim, Paul Thompson ratifica o dito anteriormente quando afirma que “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança” (1992, p. 208).

Para finalizar este tópico, cabe lembrar aqui o belíssimo filme brasileiro de Eliane Caffé chamado *Narradores de Javé*, que retrata o debate entre a história oficial e a história vivida de um povoado fictício chamado Javé, representado no Nordeste do país, que estava prestes a perder a cidade em virtude da construção de uma hidroelétrica. Porém, os moradores do povoado descobriram que, para que a cidade não ficasse debaixo d'água e, conseqüentemente, toda a memória dela fosse junta, o local precisaria ter um patrimônio histórico de valor comprovado em “documento científico”, pois na sociedade letrada o que vale é a escrita. Assim, decidiram escrever a história do local com seus “heróis” para transformá-la em patrimônio histórico. Entretanto, no local havia somente um adulto alfabetizado, Biá, que fora expulso da cidade por difamar os moradores por meio de fofocas escritas. Tais cartas eram como fatos criados e/ou ampliados, pois Biá pretendia manter a agência dos Correios na qual trabalhava. Justamente o fato de inventar, contar e “florear” histórias desperta a população para o fato de ser ele a pessoa ideal que escreveria o “documento científico” que poderia salvar a memória daquela população.

Por que parar as linhas da dissertação para falar do filme? Nele há a temática do papel do historiador interferindo na história da sociedade, ao reunir relatos, passar pela crise de selecioná-los de forma com que fique compreensível e “importante” para o leitor. Assim, surgem vários “heróis” e “heroínas” do cotidiano de Javé (e no nosso cotidiano também!) relatados pela memória coletiva daqueles que conviveram com os mesmos. Biá afirma no filme que “uma coisa é o fato ocorrido, outra coisa é o fato escrito”. Enfim, Javé foi inundada, mas a história do povoado viraria “história de

¹⁴ Trecho de Marilena Chauí, Cf. Bosi, Ecleia. **Lembranças de velhos**: memórias e sociedade. São Paulo: Edusp, 1987.

verdade”, pois Biá se comprometeu a escrever a memória coletiva do povoado para que ela não desapareça como desapareceu a cidadezinha...

Assim, pensar na recolha de “memórias e subjetividade de professores e professoras”, “heróis e heroínas” de nossa educação, representa uma contribuição visto que, retomando as palavras de Bosi, certamente fundamentada em Walter Benjamin, a arte de contar histórias está em decadência:

Por que decaiu a arte de contar histórias? Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências. A experiência que passa de boca em boca e que o mundo da técnica desorienta. A Guerra, a Burocracia, a Tecnologia desmentem a cada dia o bom senso do cidadão: ele se espanta com sua magia negra, mas cala-se porque lhe é difícil explicar um Todo irracional (1987, p. 42 – grifo nosso).

Mergulhar nos desafios das memórias, das narrativas e da história, assim como lembrar desse filme, faz pensar nos esforços feitos nesta pesquisa e nas experiências do cotidiano, para que a memória/narrativa de trabalho dos professores não seja apenas revisitada no dia 15 de outubro. Tarefa difícil.

Por fim, deixaremos uma reflexão com o seguinte questionamento de Schwartz, que surge como complemento do problema de pesquisa, embasado na concepção marxiana de que o homem é produtor de sua história:

(...) se o trabalho é atravessado pela história, se “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e também nas nossas práticas de cidadãos, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e mulheres que, enquanto “fabricantes” da história, re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento (2003, p. 23).

1.3 AS FACES DO ESQUECIMENTO

O esquecimento é uma forma de memória.
Jorge Luis Borges

Uma questão inquietante neste trabalho e que deve ser analisada é o esquecimento. Em diversos tempos da pesquisa foi uma constante frases como: “Não lembro...” “Esqueci.” “Não lembro disso...” E, para a investigação de um passado vivido por outro, a questão do esquecimento pareceu ter uma significação a mais no contexto do estudo em história oral do que somente lapso de memória.

Frequentemente percebe-se o esquecimento como ameaça à memória e à história, ou seja, ele é sentido como um dano e surge como uma lacuna irrecuperável no passado. Entre a “ameaça do esquecer” e a “felicidade do lembrar” há diversas vias que enveredam desde a necessidade do esquecimento por vias traumáticas a até mesmo consequências físicas advindas do tempo, envelhecimento do corpo físico, ou de algum tipo de patologia. Segundo Ricoeur (2007), pela complexidade que é o conhecimento do cérebro é difícil uma abordagem nessa perspectiva, porém ele se arrisca afirmando que, ao pensar na noção de rastro¹⁵ *mnésico*, talvez se possa crer que se esquece menos do que se imagina, deixando as lembranças inacessíveis ou indisponíveis na mente. Assim, para as ciências médicas, o esquecimento deve ser combatido e é tão temido quanto o envelhecimento e a morte, tornando-se uma ameaça para o indivíduo e mesmo para a história dele e de sua sociedade. Mas Ricoeur mostra que “o esquecimento pode estar tão estreitamente confundido com a memória, que pode ser considerado como uma de suas condições” (2007, p. 435). Entre as perspectivas de memória manipulada, entre os usos e abusos da memória, a memória impedida, o lembrar e o esquecer é que se acredita nesta pesquisa na importância de tratar do esquecimento como uma das vias da memória coletiva.

¹⁵ No que tange à questão dos rastros, Ricoeur (2007) os distinguiu em três: o rastro escrito, que na historiografia é o que se chama de rastro documental; o rastro psíquico, que é a impressão deixada em um acontecimento marcante; e o rastro cerebral, que é o rastro tratado pelas neurociências.

Tratar do esquecimento vai para além de somente preservar o passado “contra” ele, pois esquecer é muito mais do que somente deixar uma lacuna na história. Isso pode representar algo que a memória desejaria esquecer, algo que não foi agradável na experiência. Esquecer, para algumas experiências traumáticas, pode ser “viver em paz” com o passado, e há diversas trajetórias de pessoas que viveram em períodos e países em guerras, foram presos e torturados políticos no regime militar brasileiro, viveram em campos de concentração... enfim, são diversas cenas que alguns *sujeitos* que viveram tais experiências devem querer esquecer, mas não conseguem... O esquecer tem diversas facetas, e delas surge a justificativa do esquecer e do não esquecer. Sobre as experiências citadas acima, Gagnebin diz que:

É próprio da experiência traumática essa impossibilidade do esquecimento, essa insistência na repetição. Assim, seu primeiro esforço consistia em tentar dizer o indizível, numa tentativa de elaboração simbólica do trauma que lhes permitisse continuar a viver e, simultaneamente, numa atitude de testemunha de algo que não podia e nem devia ser apagado da memória e da consciência humana (2006, p. 99).

E não esquecer as passagens “obscuras” da história não significa louvar ou comemorar com tiros solenes o passado, significa lembrá-lo respeitando-o de maneira esclarecedora, nas palavras de Gagnebin (2006), e educativa de forma que se possa repensar e não deixar que ele retorne marcando diversas vidas com amargura, mas que possa ficar na memória enquanto conhecimento de um tempo vivido.

Sobre o esquecer para ocultar dores do passado, Delgado faz o seguinte comentário:

A memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida (2006, p. 16).

A memória, individual e coletiva, está imersa no indivíduo quando relata um fato vivido, relembra um fato histórico, rememora um período específico da vida, vê os monumentos das praças públicas, as construções que foram tombadas pelo Patrimônio Histórico Nacional e que, dando ou não importância para o vivido de tais edificações, reconhece o significado delas na sociedade. Tudo isso ajuda na dialética

entre o lembrar e o esquecer, o que é lembrado pelo indivíduo e pelo coletivo. Como dito anteriormente, Pollak (1989) ainda faz pensar que, para além da seletividade da memória em lembrar e esquecer dos fatos, que aparece em diversos momentos do processo de construção científico-histórica e também no escopo dessa pesquisa, há uma negociação que concilia a memória individual e a memória coletiva. Mais ainda, o que parece esquecimento, e que pode estar longe de sê-lo, é a questão do silêncio: para além do esquecimento, silenciar pode significar resistência, medo de voltar às experiências amargas vividas outrora, medo de comprometimento. Pensando que o esquecimento, por vezes, pode ser proposital, o autor nos diz que:

(...) existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, de silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos (POLLAK, 1989, p. 08).

O que se ratifica aqui é que o processo de reconstrução da memória é carregado de múltiplos segmentos, e dentre eles há uma tensão, um debate sempre presente no que diz respeito ao esquecimento e à lembrança, ao que deve ser dito e o que não deve ser dito. Esquecer é uma maneira de ver a memória por outro prisma, por questões que talvez o pesquisador não tenha ainda adentrado ou mesmo porque aquele que relata as memórias não queira partilhar esse fato, consciente ou inconscientemente. Meihy diz que “mentiras, esquecimentos e deformações são matérias da boa história oral, que, mais que identificá-los, deve também explicar suas razões” (2005, p. 57) e analisa a importância de estar atento ao esquecimento daqueles que narram.

A memória, contudo, é fundamental também para confirmar o presente, pois sem ela não podemos garantir as regras da vida social que se baseiam em repetições de atitudes definidas no passado. Ademais, como viver sem esquecer? Há, portanto, uma relação direta entre memória e o esquecimento, e é importante observar uma para entender o outro. O que ficou “esquecido”, por que, como e quando são aspectos importantes do que é lembrado e ficou retido na memória (MEIHY, 200, p. 75).

Assim, consciente e/ou inconscientemente, a aparição da memória ou o sumiço dela (esquecimento) têm uma intencionalidade que cabe a quem está tratando, ouvindo e refletindo sobre essas memórias descobrir ou não, respeitar o fato de que não se quer revelar o acontecido.

Em uma perspectiva política, deve-se ficar atento e observar que na “história dos dominantes” esquecer se torna “mecanismo de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 2003, p. 422).

Quem lembra que um de nossos políticos da atualidade foi, no passado, um governador biônico¹⁶ a serviço da ditadura militar e hoje ocupa um dos mais altos cargos do governo? Quem se recorda de um certo ex-presidente que renunciou para não passar por um processo de *impeachment* e hoje, pelo voto popular, é senador representando um Estado do Nordeste do país? Um esquecimento da maioria da população que pode deixar marcas, mesmo na história dita oficial, e de alguma forma foi inculcado na mente da maioria da coletividade.

Assim, para Gagnebin (2006, p. 101), esquecer é mais do que apagar da memória as marcas, é a existência de outras formas de esquecimentos, um tanto duvidosas como: “não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não se sabe, denegar, recalcar”.

Por fim, é nessa dicotomia entre lembrar e esquecer que terminam estas breves linhas, não a discussão já que ainda há muito a debater sobre lembrar e esquecer, com as palavras de Delgado:

Na verdade, tanto a memória como a história são contraposições ao esquecimento, são suportes da consciência individual e coletiva. O registro de memórias individuais e coletivas potencializa inúmeras leituras e releituras do passado, que são expressivas da densidade e complexidade da vida humana (2006, p.70).

¹⁶ Os cargos biônicos no período da ditadura militar eram antidemocráticos, em que a eleição se dava sem voto popular, mas por critérios de escolha que beiravam os interesses políticos das autoridades militares no período, postura autoritária e centralizadora que contribuía para que o regime autoritário pudesse dar sequência, já que havia “olhos e braços” por todos os cantos do país.

2 NAS TRAMAS DO TRABALHO E DA VIDA: EXPERIÊNCIA EM FOCO

2.1 TRABALHO: CONCEITO POLISSÊMICO

*onde mói esta moagem
onde engrena esta engrenagem
moenda homem moagem
moagem homem moenda
engrenagem
gangrenagem*

Haroldo de Campos (1961)

Na tentativa de observar as diversas facetas do trabalho, Viegas (1989), em uma conferência acerca do tema “Trabalho e vida”, traz um debate que demonstra duas visões possíveis acerca da questão do trabalho por meio da etimologia da palavra. Por um lado, a autora se refere à raiz da palavra trabalho, que vem do latim “*tri*”, que significa “três” e “*palus*”, que significa “pau”, emergindo assim a palavra “*tripalium*”, que veio a ser a princípio um instrumento de tortura formado de três paus usado no Império Romano para castigar e domesticar os escravos para o trabalho. Isso seduz a pensar que talvez tenha surgido daí uma das primeiras concepções tortuosas do trabalho-sofrimento, assim como de trabalha(dor), que combinou com as mudança do processo produtivo, base de produção e reprodução em que o trabalho, em especial o(a) trabalhador(a), é um curinga nos jogos de interesse. A autora afirma ainda que há outro sentido possível de ser atribuído a essa experiência, sentido esse que é produtor de vida, e vem do termo “*labor*”. Palavra de origem latina, está vinculada a atividades agrícolas, lavra e laboração no campo, eximindo do trabalho o sentido de sofrimento e dor e aproximando-o de uma perspectiva de construção, visto que “trabalhar significa cultivar”.

Com base em uma dessas perspectivas citadas anteriormente, pode-se afirmar que a fábrica foi um espaço em que a organização estrutural física e administrativa foi capaz de dar vazão ao processo de dominação do(a) trabalhador(a) – despossuído dos

meios de produção – em um único lugar pelas normas ditadas pelo sistema de lucro, carregando as complicadas relações de hierarquia, disciplina, controle, normatizações que estão muito evidentes atualmente no sistema capitalista. Dica cita Hanna Arendt em *La Condición Humana* para explicar a importância do trabalho nas transformações ocorridas a partir do século XVI. O trabalho ascendeu da:

(...) mais humana e desprezada posição ao nível mais elevado e à mais valorizada das atividades humanas, quando Lock descobriu que o trabalho era a fonte de toda a propriedade. Seguiu seu curso quando Adam Smith afirmou que o trabalho era a fonte de toda a riqueza, e alcançou seu ponto culminante no “sistema de trabalho” de Marx, onde o trabalho passou a ser a fonte de toda produtividade e expressão da própria humanidade do homem (ARENDR apud DECCA, 2004, p. 8).

Para analisar o trabalho na atualidade será necessário rever um dos momentos-chave de seu percurso quando da transformação da sociedade do campo para a sociedade do capital, em que a servidão deu lugar ao trabalho livre. Em meados da década de 1780, as relações econômicas gravitavam predominantemente em torno da economia rural e dos processos de produção artesanal, porém, entre 1789 e 1848, diversas transformações no âmbito da economia global ocorreram devido às necessidades e ao desenvolvimento franco-britânico. A perspectiva de transformação no período foi originalmente europeia. Hobsbawm afirma que “a transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países [França e Inglaterra] e que dali se propagou por todo o mundo” (1977, p. 17).

As relações econômicas eram fundamentadas pela posse da terra, e os respectivos donos eram possuidores de enormes propriedades, abrindo possibilidades para que o mundo agrário se estabelecesse, basicamente, entre os que cultivavam a terra e os que a possuíam, ou seja, os que produziam as riquezas e os que as acumulavam. Os produtores, os camponeses servos, dedicavam a maior parte do tempo a um trabalho forçado na terra do senhor que conseqüentemente tolhia a liberdade em tão grande estágio que era muito difícil distingui-los de escravos.

A Europa entrou em um processo de desenvolvimento do capital de tal modo que as duas maiores potências, Inglaterra e a França, passaram a guiar o mundo do mercado. Os grandes investimentos na área do comércio e os grandes lucros gerados aos investidores foram o motivo de fortalecimento do capitalismo em todos os

aspectos. Com o desenvolvimento na Europa de tais investimentos econômicos numa perspectiva nacional e, principalmente, internacional o capitalismo tomou fôlego e corpo tornando-se um sistema cada vez mais mundializado, disseminando-se pelos quatro cantos do planeta. O capitalismo triunfou por meio da crença difundida e adotada pela massiva maioria em diversas sociedades de que o “crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro” (HOBSBAWM, 1982, p. 21).

Diante de tais fatos, a Revolução Industrial na Inglaterra “explodiu”. Ela se propagou nesse contexto como uma revolução que modificou toda a estrutura econômica do período e, conseqüentemente, trouxe relevantes modificações na estrutura social. Imprimiu uma complexidade desigual ao ritmo, pois renegou a atividade produtiva que era artesanal e implantou as máquinas, o que alterou radicalmente os processos produtivos na estrutura econômica e social.

O que significa a frase “a revolução industrial explodiu”? Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços (HOBSBAWM, 1977, p. 44).

Juntamente com o desenvolvimento econômico que crescia de forma veloz, as desigualdades sociais e a má qualidade de vida da população cresciam na mesma proporção. As cidades que emergiam se transformavam em grandes centros industriais e comerciais e, contraditoriamente ao processo de desenvolvimento tecnológico, eram superpovoadas e tinham aspecto de cortiços, em que o crescimento físico não era compatível com o processo de saneamento básico; e os habitantes, os trabalhadores que alimentavam o desenvolvimento das indústrias, na maioria viviam em condições subumanas de higiene e miséria.

Decca (2004) analisou no *O Nascimento das Fábricas* o surgimento dessas estruturas do capital que transformaram as concepções acerca do trabalho na organização da sociedade. Para ele, o advento das fábricas trouxe transformações profundas, anunciou a capacidade e potência ilimitada criadora do trabalho e sua produção, glorificando o trabalho ao mesmo tempo em que submetia a classe

trabalhadora a novas normas prescritas pelas leis de mercado e regida por mecanismos de controle social. Tais mecanismos de apropriação são apreendidos e percebidos no seio social ao surgir a noção de “tempo útil”, capaz de disciplinar a classe trabalhadora. A noção de “tempo útil” desperta o relógio moral do(a) trabalhador(a) na perspectiva de que na esfera do mercado a ociosidade deve ser rejeitada em prol do trabalho e da produção incessante, relacionando tempo a dinheiro, o que acabou por disseminar na classe dominada o ideário de lucro e produção da classe dominante burguesa.

Ainda por essa perspectiva, a respeito do tempo disciplinado para atender às exigências do capital, Thompson (1998) faz uma análise sobre a temática navegando desde povos primitivos como os Nuer, estudados por Evans-Pritchard e que tinham uma relação com o tempo intimamente ligada ao trabalho, até a sociedade capitalista, em que o tempo está sujeito a uma administração em favor do comércio e do lucro. Para os Nuer, quem direcionava a relação tempo-trabalho era a natureza, mais especificamente o tempo diário do gado na rotina e tarefas pastorais, tempo regado por uma estrutura mínima de mercado sem uma administração tal qual é conhecida nas relações de trabalho atuais. O autor conclui que na sociedade do capital se tenta prevenir o ócio submetendo o trabalhador a uma disciplina exigente e ao uso parcimonioso do tempo. Ainda segundo Thompson (1998), a disciplinarização do tempo e do trabalho se dava até mesmo na escola, já que via educação era possível implementar o “hábito do trabalho” e o “uso-econômico-do-tempo”. Segundo o autor, o trabalhador deve “aprender as regras do jogo”:

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pela horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregados e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Havia aprendido muito a sua lição, a de que tempo é dinheiro (THOMPSON, 1998, p. 294).

Isso quer dizer que, sob o capitalismo, se intensifica a divisão do trabalho tal qual se conhece atualmente para complementar o processo complexo em que o trabalho se transmutou em virtude das transformações na organização para satisfazer as necessidades do mercado. Passou a haver o trabalho manual e o intelectual, cientificamente racionalizado, organizado e disseminado por Taylor (1970),

constituindo-se como a intensificação da exploração do trabalho, um envolvimento que controla e manipula o trabalhador(a) no processo do trabalho. Analisando a organização científica do trabalho proposta por Taylor (1970), o trabalho deve ser racionalizado e padronizado para evitar desperdício, objetivando tornar os homens eficientes e obedientes, fazendo com que os trabalhadores dessem tudo de si por meio de uma administração inflexível e controladora, que se estabelece por meio da divisão do trabalho entre gerência e trabalhadores e da fragmentação do mesmo. Tal concepção de organização mexeu com vários segmentos de trabalho, por vezes tornando-o pesado e sem sentido para o trabalhador.

Diante desse breve histórico a respeito da gênese das relações de trabalho tais quais se apresentam hoje na organização capitalista, pode-se pensar numa concepção marxiana sobre o trabalho. O trabalho nada mais é do que a condição de existência do homem, que se diferencia dos outros animais pela capacidade de pensar e transformar a natureza para o próprio bem-estar, e é por meio dele que o homem modifica a natureza para a própria subsistência e do grupo social. Porém, ao observar mais atentamente essa organização, pode-se perceber uma relação dialética constante entre o trabalho do homem e sua ligação com a natureza para fins de sobrevivência, tendo a questão do trabalho se transformado, tomando características diversas.

O trabalho enquanto condição essencial para a existência física e, principalmente, social de homens e mulheres passa a ser, para a maioria dos indivíduos, apenas um meio de sobrevivência quando impregnado pelo processo produtivo do capital. Assumindo tal condição histórico-social primordial de (sobre)vivência humana, os mecanismos do trabalho acabam por engendrar e ratificar os processos de reprodução econômica e social que, em virtude da organização econômica imposta, relegam os *sujeitos* a apenas um mecanismo secundário da concepção do lucro. Assim, pode-se demonstrar como Marx caracteriza o trabalho alienado:

O que constitui o trabalho alienado? Primeiramente, ser o trabalho “externo” ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito (1983, p. 93).

No interior da lógica imanente às sociedades de classes, ao trabalhador(a) é imposto que ele(a) não reflita sobre sua real condição, dado que ele(a) pode estar submerso em um trabalho que “mortifica”, subtraindo-lhe a dignidade e, dessa forma, enfraquecendo-o(a). Nessa concepção, homens e mulheres que vivem do trabalho se esvaziam de vitalidade, prazer e saúde, emergindo o sofrimento como uma constante no exercício do trabalho. O trabalhador, no horário de trabalho, sente-se a tal ponto oprimido que dele não reclama mais: suas forças e energias se esvaem no fazer de um trabalho que não lhe pertence. E pode-se dizer mais, a classe proprietária dos bens e meios de produção, caracterizada como o “alienador”, domina pelo controle o processo de apropriação dos resultados do trabalho de outrem, bem como do próprio trabalhador(a), que nessa (i)lógica se transforma em uma mercadoria pertencente aos “donos do capital”. Consequentemente, por temer perder o controle que possui sobre a maioria dos oprimidos, por saber da força das massas dominadas – caso, algum dia venham a rebelar-se contra a alienação e a opressão que lhes são impostas –, por medo, ainda, de perder vantagens, desencadeia, cada vez mais, maior controle e repressão, situação em que até mesmo o tempo de folga, ao qual Marx (1983) faz referência, torna-se momento de alienação.

Partindo para outra análise, pode-se dizer que o trabalho pode ser duro, penoso e alienante, na maioria das vezes, mas é nele que o trabalhador (re)cria as relações sociais e faz troca de vivências e experiências significativas: “porque a amizade que nasce nas relações de trabalho é que engendra a paz. Ter um amigo é a única maneira de amar a humanidade” (WEIL, 1979, p. 17). A partir do aprimoramento do capitalismo e a ratificação da propriedade privada, do momento em que o *sujeito* se encontra submerso nesse sistema e não se percebe nele como parte de um mecanismo de dominação, o outro já não existe mais enquanto *sujeito*, e as relações de solidariedade são extintas em detrimento da concorrência, tornando-os cada vez mais isolados. Marx e Engels já afirmavam que:

A concorrência isola os indivíduos uns contra os outros, não apenas os burgueses mas ainda os proletários, e isto a despeito de os aproximar. Daí que demora muito tempo até que estes indivíduos se possam unir, para não referir o fato de que os meios necessários para esta união – a fim de não ser meramente local –, as grandes cidades industriais e as comunicações baratas e rápidas têm primeiro de ser estabelecidos pela grande indústria, e por isso só ao cabo de longas lutas se consegue vencer todo o poder

organizado contraposto e estes indivíduos isolados que vivem no seio de relações que diariamente reproduzem o isolamento (2002, p. 80-1).

No sistema de vendas de trabalho como mercadoria, o trabalhador se distancia do produto, da mesma forma como lhe é dificultado o processo criativo que lhe impede de criar livremente o produto. O trabalhador não é mais o possuidor da matéria-prima, nem dos equipamentos, está marginalizado do processo de conhecimento de toda a parte da produção – caracterizando o trabalho fragmentado –, e, conseqüentemente, esvai-se sua autonomia, comprometendo-lhe a identidade, visto que o ato de produção se torna vazio, mecânico e sem significado para o trabalhador, e: “quando não há espaço para que se dê vazão a essa afetividade, quando não é possível o reconhecimento do próprio esforço no produto final, ameaçando a identidade do trabalhador, ele sofre (CODO, 1999, p. 115).

Ainda diante dessa concepção, tal (i)lógica esquece o valor do ser humano enquanto vida e sentimento, e o(a) trabalhador(a) é visto como um corpo que somente sabe produzir sendo explorado, exageradamente, sem humanidade. A esse respeito se pode citar o trabalho de Dejours (1992), chamado *A Loucura do Trabalho*, em que se analisa o trabalho por meio de um estudo psicopatológico. Para o autor, o trabalhador é visto como um *sujeito* que possui uma história de vida pessoal, é um ser subjetivo, acreditando que o trabalho é produtor de significações psíquicas que resultam da mediação entre a subjetividade e a objetividade. Essa produção nasce das relações sociais e contribui para a construção da identidade social do *sujeito*, podendo garantir-lhe o bem-estar psíquico; porém, ele faz uma crítica à organização do trabalho e às conseqüências na vida dos indivíduos.

O sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação. **Quando um trabalhador usou de tudo de que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa:** isto é, quando foram esgotados os meios de defesa contra a exigência física. Não são tanto as exigências mentais ou psíquicas do trabalho que fazem surgir o sofrimento (se bem que este fator seja evidentemente importante quanto à impossibilidade de toda a evolução em direção ao seu alívio). A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento (DEJOURS, 1992, p. 52 – grifo nosso).

Diante do que foi dito por Dejours (1992), a organização do trabalho e o fato

de o(a) trabalhador(a) não conseguir mais, dentro do trabalho, usar os próprios valores, saberes e capacidade de renormalizar o trabalho, tornando-o mais leve e dando-lhe significado, o sofrimento aparece. Pensar o trabalho somente por esse prisma é ver que tal organização relega o valor do ser humano enquanto vida e sentimento, e o indivíduo é visto como um corpo que somente pode produzir ilimitadamente, tal qual uma máquina. Presencia-se e muitas vezes sente-se a exploração do trabalho, que é cada vez maior e, muitas vezes, camuflada.

Assim, o trabalho é a condição primordial de homens e mulheres para suprir as próprias necessidades vitais, tal seja comer, beber, vestir-se e proteger-se das intempéries, e à medida que produzem e se reproduzem transformam a natureza em cultura, produzindo o necessário à sobrevivência onto e filogenética.

O ser humano é um ser de natureza sócio-histórica, visto que recebe influências do trabalho de diversas gerações, ao mesmo tempo em que o influencia. Em outras palavras, homens e mulheres modificam e produzem o espaço em que vivem, produzindo a si próprios e à sua vida por meio das relações que têm origem no trabalho:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS apud ANTUNES, 2004, p. 13).

O trabalho é condição fundamental para toda vida humana, e talvez por isso suas relações sejam tão complexas, e mais complexas ainda se tornam as questões que circundam a temática do trabalho. Segundo Frigotto (2009), a categoria trabalho na acepção atual apresenta uma polissemia que advém na sociedade de uma construção histórico-social e carrega consigo um sentido de dominação de classe.

O trabalho como sentido e vivido hoje na sociedade contemporânea, fundamentada no capital, é, ao mesmo tempo, fonte de autonomia e subsistência diante das adversidades impostas pela natureza e meio de submissão dos indivíduos às demandas do capital e de sua reprodução ampliada e desenfreada.

São essas facetas do trabalho que demonstram o mosaico complexo e de difícil definição que ele é, sendo produzido a partir da realidade histórica vivida pelos *sujeitos*.

Para Frigotto:

(...) os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das idéias na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesas. Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos (2009, p. 169).

Persistir nos esforços para tentar entender essa diversidade que a categoria trabalho apresenta é tarefa necessária que contribui em diversas dimensões tais quais sejam de natureza educacional, histórica, social, ontológica e política. Assim, o trabalho se caracteriza por haver uma motivação histórico-social e mesmo biológica que anima homens e mulheres na luta pela sobrevivência.

Mesmo diante das vicissitudes expostas anteriormente a respeito das concepções do trabalho na sociedade atual, ele continua sendo a mediação indispensável entre o homem e a natureza para o desenvolvimento das relações sociais e de forças produtivas. É por meio dele que o(a) trabalhador(a) para além do seu sustento físico se reconhece socialmente, criando e recriando a própria identidade. Marx confirma nossas concepções da seguinte forma:

A produção da vida, tanto a própria através do trabalho como a alheia através da procriação, surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado como uma relação natural e, por outro, como uma relação social – social no sentido de ação conjugada de vários indivíduos, não importa em que condições, de que maneira e com que objetivo (2005).

Crendo que na atividade de trabalho os trabalhadores e trabalhadoras nele envolvidos produzem e reproduzem relações, experiências e saberes substanciais para a própria vivência – como citou Marx (2005) não importando em que condições – é que se encara o trabalho enquanto criador e mantenedor da vida humana nas complexas, múltiplas e históricas necessidades, visto que os *sujeitos* criam e recriam pela ação consciente do trabalho à constituição da existência. Assim, “mesmo em sua

forma capitalista de trabalho alienado”, segundo nos afirma Frigotto (2002), o trabalho se constitui vida para trabalhadores e trabalhadoras, não pela organização do trabalho tal qual se configura, mas pelos usos e valores que os trabalhadores fazem de si e do trabalho.

Dessa forma, para Frigotto:

o trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos. (...) A distinção do trabalho, da propriedade e da tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais (2002, p. 15).

Assim, lidar com a categoria trabalho na acepção mais geral, levando em consideração os princípios ontológicos fundamentais do ser social, contribui para esclarecer as próprias concepções acerca da categoria trabalho, assim como a pensar as experiências de trabalho na atividade em si do trabalho.

Conclui-se que analisar o trabalho observando-lhe a estrutura desigual e a gestão na qual ele se encontra é pensar somente no trabalho enquanto sofrimento e dor, não levando em consideração os valores e saberes nele adquiridos, não o vendo enquanto princípio educativo e carregando uma perspectiva pessimista de que ele é imutável e somente poderá retornar ao sentido original humanizador quando o capital for superado.

Tal reflexão desqualifica o trabalho de milhões de movimentos sociais que lutam por melhores condições de trabalho e de vida existentes mundo afora.

Não há a pretensão de, nesta pesquisa, fechar uma análise a respeito do trabalho, visto que é um tema em que não há unicidade nos diversos debates travados, mas vê-lo somente enquanto sofrimento e/ou enquanto prazer pode, também, ser uma das facetas da alienação, seja ela crítica, seja passiva.

2.2 PENSANDO O TRABALHO ENQUANTO HUMANIZADOR E DESUMANIZADOR.

- *Não tens mais força contigo:
deixa-te semear ao comprido.*
- *Já não levas semente viva:
teu corpo é a própria maniva.*
- *Não levas rebolo de cana:
és o rebolo, e não de caiana.*
- *Não levas semente na mão:
és agora o próprio grão.*

João Cabral de Melo Neto
Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta

Cabe nesta dissertação retomar a análise marxiana da história, trabalho e vida humana, para além somente de uma análise factualista e estruturalista, já que a proposição do trabalho advém do fato de o mesmo constituir-se como categoria estruturante da própria sociedade, dado que, segundo Marx e Engels:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; **porém esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida** (...). Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (grifo nosso).

A consciência nunca pode ser mais do que o Ser consciente e o Ser dos homens é o seu processo da vida real. (...) Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; **parte-se dos homens, da sua atividade real.** (...) Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (2005 – grifo nosso).

Pensar o trabalho enquanto atividade humanizadora é pensá-lo não somente modificando a natureza que cerca homens e mulheres trabalhadores(as), mas é pensar em um trabalho que modifique o próprio indivíduo, visto que durante a atividade do trabalho o trabalhador(a) possa reconhecer-se e reconhecer a outrem, já que os indivíduos desprendem durante o processo de trabalho valores e saberes adquiridos durante a existência de modo que o trabalho se torna um ato enriquecedor em conhecimentos, habilidades e experiências, o que deixa o indivíduo satisfeito com a produção, fazendo-o se reconhecer humanamente.

Como dito anteriormente, o ato de trabalhar carrega em si contradições de complexo entendimento e aceitação, mas não deixa de ser pensado por aquele que o executa, ele é vivido, é pleno de valores por quem trabalha. É nesse sentido que se deve considerar a experiência de trabalhadores(as), pois é no exercício das funções que se descobre o *sujeito* trabalhador(a), valores e saberes, revelando os *sujeitos* socioculturais que são. Assim, ressalta-se a importância de valorizar o que sabem, o que pensam, o que fazem, o que sentem e como vivem a experiência de trabalhar num tempo onde não são somente os gestores conservadores ou as novas tecnologias que podem tirar o emprego, mas a concorrência induzida e desenfreada, a falta de escolaridade, escolaridade incutida enquanto um dos principais meios de ascensão social, enfim, a aceitação pela massa da “teoria do capital humano” (FRIGOTTO, 2006), cuja lógica é de produção se fazendo guiada pela dupla exclusão e acumulação. Re-conhecer o trabalho para analisar o que vai além do que é posto, do que é vivido como, por exemplo, perceber de que forma os trabalhadores estão gerindo, driblando ou encaminhando valores, saberes e experiências nas relações com o outro.

É no produto do trabalho, no sentido que o trabalhador(a) dá a ele que está contida a satisfação do trabalho humano, pois representa a herança que as futuras gerações utilizam, aperfeiçoando técnicas e re-criando tais produtos. Subsumido nele está a subjetividade do trabalhador(a), que deixa marca, criação e esforços para a criação de tal produto que, na maioria das vezes, não atende somente às necessidades individuais desse *sujeito*, mas o da coletividade.

Nesse ponto ressalta-se a questão dos valores que circundam as relações de trabalho. Schwartz (1996) alerta a respeito de que, para além de ganhar a vida, a questão dos valores de/no trabalho é complexa para ser pensada somente por esse prisma simplificado. Como dito anteriormente, o trabalho tem na gênese a função de subsistência, na medida em que o homem interage com a natureza e meio social para daí tirar o sustento, mas é mais que isso, há uma riqueza e uma amplitude que devem ser pensadas e apreciadas quando se analisam, nos dizeres de Schwartz (1996, p.55), “os trabalhos dos valores”. Na realidade do trabalho há diversos valores e conflitos que tangem o “trabalho, os valores do trabalho e o trabalho dos valores”, abrangendo questões políticas, vez que permite perceber “o trabalho dos valores” em três dimensões, que segundo Schwartz (1996) se define como: gestão do/no trabalho;

gestão de destinação de recursos, dos valores quantitativos e de mercado; e gestão do bem comum.

Porém, com o advento do capitalismo, com a necessidade de obtenção de lucro, o valor do trabalho passou a ser reduzido – por grande parcela de estudiosos e mesmo trabalhadores – ao valor de mercadoria, e esse valor dado ao mesmo nada mais é do que a cristalização de um trabalho social. Isso significa que os valores dados às mercadorias e ao trabalho estão marcados pelas funções sociais que são dadas a eles, não tendo relação com a propriedade de tais produtos e, também, não levando em consideração as necessidades do trabalhador. Deve ficar claro aqui que o trabalho só existe porque existe o(a) trabalhador(a) imbuído(a) de necessidades e valores, valores que foram criados, recriados e transmitidos social e culturalmente em função das necessidades que circundam o sistema de produção do capital.

Compreender a experiência de/no trabalho passa pela análise daquilo que está permeando as experiências na atividade do trabalho. Pensar no trabalho enquanto fundamentalmente valor de troca ou somente ato de opressão e alienação leva a pensar nele não enquanto constituidor da vida humana, mas destruidor. Pensar os trabalhadores enquanto exclusivamente depositários de ordens e fadados somente à submissão é tirar deles a mobilização subjetiva carregada de saberes e valores que são adquiridos e configurados no cotidiano do trabalho e fora dele. Diante dessa concepção, pode-se pensar o lugar do trabalho como um lugar de debate, ou seja, um espaço que envolve negociações individuais e coletivas, que envolve o uso de si por si, no momento em que o *sujeito* renormaliza as prescrições recebidas dos mais altos graus da hierarquia no trabalho para enfrentar seus meios e o uso de si pelos outros por meio de normas, prescrições e valores constituídos historicamente fora do *sujeito*, o que pode afirmar a existência ativa da subjetividade dos trabalhadores no ambiente de trabalho e sua atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2000).

Segundo Schwartz (2007), numa perspectiva ergológica¹⁷ do trabalho, pensar no trabalho de trabalhadores e nos próprios trabalhadores demonstra uma dialética

¹⁷ Segundo Cunha: “A Ergologia não é uma nova disciplina científica, mas uma disciplina do pensar, que nos obriga a abordar os conceitos, valendo-nos de uma ausculta clínica do trabalho humano. Essa maneira de abordar a realidade humana, principalmente aquela que tem relação com o trabalho, tem por vocação interpelar as “comunidades científicas” em seus conceitos e análises, a propósito do trabalho, mas também as comunidades gestoras e políticas em suas estratégias de ação. A abordagem

estabelecida entre dois polos: o trabalhador(a) e o trabalho. A necessidade de um olhar mais cuidadoso para essa relação, observando a atividade do trabalho, possibilita outra visão acerca da mesma. O autor afirma que na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho concreto (o realizado), ocorre em duas perspectivas para o trabalhador: uma que possibilita uma ruptura na atividade humana do trabalho, fazendo com que o *sujeito* se reorganize e renormalize a atividade, intervindo de acordo com a própria prática, experiências, valores e saberes; e outra que pode levar à frustração porque o prescrito, não sendo realizado de acordo com as perspectivas, pode não contribuir para um bom desempenho do trabalhador no trabalho. O autor afirma ainda que a distância entre o trabalho prescrito e o realizado é ressingularizada, ou seja, a atividade humana, caracterizada pelo ato realizado entre o que se pensa e o que se faz, não pode ser prevista, pois é sempre uma história particular dos indivíduos que possuem características morfológicas, psíquicas e culturais que o fazem mobilizar-se diante daquilo que saiu das normas prescritas.

Mesmo que as atividades sejam recortadas e desnudadas de dimensões de planejamento por parte dos altos graus de hierarquia, não se pode afirmar que o trabalho, mesmo na forma mais alienada, está livre do pensar por parte do trabalhador(a), visto que ele:

é também a atividade concreta de trabalho, aquilo que se coloca de si para realizar o que se espera de nós; seu corpo, sua inteligência, suas relações coletivas, seus valores... em suma, aquilo que representa para cada produtor uma participação da transformação da natureza para viver, para viver em sociedade (ORBAN, 2008 – tradução livre)¹⁸.

O ato de trabalhar é munido de contradições nele mesmo, mas nunca deixa de ser ato pensado, vivido e valorado por quem trabalha. Redescobrir a experiência dos trabalhadores no local de trabalho, no exercício das funções, é tocar nos valores e saberes apreendidos cotidianamente por quem trabalha. O exercício do trabalho revela

ergológica nasce de um esforço por revelar as zonas de incultura originárias da especialização científica e da ausência de comunicação entre as disciplinas científicas e as atividades industriais. É no bojo desse esforço que discutimos a natureza e o estatuto epistemológico do saber, da qualificação e da competência de que são portadoras as atividades humanas de trabalho” (2005, p. 1). Mais resumidamente, Schwartz (2007, p. 37) afirma que: “A Ergologia constitui-se em um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”.

¹⁸ Do original: “c'est aussi l'activité concrète de travail, ce que l'on met de soi pour réaliser ce que l'on attend de nous: son corps, son intelligence, ses rapports aux collectifs, ses valeurs...bref, ce qui représentent pour chaque producteur une participation à la transformation de la nature pour vivre, pour vivre en société”.

sempre os *sujeitos* socioculturais que são: o que sabem, pensam, fazem, sentem e como vivem a experiência de trabalhar num tempo onde trabalhar socialmente é algo mutável e acompanhar, entender e aceitar algumas de suas características se torna penoso.

Tomando o viés da análise do trabalho a partir da discussão proposta por Schwartz (1996; 2000; 2004; 2007), vem a ser analisar a atividade humana destacando a atividade de trabalho em si. Tal proposta leva a (re)conhecer melhor as complexas e diversas situações que engendram as diversas e complexas relações existentes no interior do trabalho, como relatado anteriormente, com o objetivo de intervir nelas e transformá-las. Assim, inquietar-se do ponto de vista do trabalhador(a), ou seja, daquele que produz ou vende a mão-de-obra de acordo com a ordem (que se acredita aqui possuir um sentido mais de determinação de autoridade do que de organização política ou social) econômica que se vive, é valorizar a atividade daqueles que trabalham, no esforço de compreender-lhes o lugar dentro da sociedade, como a seus valores e saberes. Segundo Schwartz, “para compreender o trabalho, os saberes disciplinares são necessários, mas é com aqueles que trabalham que se validará conjuntamente o que podemos dizer da situação que eles vivem” (2007, p.36).

Não é tarefa fácil perceber e analisar o trabalho enquanto processo dual que humaniza e desumaniza no seio da sociedade em que vivemos, já que se vê e muitas vezes se sente a exploração nele. Entretanto, observar o trabalho somente enquanto valor de troca e repetição, enquanto vazio de experiência, de saberes e pleno de opressão é analisar somente por uma face do imenso caleidoscópio que ele constitui, não levando em consideração o princípio educativo e os processos de relações coletivas que desperta nos trabalhadores(as).

No escopo deste trabalho se acredita na valorização de tais experiências que dão sentido ao trabalhador(a) na atividade diária do trabalho. Em um trabalho sem sentido não há humanização. O trabalhador(a), em algum momento do fazer, carrega consigo o sentido de ser trabalhador(a).

O valor dado ao trabalho e a forma com que o valor é apreendido pelo trabalhador na maioria das vezes possuem características diferentes. Marx fala do

valor do trabalho vivo, o que será chamado aqui de trabalho em si, ou o ato próprio do trabalho:

Uma máquina que não serve no processo de trabalho é inútil. Além disso, sucumbe à força destruidora do metabolismo natural. O ferro enferruja, a madeira apodrece. Fio que não é usado para tecer ou fazer malha é algodão estragado. O trabalho vivo deve apoderar-se dessas coisas, despertá-las dentre os mortos, transformá-las de valores de uso apenas possíveis em valores de uso reais e efetivos (MARX apud ANTUNES, 2004, p. 44).

A citação a respeito do valor do trabalho vivo faz atentar para o fato de que a grande massa de trabalhadores(as) possui “poder” sobre o produto, o trabalho e a produção, que foram subsumidos pela organização econômica do trabalho. Trabalhar recebendo reconhecimento pelo trabalho e reconhecendo seu valor dá significado ao que se produz, significado que também atribui valor principalmente ao *sujeito*. Nessa relação é que emerge a questão do trabalho enquanto princípio educativo, que não está relacionado com a questão escolar, mas com a concepção de que o trabalho, superadas as características desumanas do capitalismo, pode ser humanizador, preceptor de valores que dignificam o ser humano.

Pistrak (2000) traz pistas a esse respeito quando propõe uma escola cujas atividades devem ser desenvolvidas para o hábito do trabalho e sua organização, relacionando a escola e a economia. Para ele, o trabalho deve permear o campo da escola e da vida, e o conhecimento deve ser adquirido na experiência prática para que faça com que homens e mulheres assumam a construção de uma nova sociedade. Pistrak (2000), enquanto militante socialista, pensa numa escola do trabalho como meio fundamental para a revolução socialista. Mas longe de pensarmos aqui em revolução socialista, pensa-se em atitudes concretas que podem mudar o contexto social ou fazer com que os trabalhadores subsistam conscientes do papel na realidade em que estão inseridos. A respeito, existem propostas e experiências diferenciadas de educação para e no trabalho como no caso de ações sindicais da Central Única dos Trabalhadores (CUT)¹⁹, propostas educacionais do Movimento dos Trabalhadores

¹⁹ Um exemplo do que estamos falando é o Programa Integrar, da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) juntamente com a CUT é um programa de formação profissional que envolve a formação dos trabalhadores empregados e a requalificação dos desempregados, visando à articulação entre formação, ação, construção de cidadania

Rurais sem Terra (MST)²⁰, e mesmo de iniciativas como o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET)²¹ da prefeitura de Belo Horizonte, e trabalhos desenvolvidos pela Escola Sindical 7 de Outubro²², também situada em Belo Horizonte.

Frigotto, a respeito do trabalho como princípio educativo, que dialoga com o exposto anteriormente, corrobora em muitos aspectos:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e

e fortalecimento do movimento sindical, assim como vincular formação profissional e certificação escolar, resgatando e valorizando o saber dos trabalhadores.

²⁰ Para o MST, a questão do trabalho é uma constante em todas as lutas travadas pelo movimento, cuja proposta educacional está diretamente voltada para a questão dos trabalhadores e do trabalho. O MST possui cursos de Pedagogia da Terra em diversos Estados brasileiros com proposta diferenciada de educação para professores do campo com formação voltada para cidadãos ativos e participantes da comunidade a fim de contribuir com o desenvolvimento local e regional. Em um trabalho a respeito do curso de Pedagogia da Terra, Gonsaga (2009) cita Caldart, que explica a concepção de educação para o movimento, em que a terra, ou seja, o trabalho, tem sentido educativo, visto que se configura enquanto enraizamento do trabalhador com a mesma, em uma luta em que o trabalhador vê a terra como instrumento que está para além do meio de vida. Assim, “o trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavar a terra para que chegue a produzir o pão. Esse também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva” (CALDART *apud* GONSAGA, 2009, p. 45)

²¹ O Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) se caracteriza por ser uma experiência de Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte (MG), em que os processos formativos valorizam a experiência de trabalhadores, educandos do projeto, possuindo identidade diferenciada visto que a proposta do projeto é embasada a partir das experiências da classe trabalhadora nas múltiplas relações estabelecidas no processo histórico. A centralidade da ação pedagógica do PET é o trabalho nos processos formativos do adulto trabalhador, visto que: “A metodologia deve incorporar as experiências e as histórias de vida desses sujeitos. Ao colocar no centro do processo educativo a realidade de vida desses trabalhadores e a maneira como a interpretam contribuir para que eles articulem suas próprias histórias à realidade do país, perceberam um saber já existente e possam nomeá-los, acessem os conhecimentos socialmente valorizados e perceberam o uso que é possível fazer desses conhecimentos” (AGUIAR, 2006, p. 68).

²² Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Sindical 7 de Outubro: “A Escola Sindical pretende desenvolver uma ação educativa que contemple os atuais dirigentes, os quadros intermediários e, a médio prazo, os trabalhadores de base, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades enquanto indivíduos, trabalhadores, sindicalistas e cidadãos. (...) A problemática vital dos trabalhadores, com efeito, não se resume às relações de trabalho, e considerá-los apenas como produtores, em sentido estrito, implicaria em promover uma prática educativa baseada na ideologia coisificante do capital acerca do trabalho. Se é verdade que a prática sindical tem particularidades, inclusive técnicas, não é menos verdade que ela só adquire sentido efetivamente libertário quando traduz uma compreensão superior da totalidade social e da dialética por vezes complexa entre o mundo do trabalho e as demais dimensões da experiência humana”. A ideologia da Escola Sindical 7 de Outubro, que é integrante da rede nacional de formação da CUT, demonstra que o maior foco de preocupações da instituição está pautada na questão da formação do trabalhador.

da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (2009, p. 189).

A partir das concepções expostas apresenta-se no próximo capítulo o debate acerca da educação e suas políticas, que tem como viés a questão do trabalho.

2.3. APRENDENDO COM AS EXPERIÊNCIAS DO TRABALHADOR

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.
Guimarães Rosa – Grande Sertões Veredas
(1994, p. 436)

A memória vai se tecendo sobre vários enredos entre lembranças e esquecimentos, entre o narrável e o inarrável (KOFES, 2001), entre o silêncio daqueles que acham que se podem “comprometer”, que resistem aos discursos oficiais (POLLAK, 1989), e aqueles que, como o narrador Mocotó, um contador de histórias do Rio Grande do Sul (DEVOS, 2000), demonstram-se reveladores no processo cultural e social por meio de suas narrativas.

No que concerne especificamente à “arte de contar histórias, de trocar experiências”, propõe-se a incitá-la mesmo considerando que a educação no Brasil, principalmente nos anos 1960, vivia, no dizer de Fazenda (1985), “o pacto do silêncio”. Tentando compreender parte de questões educacionais e sociais do ontem e do hoje, a partir da recolha de narrativas e em meio às mutações ocorridas na estrutura societária e na subjetividade dos narradores é que se ressalta aqui a importância da categoria “experiência” neste trabalho. Conforme Benjamim (1994), pode-se afirmar que tanto o narrador, por se permitir a experiência, quanto o que ouve a narrativa proporcionam a si próprios a matéria narrada, quer a experiência própria, relatada, quer ouvida.

Assim, aqui se faz necessário analisar a categoria experiência que E. P. Thompson (1987a, 1987b, 1998) propõe. Para tanto, urge falar um pouco das concepções em que estava imerso esse teórico, que ajudará na medida em que a história sociocultural se contrapõe à história factualista e tradicional centrada em grandes homens, tendo como marco inicial o Movimento dos Annales²³, surgido em 1929 e tendo como principais representantes Marc Bloch e Lucien Febvre²⁴.

Pode-se dizer sinteticamente que, ainda hoje, a expressão “história social” é frequentemente utilizada como forma de demarcar o espaço dessa postura historiográfica diante da historiografia tradicional, assim, ela surge como história-problema viabilizada devido à abertura da disciplina às temáticas e métodos, numa perspectiva de extensão de objetos de análise e aperfeiçoamento metodológico. Desde mais ou menos a década de 1950, a história social é reivindicada por diversos historiadores em sentido mais restrito, como abordagem capaz de recortar um campo específico de problemas a ser formulados à disciplina histórica. Mas foi nas décadas de 1950 e 1960, entretanto, que uma história social, enquanto especialidade, tendeu a se constituir enquanto nova postura historiográfica e no final da década de 1960 surge, daí, nova denominação: história cultural. Metodologicamente, a história social na década de 1960 e 1970 esteve fortemente marcada por crescente sofisticação de métodos quantitativos para a análise em fontes eleitorais, fiscais, demográficas e principalmente cartorárias e judiciais. Proliferaram estudos sobre estratificação

²³ Ver mais em: BOURDÉ, Guy e MARINS, Hervé. A escola dos “Annales”. In: **As Escolas Históricas**. Trad. de Ana Rabaça. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990; BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989.: a revolução francesa da historiografia**. 3.ed. São Paulo: EDUNESP, 1991; BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História; novas perspectivas**, São Paulo: EDUNESP, 1992; LE GOFF, Jacques. **A História nova; a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000; REIS, José Carlos. **Escola dos Annales; a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

²⁴ Esses foram os principais teóricos do início do Movimento dos Annales, que se caracteriza por se opor a história que vinha sendo feita no XIX e no início do século XX, devido ao fato desta fazer uma história preocupada com os fatos de natureza “heróica”, sobretudo os de natureza política, diplomática e militar, vendo a história diferente de um exercício de erudição mas como a base de uma ciência dos progressos da humanidade. Essa história que estava em destaque tinha como critério principal o de cientificidade e busca pela verdade dos fatos, ou seja, a verdadeira história, na qual se poderia chegar mediante a análise de “documentos verdadeiros e autênticos”, com a perspectiva de uma história objetiva e real. Bloch e Febvre se preocupavam com as massas anônimas, suas vidas e a forma como sentiam e pensavam, acreditando em uma história problematizadora do social, surgindo contudo, uma outra concepção de história que não aquela dos grandes homens e dos grandes feitos históricos e heróicos. Os idealizadores dos Annales também defendiam a pluridisciplinaridade entre a história e outras disciplinas do conhecimento abrindo um debate com a geografia, a sociologia, a economia entre outras. (BOURDÉ & MARINS, 1990).

socioprofissional, estratégias matrimoniais, alianças sociais, mobilidade geográfica e social.²⁵

É nesse contexto que se pode pensar nesta pesquisa a concepção de E.P. Thompson (1987a, 1987b, 1998), visto que o historiador se aproxima da antropologia, caracterizando o surgimento de outra história, a história vista pela ótica das minorias ou dos vencidos, preocupada com a voz dos “comuns”, colocando em voga a experiência e cultura como elementos de análise. Para isso, foi de fundamental importância o uso da técnica de história oral, técnica que até então não era considerada legítima em pesquisas científicas em história. Com o intercâmbio feito com a antropologia, possibilitou-se transformar mitos, rituais e imagens em fontes históricas, assim como o uso antropológico de fontes ligadas à repressão, processos de inquisição, inquéritos policiais foram objeto de análise e discussões acadêmicas.

Nessa perspectiva, E.P. Thompson (1987a, 1987b, 1998) demonstra preocupação com as experiências de resistência e rebeliões das classes despossuídas, fazendo refletir acerca de experiência de classes, em especial a trabalhadora, e as dimensões políticas dessas experiências. Assim, ao valorizar uma história alternativa e a construção de práticas dando primazia à ação humana, polemiza com a ideologia dominante. Segundo o historiador, a experiência está em toda parte, ou seja, encontra-se carregada nas ações cotidianas dos indivíduos e dos grupos sociais nos quais estão inseridos, dado que constroem ativamente aquilo que necessitam sem esperar passivamente pelo ato do detentor do poder nem muito menos pelo conhecedor “científico”, sendo o resultado do diálogo entre o ser social e a consciência social. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o conjunto de experiências, sejam elas da classe dominada, sejam da classe dominante, orienta os caminhos de novas lutas, visto que acredita a classe enquanto uma construção contínua de experiências.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram voluntariamente (THOMPSON, 1987a, p.10).

²⁵ Tais dados a respeito da história social e cultural foram embasados em relatórios e debates feitos em sala de aula do curso de mestrado da UFMG, na disciplina *Metodologia de Pesquisa*, ministrada pela Professora Doutora Thaís Nívea, da linha de pesquisa *História da Educação*.

Influenciada por essa perspectiva, é imprescindível refletir a respeito da experiência de trabalho dos professores que contribuíram com seu saber-fazer enquanto educadores, dando diariamente sentido a esse trabalho, influenciado por valores intrínsecos em cada um, construindo o sentido de classe que estava debilitado e escondido pelas imagens e autoimagens que os professores possuem de si mesmo, assim como as imagens que a sociedade tem dos mesmos (ARROYO, 2000): “a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987a, p.10).

E. P. Thompson (1987a, 1987b, 1998) analisa a experiência da formação da classe social operária inglesa, entendendo a classe enquanto ação e reação, enquanto mudança e conflito. Daí surge a importância da análise da experiência de classe, constituída por grupos distintos que engendram identidades e interesses comuns entre si e se mobilizam para estabelecer mudanças no seio social, que vêm carregadas de valores, tradições, ideias e saberes de determinado meio. Visto que as classes não são formadas passivamente e que a experiência de classe é determinada pelas relações de produção na maioria, o que quer dizer pelas relações de trabalho, o historiador encontrou na experiência a solução prática para analisar comportamentos, condutas e costumes na relação com a cultura, na realidade com culturas específicas – com conteúdos de classe, histórica e geograficamente datados, ou seja, a classe operária ou os trabalhadores rurais na Inglaterra do século XVIII e do início do XIX.

Ao pensar na questão da formação de classe, surgem as questões postas por Arroyo (2000, 2004) a respeito das experiências dos trabalhadores de educação. O autor fala de imagens e autoimagens quebradas, partidas e reconstruídas, relata a despersonalização do imaginário do profissional da educação, sendo os docentes vistos apenas como apêndice no contexto educacional, tragados pelos métodos, instituições, conteúdos e normas que roubaram a centralidade dos mesmos no campo educacional. A história dos últimos trinta anos de professores e professoras de Minas Gerais é marcada por muita luta da categoria em se unificar e reafirmar a identidade perante a sociedade. É uma história de constante construção e reconstrução galgada em experiências de luta dentro e fora da sala de aula.

As experiências de trabalho do educador são cercadas, assim como de todos os trabalhadores, por normas antecedentes que, muitas vezes inflexíveis, deixam o trabalho do professor mais denso. Porém, analisar tais experiências faz ver que a transgressão de tais normas no ambiente escolar em que circulam grades, disciplinas, delegacias e regimentos, como bem lembra Arroyo (2000), e que remete a outros ofícios que não o do professor é constante no trabalho das educadoras entrevistadas. Chamaremos aqui esse movimento de adaptação, readaptação e ruptura de normas de renormalizações (SCHWARTZ, 2000). A respeito, a entrevistada Cecília conta:

*Nas duas escolas que eu trabalhei, tanto nessa que você colocou, que era a estadual (...), quanto na outra [a escola municipal], nós decidíamos e discutíamos a nossa atuação. Não vinha nada pronto pra gente fazer. Agora, se viesse, a gente não fazia também. Não se a gente não quisesse. Não dava nem confiança.*²⁶

Aqui vemos que para a consecução do trabalho, em que os valores e saberes sejam valorizados no ato de trabalhar, o trabalhador necessita negociar experiências (que inclui pensar em tais saberes e valores) com as normas estabelecidas, que muitas vezes fogem da realidade de trabalho desses indivíduos.

Pensando homens e mulheres enquanto construtores da própria história e levando em consideração o complexo processo de construção da própria história e identidade por meio de experiências diversas que abrangem atos cotidianos no fazer da vida, faz-se necessário compreender a experiência do/no trabalho que passa pela análise daquilo que está permeando as experiências vinculadas aos atos cotidianos na atividade de trabalho. Ao analisar as experiências de trabalho, está aí implícito pensar nos valores inseridos em cada *sujeito* dono da própria história, e dessa forma pode-se pensar o trabalho como lugar de debate, ou seja, espaço que envolve negociações dos indivíduos, que envolve o uso de si por si (renormalizar prescrições para enfrentar os meios) e pelos outros (normas, prescrições e valores constituído historicamente fora do *sujeito*), o que pode afirmar a existência ativa dos trabalhadores no ambiente de trabalho e da atividade de trabalho. Assim, as ações do trabalhador estão marcadas

²⁶ Entrevista cedida em 9 de setembro de 2009.

pela história individual de cada um e pela cena coletiva na qual está inserido, gerando negociações no ato do trabalho e escolhas. Nessa perspectiva Schwartz, diz que:

As micro-escolhas do uso de si que revelam todo estudo microscópico dos atos de trabalho fazem evidentemente aparecer de qual ponto este “si” se utiliza ele mesmo e, por consequência, se forma como indivíduo em função de laços, de antagonismos, de potencialidades de vida que as relações sociais engendram na própria história (2000, p. 45).

Ainda Schwartz (2004), em texto recente, questiona: “L’expérience est-elle formatrice?” (“É a experiência formadora?”). E, para responder, navega pela filosofia de Platão, Descartes, Diderot e Kant, chegando a afirmar que: “O que interessa, na experiência, é algo de relativamente individualizado, por pessoas singulares em uma trajetória feita de encontros sociais, técnicos, humanos [tradução livre]²⁷. E mesmo após reconhecer que em alguns filósofos a categoria experiência não assume posição relevante, mas que vem sendo pouco a pouco valorizada, e em raros outros casos há supervalorização da mesma, ele nos contempla com a seguinte afirmação a respeito da concepção sobre a importância da experiência de trabalho:

o trabalho é sempre a administração do aspecto protocolar, do aspecto de normas antecedentes e do aspecto do encontro de encontros. É por que não há **uma** atividade de trabalho que não tenha a necessidade de gerar, negociar este encontro, que há fortemente o apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência. É isso que faz com que a antiguidade possa ter valor (SCHWARTZ, 2009) [tradução livre²⁸].

Revisitar as experiências das professoras que participam desta pesquisa é tentar traçar laços com fitas diversas, com múltiplos conhecimentos, saberes e valores. É tentar lidar, nestas poucas páginas, com encontros e desencontros das

²⁷ Texto enviado pelo autor em formato Word. Do original: “Ce qui nous intéresse nous, dans l’expérience, c’est quelque chose de relativement individualisé, par des personnes singulières dans une trajectoire faite de rencontres sociales, techniques, humaines”.

²⁸ Do original: “(...) le travail est toujours la gestion de l’aspect protocolaire, de l’aspect normes antécédentes et de l’aspect rencontre de rencontres. C’est parce qu’il n’y a pas **une** activité de travail qui n’ait la nécessité de gérer, de négocier cette rencontre, qu’il y a forcément appel à la personne, à sa mémoire, à ses débats internes, à ses habitudes quasiment dressées dans son corps, à une multitude de choses qui sont les mystères de l’expérience. C’est cela qui fait que l’ancienneté peut avoir de la valeur”.

experiências dessas profissionais que vêm carregadas da cultura da sociedade em que estão inseridas. Falar da memória do(a) professor(a) é mostrar-lhe a cara²⁹, é perceber quais imagens fazem de si, quais imagens foram – historicamente – feitas dele(a) e de que forma eles(as) se observam hoje. A respeito, Arroyo responde à questão: “para quê memória do ofício de professor?” “Para entender um pouco melhor a nós mesmos, o que somos” (2000, p. 34).

Baseada em uma concepção marxista de que homens e mulheres são históricos, ou seja, fazem a própria história, coloca-se aqui que pensar nas experiências de homens e mulheres e no saber-fazer indica que mesmo nos espaços onde o controle e o processo taylorista sobrevivem em todas as nuances há experiências do *sujeito* consigo mesmo, com o trabalho e com a vida, que se tornam educativas quando tais saberes e valores são mobilizados no cotidiano para transformar situações do real. Transformar de maneira micro ou macro processos que devastam a subjetividade dos indivíduos, o que faz pensar o trabalho enquanto processo educativo. Mesmo com procedimentos rígidos a cumprir, pode-se afirmar que não há trabalho que não seja pensado nem vivido pelo trabalhador. Schwartz diz que:

Os atos de trabalho não encontram o trabalhador como uma massa mole onde se inscreveria passivamente a memória dos atos a reproduzir. Certamente quem considere o peso dos movimentos operários na história poderia pensar que a hipótese de uma não-sujeição dos trabalhadores à tarefa caminha por si. Mas não há aí lugar para distinguir, de um lado, estes movimentos como força de resistência, e também de antagonismo, face às classes dominantes proprietárias dos meios de produção e, de outro lado, a clara consciência que estes movimentos puderam ter – ou nem sempre tiveram – pressupostos concretos, freqüentemente inaparentes, através dos quais os produtores, mesmo no quadro das relações de exploração, terminariam por produzir mercadorias ou serviços? Ivar Oddone com freqüência, lembrou que mesmo a concepção “marxiana” tinha sido contaminada, no que concerne aos atos de trabalho, pelo paradigma taylorista. Certamente para que a produção se realize, que objetos sejam vendáveis nas condições do mercado, que trens sejam dirigidos na hora combinada e dossiês corretamente enquadrados no tempo desejado, os prescritores do trabalho não somente não encontram, mas não devem imperativamente encontrar autômatos ou mortos-vivos (2000, p. 41).

²⁹ Refere-se aqui a um fato ocorrido durante a greve de 1979, na qual um membro do governo disse que não iria negociar com os professores pois “a greve não tinha cara”. Tal fato foi contestado por uma professora que disse em público que era “a cara da greve”. A esse respeito será dado maior destaque no Capítulo 4.

A capacidade de poder fazer idas e vindas na vida dos *sujeitos* permite que as histórias de vida e experiências de trabalho deem não apenas uma visão de sua trajetória, como também uma perspectiva do meio social em que vivem. Assim, homens e mulheres estão sempre submersos na própria história, seja ela individual, seja coletiva, e levam consigo experiências construídas ali, experiências carregadas de saberes, valores e sentidos que são marcas do próprio indivíduo. Construídas no percurso da história social e cultural, são sensações e/ou fatos que tocam dentro de cada um e ficam lá, guardadas como uma joia rara que por vezes é olhada e da qual se sente orgulho de possuir. A experiência re-vivemos, refazendo-a. Dessa forma, percebe-se essa relação tão íntima entre “trabalho-vida-experiência”. Cunha, pelas lentes da ergologia, ajuda a explicar isso:

Segundo essa perspectiva teórica, trabalhar é fazer uma experiência de si mesmo e de seu tempo, caminho para compreendermos as implicações do trabalho para a formação humana. Nesse sentido, o trabalho não seria somente um espaço de expressão de *subjetividades*, mas também experiência de formação de *subjetividades*. Como tais *subjetividades* se manifestam no trabalhar? Quais são as mediações possíveis para se pensar as relações entre o homem e seu trabalho como uma relação educativa nesse sentido mais amplo? Por essa via de análise poderíamos também nos perguntar sobre como se adquirem competências e se realizam outras competências adquiridas em outros tantos tempos e lugares de vivências. Vivemos uma experiência histórica e sócio-cultural ao trabalharmos. No enfrentamento de desafios cotidianos, o trabalho real produz novos saberes, novos valores e novas competências que permanecem invisíveis a olho nu (2006, p.01).

Pode-se falar, então, que os conhecimentos que circulam na escola e na atividade de trabalho dos professores são construídos e acumulados socialmente e culturalmente, que fogem das amarras das grades e normas curriculares, mas que têm uma construção carregada pelas experiências que professores e professoras levam consigo. Saberes nem sempre aprendidos em sala de aula, na formação, mas na vida, nas dores e alegrias do cotidiano do trabalho e fora dele. Captando as experiências de trabalho como princípio educativo, o professor e a professora ao dar sentido ao próprio trabalho e ao tentar ajustar harmonicamente experiências de vida, de trabalho com o meio e as normas exigidas pelas instituições escolares e políticas públicas que as circundam, acabam por transgredir normas e regimentos refazendo-as, e nesse ato se re-fazem enquanto *sujeitos* trabalhadores. É na prática, na experiência, que se reconhecem como *sujeitos*.

Na tentativa de poder usar conhecimentos que estão envoltos pelas experiências de estudo, trabalho e vida, o ato de renormalizar o trabalho prescrito anteriormente acaba se tornando um ato de liberdade, fundamental para a construção da trama educativa e da identidade de professores e professoras, principalmente quando se trata de quem estava sob repressão política. É importante dizer que trinta anos depois da repressão o controle ainda existe, por vezes sutil, mas entranhado no cotidiano desses trabalhadores. No que tange à questão das mudanças feitas pelos professores no cotidiano de trabalho, Arroyo afirma o seguinte:

Normatizar é desfigurar o caráter educativo da escola e da própria imagem de educador(a). Inovar, transgredir não é uma postura anárquica inconsequente, é tentar afirmar um traço educativo da prática e dos próprios profissionais. É optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais. É ter sensibilidade educativa e ética. Não perdê-la quando se entra nos quadros dos ministérios, das secretarias, dos conselhos, das delegacias regionais ou diretorias e inspetorias, das superintendências ou dos conselhos. Quantos educadores perdem sua sensibilidade humana e pedagógica quando entram nos quadros técnicos e normatizadores. Muitos a mantêm (2000, p. 143).

Assim, “homens[mulheres]-memórias, prestigiosos e úteis” (LE GOFF, 2003) desta pesquisa deixaram vir à luz os caminhos que percorreram na trajetória de trabalho e de vida (acreditando, aqui, a impossibilidade de dissociar o trabalho e a vida enquanto elementos distintos) no período da década de 1970. Refletir sobre o modo como (re)constituíram as experiências dos *sujeitos* desta pesquisa em virtude das mutações ocorridas quer na estrutura societária, quer na história da educação do período delimitado para estudo, permite afirmar que tais trabalhadoras são – para além de partícipes da produção da riqueza social – criadoras de padrões e valores histórico-culturais que (re)fazem a vida individual e coletiva da sociedade a que pertencem.

Nessa perspectiva, contribuíram significativamente com as mudanças na política e na sociedade na qual estavam/estão inseridas, pressionadas por um período de repressão, lutando pela esperança de mudança, de redemocratização do país.

2.4 GÊNERO, IDENTIDADE E PROJETOS

A análise do gênero feminino na educação não apareceu enquanto um problema, e isso pode ser percebido neste roteiro de pesquisa, na qual a imbricação do trabalho na educação não está relacionado à questão do feminino. Porém, não se pode deixar de fora tal análise já que, mesmo tentando contatar *sujeitos* de ambos os sexos, somente o sexo feminino é que apareceu enquanto *sujeito* possível de pesquisa. Assim, cabe explicitar o fenômeno do feminino no contexto educacional.

Vale ressaltar que os relatos pesquisados são narrativas de mulheres, narrativas de trabalhadoras, educadoras, profissionais do ensino. No período delimitado para estudar as memórias de trabalho, as professoras aparecem como a maioria dos profissionais, em especial nos primeiros níveis de ensino. Isso procede em virtude do imaginário forte, naquele momento, da professora enquanto extensão da mulher doméstica, assemelhando-a ao da mãe em ternura, feminilidade e capacidade de educar, realidade que se foi modificando gradualmente.

Nesse sentido, uma publicação referente à questão em período bem próximo do estudado aqui afirma que a mulher é estereotipada enquanto frágil, submissa, devendo viver para a família, como demonstra Barros:

A mulher em nossa sociedade e, particularmente, a de camada média (...) é uma mulher voltada para a família. Esta representa seu local social mais significativo. A mulher está assim presa à família e a tudo que ela simboliza em termos de valores: o mito da mulher-mãe e da esposa submissa, voltada para o mundo interno da casa e cercada de uma série de qualificativos que definem um padrão ideal da mulher. Neste quadro em que ela é um elemento da hierarquia familiar, não há espaço para a mulher-indivíduo e não é aí que ela conseguirá *status* enquanto indivíduo (1981, p. 62).

Diante dessa citação, é importante explicitar como, historicamente, se constituiu a imagem da mulher professora, mais conhecida como a normalista, haja vista que na maioria passaram pelo Curso Normal, principal curso para formação de profissionais da educação por muito tempo.

Segundo Figueiredo (1997), em uma análise sobre as *Mulheres nas Minas Gerais*, nenhuma história se faz sem contradição, e a história das mulheres mineiras

não foi diferente, pois que se apresenta repleta de conflitos e negociação. Assim pode-se falar de uma história em que o percurso é sinuoso e que, segundo o próprio autor, o pesquisador que estiver interessado em navegar por essa temática vai encontrar muito preconceito, devendo desconfiar das lacunas e duvidar das verdades de documentos históricos. Para Figueiredo:

Em que lugar devemos encontrar a mulher mineira? Começemos pela negação, que parece ter sido a característica central da vida dessas mulheres. Estiveram nas Minas excluídas de qualquer exercício de função política nas câmaras municipais, na administração Eclesiástica, proibidas de ocupar cargos da administração colonial que lhes garantissem reconhecimento social. Os papéis sexuais na colônia reproduziam o que se conhecia na metrópole (1997, p. 142)

No Brasil colonial o ofício mais comum da mulher era comerciante, na qual distribuía gêneros e alimentos a varejo; outro ofício também bastante comum às mulheres era a prostituição, que, segundo Figueiredo (1997), se deu por conta dos altos tributos cobrados pela capitania, que era um dos mais altos do país. Assim, o que o autor conclui a respeito da história das mulheres de Minas Gerais é que elas tiveram importante participação nas práticas sociais e econômicas do país, sofrendo, assim como em outras capitanias e até mesmo em Portugal, preconceitos, normas dominantes e perseguições, tendo especificamente em Minas Gerais uma história de tensão política e pressão da cultura dominante. Assim o autor relata a inserção profissional feminina no contexto do Brasil Colonial:

Entre os ofícios que se multiplicam pelas Gerais, por multidões de ferreiros, latoeiros, sapateiros, pedreiros, carpinteiros, ourives, pouco se vislumbra da presença feminina. Apareciam, sim, ocupadas na panificação, tecelagem e alfaiataria, dividindo com os homens essas funções, cabendo-lhes alguma exclusividade quando eram costureiras, doceiras, fiandeiras e rendeiras. Ainda como cozinheiras, lavadeiras ou criadas reproduziam no Brasil os papéis que tradicionalmente lhes eram reservados. Algumas, através de uma prova prática, assistida por médicos e sangradores, promovidas pelas câmaras municipais, receberam “cartas de exame”, uma espécie de diploma que as tornava aptas ao exercício legal da função de parteiras (1997, p. 142-3)

Diante dessa citação, pode-se trazer a análise de Louro (1997), ao afirmar que historicamente a profissão docente no Brasil foi iniciada por homens, os jesuítas, e que a necessidade de mulheres no contexto da profissão surgiu posteriormente. A

criação das escolas normais (no início do século XIX) tinha o intuito de formar professores e professoras, porém, o número de professoras passou a superar, e muito, o número de professores nesses estabelecimentos de ensino, surgindo o processo, segundo a autora, chamado de “feminização do magistério”. Para Louro (1997), o processo é, provavelmente, justificado pela urbanização e industrialização, que trouxe mais oportunidades de trabalho para homens do que para mulheres. A autora ainda afirma que a “entrega” da educação nas mãos femininas não foi sem resistência, já que a imagem das mulheres era tida como a de alguém despreparado e com “cérebros pouco desenvolvidos por desuso”. Mas o argumento que venceu é que as mulheres, “por natureza”, tinham “vocaçãõ” para lidar com crianças, já que eram mães, sendo válido confiar a essa figura a educação escolar dos pequenos, que se justificava por ser atividade de vocaçãõ, amor e doaçãõ. Assim, a educação feminina passou a ser atrelada à imagem da mulher, na qual estava vinculada a sagrada missãõ de ser mãe e a imagem de pureza da Virgem Maria. Ainda segundo Louro:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensãõ da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a funçãõ feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (1997, p. 450).

Nessa perspectiva, no que concerne à educação feminina no final do século XIX, emerge uma preocupação com educação para a mulher. Mulher essa que aparece enquanto uma figura a quem caberia manter e repassar a moral e os bons costumes, a ordem, o controle dos homens, a honestidade e a formar novos trabalhadores e trabalhadoras do país, momento em que a sociedade estava tentando desvincular do conceito de trabalho a carga negativa herdada pela escravidãõ (LOURO, 1997).

Outro aspecto a ser pontuado é que, submerso em uma sociedade machista, o trabalho docente feminino não tinha muita significaçãõ na economia doméstica. Entre o século XIX e início do XX, a representaçãõ da professora era a mulher, solteira ou casada, que trabalhava apenas meio turno e complementava a renda familiar, sendo que esse recurso não era fundamental no sustento familiar, fato que foi mudando gradativamente, até que a representaçãõ do trabalho remunerado do magistério acabava por ser a própria subsistência da maioria dessas professoras. Diante disso, a desvalorizaçãõ salarial apareceu como um dado, e segundo Louro (1997) o que

justificativa tal desvalorização talvez esteja justamente no fato de que a profissão não dava a essas profissionais independência, visto que muitas delas deixavam a profissão para casar, e, quando casadas, o provedor do lar era o marido.

A representação da professora perante a sociedade e perante o próprio ideário se modificou sensivelmente, em especial na década de 1960 e 1970 do século XX. O caráter profissional do docente de “missionário” e “doador espiritual de seu dom maternal” foi modificado para o de um “profissional do ensino”. Tal mudança não ocorreu rapidamente, mas foi bastante significativa. Ainda para Louro:

Os discursos sobre a educação e o ensino, sobre os sujeitos que deveriam *reger* o processo educativo ou sofrê-lo, ou seja, sobre mestres e mestras e estudantes, transformavam-se, alimentavam-se de novas teorias, incorporavam novos interesses, refletiam e constituíam novas relações de poder. As mulheres professoras teriam de fazer-se, agora, de modos diferentes, incorporando em suas subjetividades e em suas práticas as mudanças sociais. Assim, as professoras e “normalistas” forma se constituindo “educadoras”, depois “profissionais do ensino”, para alguns “tias”, para outros, “trabalhadoras da educação” (1997, p. 471).

Surge então a necessidade de eficiência e produtividade desse profissional, necessidade essa citada em diversas passagens nesta dissertação. Fato importante na constituição dessa “nova” identidade profissional e que deu margem a essas educadoras de lutar por melhores condições de trabalho e salários, surgindo a figura da educadora/trabalhadora militante e que luta pelo direito de sindicalização, como se verá mais adiante.

Na década de 1970 – justificando o porquê de haver mais facilidade de encontrá-las nesta pesquisa e não professores, mesmo que tenha havido empenho para encontrá-los –, ainda se percebe um quadro muito maior de professoras do que de professores na educação, em especial nos anos iniciais e que ainda é reflexo atualmente. Assim, como se vê nas educadoras/trabalhadoras entrevistadas, o perfil delas se caracteriza como de profissionais que necessitavam exercer a profissão para se sustentar e sustentar a família, em maior e menor grau de necessidade entre elas, e que possuem identidade profissional de trabalhadoras, oriunda de uma geração que lutou para adquirir essa identidade. Mesmo sob forte herança cultural de que a profissão é feminina, e que para a escolha da profissão esse foi um fator que pesou para algumas das entrevistadas no discurso, uma nova fase da imagem de professoras

e professores estava se abrindo com essa geração de educadoras entrevistadas, a geração de profissionais da educação, independente do sexo, que lutou pela unificação da categoria profissional.

Diante desse debate, a questão da identidade dessas profissionais se faz relevante. Halbwachs (1994) ao analisar as classes sociais e suas tradições coloca questões a respeito da formação da classe social e do papel da memória coletiva nas imagens e autoimagens dos *sujeitos*. Para o autor, a classe social é confirmada e fundamentada pelas tradições e valores sociais que são dados pela própria sociedade, sendo sustentada pela memória coletiva. Ele dá como exemplo o sistema de valores de classe e de nobreza da Idade Média, que foi por muito tempo obedecido e valorizado pela população que viveu nesse período, um sistema de valores fundados na história de famílias nobres e que se encontrava marcado nas lembranças das histórias, vidas pessoais, brasões, nomes e tantas outras peculiaridades. Uma história em que não se sabe bem a natureza desses valores e dos sentimentos que despertam, mas que apoiada sobre as tradições possui estreita relação com o reino de forma em geral. Daí, pode-se dizer que as classes, instituições e relações de obediência e, por vezes, de rebeldia se fundamentam na memória coletiva, nas tradições que surgiram de alguma forma no passado e foram aceitas e adotadas como a forma em que a sociedade se estrutura.

Nessa perspectiva, ao analisar as imagens formadas dos docentes, uma imagem construída historicamente, como visto, pela sociedade e tradições, uma imagem colocada pelos próprios docentes ou mesmo colocada pelo coletivo enquanto inferior diante das demais profissões, é recheada de experiências e saberes que dá ao *sujeito*-professor uma identidade. Os professores vêm demonstrando dinâmica e autonomia ao lutar para modificar imagens do senso comum do que é ser professor, ao deixar de lado as metáforas de “professor, o jardineiro, e crianças suas plantinhas”, “professor, o escultor da obra de arte que é a criança” e diversas outras que fazem dele um artista sonhado em um mundo colorido e as crianças enquanto massa mole maleável (ARROYO, 2000, 2004). A realidade é completamente diferente e dura, mas vivida e, muitas vezes, por eles e elas amada e não vista com inferioridade. Nessa perspectiva, Halbwachs (1994, p. 242) fala a respeito da função do corpo social no que tange ao processo de reconhecimento social de determinadas categorias:

Longe de que a função exista em vista do homem, parece que mais e mais o homem existe em vista da função. Em todo caso, cada função existe em vista de todas as outras, e se a consciência coletiva atribui à certas categorias de homens um maior prestígio do que outros, é para os homens cujas atividades beneficiam a maioria no corpo social inteiro [tradução livre].³⁰

Será que a educação não beneficia “a maioria” do corpo social? Por que a classe de educadores, de forma em geral, precisa lutar tanto para ter o mínimo de espaço realmente valorizado na sociedade? Por que nas consciências coletivas o prestígio do professor é menor do que em outras determinadas funções? Enquanto não se tem essas respostas, a categoria luta por valorização. Nessa perspectiva, Dubet ano apud Teixeira (1998, p. 70) diz que “a experiência social não é uma ‘esponja’, uma maneira de incorporar o mundo através de emoções e sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter guia da ‘vida’ [tradução livre]”³¹.

Assim, Teixeira (1998) diz que, a respeito da questão das experiências, elas não são temporais pois são “aconteceres” do percurso humano. “Aconteceres” dos quais os *sujeitos* participam ativamente, são autores e atores da experiência, não totalmente livres, mas inseridos em estruturas temporais sócio-históricas e capazes de fazer a própria história e a dos *sujeitos* com a qual se identificam, em um compromisso consigo mesmo e com a classe.

O debate a respeito da identidade de uma categoria profissional passa pela importância de que tal categoria modifica a realidade não deixando com que o *sujeito* “passe impunemente” pela própria história. O fato foi encontrado nos relatos destas educadoras, que, sem exceção, envolvidas ou não com as discussões acerca de políticas públicas educacionais e/ou movimentos sociais, trilhando caminhos diversos, desembocaram no processo de constituição da imagem dos trabalhadores(as)-professores(as) mineiros ao participar da greve dos professores de 1979, que engendrou na criação do Sind-UTE. Fato que será relatado mais adiante ao analisarmos as relações de/no trabalho dessas profissionais.

³⁰ Do original: “Loin que la fonction existe en vue de l’homme, il semble que de plus en plus l’homme existe en vue de la fonction. En tout cas, chaque fonction existe en vue de toutes les autres, et si la conscience collective accorde à certaines catégories d’hommes un prestige plus grand qu’à d’autres, c’est aux hommes dans l’activité profite le plus au corps social tout entier”.

³¹ Do original: “l’expérience social n’est pas une ‘éponge’, une manière d’incorporer le monde à travers des émotions et des sensations, mais une façon de construire le monde. C’est une activité qui structure la caractéristique guide de la ‘vie’.”

Assim, pode-se analisar a construção, trajetórias e experiências vivenciadas por esse professores, que detêm um saber acerca da educação mineira, demonstrando um panorama sócio-histórico, levando em consideração “peculiaridades e singularidades” (Velho, 1994). Diante dessa afirmação, para complementar esta discussão, é importante trazer as reflexões antropológicas de Velho (2003), quando discute o que chama de “campos de possibilidades”.

Durante toda a trajetória vivida pelos *sujeitos* sociais, eles são surpreendidos e constroem diversos projetos que podem ou não ser postos em prática devido aos campos de possibilidades, campos que nada mais são que a “dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de projetos” (VELHO, 2003, p. 40). Trata-se de projetos individuais, que acabam por interagir com outros projetos dentro de diversificados campos de possibilidades³², o que significa que os mesmo não estão situados em um espaço vazio nem muito menos solitário, tornando-se complexos. Observa-se que, como as pessoas, os projetos mudam, e se faz relevante analisar as mudanças de projetos e as mudanças sociais ocorridas nesses indivíduos com os quais se está trabalhando, ou seja, a fala dessas professoras-educadoras entrevistadas carrega em si formas diferenciadas de pensar a sociedade por meio do que foi vivido, trazendo diferentes formas de encarar a educação, a sociedade e as questões do trabalho, mas que se tangenciam em diversos momentos.

Velho (2003) ratifica que nas sociedades complexas, onde as ideologias individualistas têm espaço, a noção de biografia, ou seja a história de vida de um personagem, passa a ser fundamental em virtude da trajetória de vida do *sujeito* que rememora ter um significado fundamental constituidor da sociedade, não mais como elemento contido nela. Diante disso, a memória tem importância substancial, ela associa-se aos projetos dos *sujeitos*, que articulados entre si dão significados à vida e às ações de tais *sujeitos*, tornado-se fundamentais na constituição da própria identidade. Velho ainda afirma que:

(...) a *memória* desse indivíduo é que se torna socialmente relevante. Suas experiências pessoais, seus amores, desejos, sofrimentos, decepções,

³² Para Velho (2003, p. 28): “Campos de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade”.

frustrações, traumas, triunfos, etc. são os marcos que indicam o sentido de sua singularidade enquanto indivíduo, que é constantemente enfatizada. Carreira, biografia e trajetória constituem noções que fazem sentido a partir da progressão lenta e que transforma o indivíduo biológico em valor básico da sociedade ocidental moderna (2003, p. 100).

Assim, vê-se que as educadoras entrevistadas possuíam projetos profissionais e de vida distintos, projetos que estavam envoltos em negociações com outros atores sociais, com valores e com os campos de possibilidades que cada uma delas possuía na experiência de vida, que envolve rever valores, (pre)conceitos, saberes e emoções vividas. É nessa perspectiva que se valorizam as “vidas interessantes” de trabalho dessas educadoras. Encontra-se nelas, por meio da própria voz ao relatar as histórias de trabalho vividas, a marca de mulheres que estiveram ativamente presente na construção da educação mineira dos anos 1870, com o que elas têm de singular e de comum.

Ainda em Velho (2003), numa análise antropológica, os “projetos” individuais, além de estar atrelados aos “campos de possibilidades” dos *sujeitos* estão, ainda, ligados à seletividade da memória. E a movimentação memória-projetos-construção de identidades “leva as referências do passado a um processo permanente de **des** e **re**construção” (VELHO, 2003, p. 104), o que faz o sujeito valorizar processos conscientes de escolha.

Assim, a capacidade de poder fazer idas e vindas na vida das educadoras entrevistadas permitiu que as histórias de trabalho dessem não apenas uma visão de sua trajetória, como também uma perspectiva do meio social em que viveram, da constituição da identidade dos profissionais do ensino, e de seus projetos particulares de vida.

3 EDUCAÇÃO, POLÍTICA E TRABALHO: QUAL ALIANÇA PARA QUAL PROGRESSO?

Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire – Educação na Cidade

O trabalho docente exige um burilar a si mesmo e ao outro, exige uma dialética entre o saber do professor e do aluno, numa prática eminentemente política. Política aqui, tratada nos dizeres de Chauí (2000), enquanto a práxis dos indivíduos sociais para expressar diferenças, regular processos conflitantes desenvolvidos no seio social, direitos e obrigações enquanto seres que fazem parte de um conjunto social. Essa forma de fazer política pensa em resolver tais conflitos em comum acordo com ações que digam respeito a todos os membros. Essa perspectiva leva em consideração a etimologia da palavra política (*ta politika*), que vem da palavra grega *polis*, que significa cidade, dando sentido à primeira de comunidade organizada.

No eixo formado por trabalho docente e política, Brandão (1995, p. 56) faz uma crítica a respeito das políticas públicas voltadas à educação quando afirma que, “do Ministério à escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma na lei”. É aí que se encontra o elo entre política e trabalho. Na “letra da lei” (Cf. Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, artigo 36, 37, 38, 39, 54, §1º), puderam ser vistas políticas públicas voltadas para melhores condições de trabalho e vida do educador, mas entre o pensado e o vivido há grandes diferenças que fizeram questionar a legislação e os efeitos, em grande medida, perniciosos decorrentes das políticas públicas sociais do período.

Na primeira metade do período estudado, década de 1970, as políticas da ditadura dão grande “golpe na educação” (CUNHA & GÓES, 1985) e trazem o silêncio, silêncio esse criticado por Freire (2005, p. 90) quando diz que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Já na segunda metade dessa década, há uma movimentação social marcada por muito

debate e uma greve em 1979 que altera as tendências dos primeiros cinco anos da década, dando “nova cara” à atividade dos professores.

Retoma-se aqui a análise de Fazenda (1988) sobre o período pré-1970, quando a autora faz um apanhado da política e da educação do Brasil nos anos 1960. Esse não é o objetivo desta pesquisa, mas tais dados possibilitam analisar de que forma se estendeu o processo nos anos 1970. A autora dividiu a década de 1960 em dois momentos: o primeiro antes do golpe militar, de 1961 a 1964, em que a estrutura política nacional estava pautada em uma política de “integrar para desenvolver”, período em que o país estava sob o comando de João Goulart, presidente que estruturou o Plano Trienal³³, que encontrou na Carta de Punta del Este um clima favorável para vangloriar os programas de desenvolvimento da América Latina, assim, tais políticas planejadas tiveram por objetivo elevar as condições socioeconômicas do país tentando sanar os problemas existentes, porém malogrou, pois pressionava as altas esferas administrativas do país e as classes assalariadas, assim como exigia a supremacia do Poder Executivo, o que feria a Constituição vigente, de 1946. Tais fatos detonaram o golpe de 1964.

Vale ressaltar sinteticamente que a Carta de Punta del Este, de agosto de 1961, caracteriza-se por ser um documento assinado por todos os países americanos, exceto Cuba, sob liderança dos Estados Unidos com o intuito, oficialmente exposto, de melhorar a qualidade de vida dos americanos em diversos aspectos como saúde, educação, moradia e trabalho. Para isso, os Estados Unidos investiriam cerca de 20 milhões de dólares no prazo de dez anos. Designada de Aliança para o Progresso, foi responsável pela assinatura de acordos entre o MEC e Agency for International Development (AID), gerando os acordos MEC/Usaid (FAZENDA, 1988). Porém, o real intuito de tais acordos era o controle dos Estados Unidos sobre os demais países da América, em especial a América Latina, evitando que outros países tomassem características políticas parecidas com as de Cuba.

³³ O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social foi elaborado por Celso Furtado, ministro do Planejamento na época do governo de João Goulart, e tinha por objetivos manter as taxas de crescimento da economia e reduzir a inflação.

De 1964 até 1970, a democracia nacional foi reduzida significativamente, e os governantes³⁴ que se sucederam até 1974³⁵ eram militares escolhidos em eleições indiretas, ou seja, sem participação popular. Os partidos políticos foram dissolvidos. No período surgiram programas com ações que visavam ao desenvolvimento econômico e social do país, pautados no mercado de capital e na força de trabalho. Em 1968, com a implantação do Ato institucional n° 5³⁶, que foi outorgado pela junta militar que substituiu Costa e Silva em 1969, ampliou-se o poder do presidente e com a reforma constitucional de 1969 se consolidou o comando do Poder Executivo. Assim, as políticas vigentes no período se caracterizavam por ser desenvolvimentistas com amplas relações com o capital externo, políticas que necessitavam de um governo forte e estável. Porém, segundo Fazenda (1988), o salário médio real da população começou a decrescer, havendo concentração de renda e conseqüentemente remetendo a um confisco salarial para o controle inflacionário, acarretando na pauperização das classes assalariadas. Para obter a “paz social para a garantia da segurança nacional”, os sindicatos ficaram com as ações limitadas perdendo a função básica, e as greves foram proibidas, como dito anteriormente.

Vale ressaltar que de 1968 a 1973 o país passou por um processo na economia denominado de “milagre econômico brasileiro”. Os “milagres econômicos” se

³⁴ Castello Branco (1964-1967), Arthur da Costa e Silva (1967-1969), Governo da Junta Militar formada pelos ministros Aurélio de Lira Tavares (Exército), Augusto Rademaker (Marinha) e Márcio de Sousa e Melo (Aeronáutica) (31/8/1969-30/10/1969) e Emílio Garrastazu Medici (1969-1974).

³⁵ Essa data de 1974 foi delimitada aqui pois estamos tomando como base o Período pré-70 pelos estudos de Fazenda (1988) que vai até 1971, ano do início da LDB 5692/71, quando a autora encerra sua pesquisa. Mas após 1974 houve ainda duas eleições indiretas que colocaram no poder os presidentes general Ernesto Geisel (1974/1979) e o João Baptista Figueiredo (1979-1985). Em 1985 tivemos eleições diretas e como primeiro representante direto após o Golpe Militar teríamos Tancredo Neves, que morre antes de tomar posse assumindo seu vice, José Sarney.

³⁶ O Ato Institucional n°5, conhecido como AI-5, expedido em 13 de dezembro de 1968, foi um dos decretos mais conhecidos durante o período da ditadura militar por ter sido o ato que mais reprimiu e tolheu a liberdade da população. Esse decreto dava poderes supremo ao Presidente da República e revogou dispositivos da Constituição de 1967. Ele foi suspenso em 31 de dezembro de 1978 pelo Ato Institucional n° 11. Em entrevista cedida para a Revista Veja em 18 de dezembro de 1968, Costa e Silva, presidente que mentalizou e autorizou o AI-5, afirma que esse decreto foi feito com *meios necessários e instrumentos legais para, assegurando a ordem e tranqüilidade, realizar os propósitos e os fins da Revolução de Março de 1964*. Disponível em < <http://www.veja.com.br/acervodigital/>>, acesso em 16 de janeiro de 2010. Quais seriam esses “honrosos fins” já que esse decreto se tornou o mais violento e repressor de todos os atos? Segundo as próprias palavras do repórter da revista, na qual não encontramos identificação, o resumo a respeito desse ato foi que *finalmente, agora a Revolução tem em suas mãos todos os poderes para a sua realização. O dia 13 de dezembro, para os militares, passa a constituir o Ano Zero da Revolução. “Agora a coisa vai”, disse um deles*. Tal fala demonstra o já descontentamento geral pela forma de Governo instituída em 64 e o receio dos militares de uma revolta da população, justificando o injustificável, anos de tortura e horrores para muitos.

caracterizam, segundo Singer (1972), por crescimento acelerado do Produto Interno Bruto (PIB) nacional – no Brasil esse processo veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões do país. Mas o interessante é que, segundo o autor, “é bastante claro que os milagres econômicos têm sobretudo caráter político” (SINGER, 1972, p. 1). O crescimento econômico do país veio junto com abertura da economia de mercado ao exterior. O crescimento econômico se deu pela queda gradual da inflação, porém a grande massa da população brasileira não foi beneficiada no processo, aumentando a desigualdade social com a concentração da renda. Para Furtado:

Existe presentemente no Brasil certo consenso, entre os próprios grupos dominantes, de que o estilo de desenvolvimento que se impôs com a industrialização produziu desigualdades sociais que se traduzem num fosso cada vez mais profundo entre uma minoria privilegiada e uma considerável massa rural e urbana. Também se reconhece que o regime autoritário implantado em 1964 agravou essa tendência de desenvolvimento à polarização social (1981, p. 58).

Segundo Veloso et al (2008), largamente debatido por diversos economistas, nos estudos sobre o milagre econômico brasileiro não há consenso a respeito das causas, e os autores pontuam três contextos estruturais que não se excluem na análise: 1) o primeiro ponto leva em consideração a importância da política econômica do período de 1968 a 1973, em especial a política monetária e creditícia expansionista e os incentivos às exportações; 2) no período havia um clima externo que favorecia isso pois Europa, Estados Unidos e Japão estavam cada vez mais aumentando a participação no comércio mundial, assim uma parcela desses estudiosos atribuiu o “milagre” ao ambiente externo favorável, com a grande expansão da economia internacional; 3) por último, parte dos estudiosos acredita que tal “milagre” se deu devido às reformas institucionais do Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg) no período de Castello Branco (1964- 1967), que teriam criado campo para a aceleração do crescimento e estavam pautadas na reforma fiscal/tributária, a reforma financeira e a abertura da economia ao exterior.

No período da ditadura militar, na qual se deu o milagre econômico, o país queria ser autossuficiente e tentava valorizar a produção nacional. Muitos recursos externos entraram no país nesse momento. Furtado (1981) ainda mostra como o “milagre” se esvaiu nos anos 1970 ao analisar duas vertentes que contribuíram para

isso: primeiro a crise do petróleo no ano de 1973, em que, sob pressão externa da alta do preço do petróleo, os termos de intercâmbio se degradaram rapidamente; segundo que a política expansionista fez com que se criasse uma euforia com a crença de que com a possibilidade do endividamento externo tudo continuaria como antes, fazendo com que houvesse grande volume de importações declinando as exportações.

Essa análise, a respeito dos percursos da economia no período, importa saber nesta dissertação pelo fato de que o mesmo “milagre” não foi percebido na educação, que sofreu com diversos problemas que lhe afetaram a qualidade.

Em análise sobre os antecedentes de 1970, Romanelli (1980, p. 13) afirma que fatores externos influenciaram no sistema educacional, pois “o êxito da inovação pedagógica está condicionado a variáveis que fogem ao controle da experiência em si”, variáveis que se caracterizam como a forma com que se estrutura a sociedade. Para a autora, o período socioeconômico que antecede a década de 1970 deu-se como “recuperação econômica” do nível de investimento público, mais evidente no início da década de 1960, e da retomada da expansão econômica com acentuado desenvolvimento do setor industrial – iniciada por Vargas e sucedida por Kubitschek na década de 1950 – durante o final da década de 1960, mais especificamente de 1967 em diante.

Segundo Romanelli (1980), a partir de 1968 a educação foi vista em toda a sua plenitude projetando mudanças na sociedade e na economia, e durante toda a década de 1960 o sistema educacional se caracterizou por dois momentos. O primeiro decorreu a partir de 1964, correspondendo ao período em que se implantou o regime militar e em que politicamente foi traçada a recuperação econômica, momento em que a política educacional procurava atender às exigências quantitativas da demanda social de educação, o que se tornou ineficiente em virtude de tais exigências comprometerem a política econômica do governo. Foi nesse momento que a demanda social da educação cresceu aceleradamente e provocou agravamento da crise do sistema educacional, que culminou com o segundo momento, caracterizado pelos chamados “Acordos MEC-Usaid”, que acabaram por se tornar um instrumento de reforço ao imperialismo norte-americano sobre a educação no Brasil. Falaremos mais detalhadamente sobre os acordos adiante.

Assim, mostra-se nesta pesquisa o que não é o universal, mas o singular das experiências reais de educadores que viveram tais políticas no dia a dia. Essas singularidades ajudam a esclarecer alguns (pre)conceitos a respeito do trabalho do professor em um período marcado pela opressão nos diversos campos sociais. Tal opressão chegou a se oficializar quando transformada no Decreto-lei Federal nº477, de 26 de fevereiro de 1969, baixado pelo então presidente Costa e Silva, que punia as ditas “infrações disciplinares” praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular.

Tal decreto foi revogado somente em 16 de agosto de 1979, pela Lei Federal nº 6.080, que dispõe sobre as relações entre o corpo docente e, especificamente, a instituição de ensino superior, assinada pelo presidente Figueiredo e posteriormente revogada pela Lei Federal nº 7.395, de 31 de outubro de 1985, assinada pelo presidente José Sarney, trazendo à legalidade a União Nacional do Estudantes (UNE), diretórios acadêmicos (DAs), os centros acadêmicos (CAs), dando novamente voz a alunos e professores.

Assim, burilam-se memórias de um período de opressão na educação, na qual as professoras entrevistadas relatam a respeito dos prazeres e desprazeres do trabalho. Tais falas serão exploradas no próximo capítulo.

Apresentaremos a seguir o panorama das políticas que mais mexeram com a educação na década de 1970, mais especificamente com o trabalho do professor, elegemos dois vetores estruturantes para fazer a representação das políticas que implicaram no trabalho docente do período.

Primeiramente, iremos dispor a respeito dos Acordos MEC-Usaid, que deram a base das políticas desenvolvimentistas em que os professores de 1970 estavam inseridos.

Posteriormente será analisada a LDB nº 5.692/71, lei que ditava as diretrizes da educação e mexeu diretamente com o trabalho docente, sendo citada em diversos momentos pelas educadoras que entrevistamos.

3.1. ACORDOS MEC/USAID, UMA AJUDA EXTERNA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Apesar de não ter sido citados nas entrevistas por nenhuma educadora, os acordos MEC-Usaid trouxeram implicação para a educação, em todos os graus, no período estudado.

Tais acordos foram consequência da Carta Punta del Este, como dito anteriormente, assinada em agosto de 1961 por quase todos os países da América – exceto Cuba³⁷, que estava estruturando uma política socialista, extremamente divergente da política dos Estados Unidos –, constituindo a Aliança para o Progresso. O programa tinha como principal objetivo explícito o desenvolvimento dos países americanos, em especial da América Latina, em diversos setores, e suas maiores ações estavam voltadas para o âmbito da área de educação. Foi em tal Aliança que o MEC e a Agency for International Development (AID) assinaram acordos entre 1966 e 1968, alguns com vigência até 1971 (ROMANELLI, 1980; FAZENDA, 1988).

Porém, tais acordos se caracterizaram por ser uma “ajuda” externa para a educação nacional, configurado segundo vários autores (CUNHA e GÓES, 1985; FAZENDA, 1988; ALVES, 1968; ROMANELLI, 1980) pela entrega do projeto educacional para o controle ideológico norte-americano. As análises de tais especialistas da educação que se debruçaram para entender a educação nesse período apontam que esses acordos eram embasados no desejo dos Estados Unidos em controlar ideologicamente os demais países da América, em especial a América Latina, por meio da doutrinação e treinamento de órgãos, instituições e pessoas vinculadas à Educação evitando que outros países tomassem características políticas parecidas com as de Cuba. Assim, os acordos MEC/Usaid visaram ao treinamento de pessoal docente e técnico para o “desenvolvimento da educação no país”. Segundo Romanelli (1980, p. 212-3), foram doze acordos que cabe transcrever aqui para dar a perceber sua abrangência:

³⁷ É importante frisar, aqui, que na Revolução Cubana de 1959 Fidel Castro toma o poder na ilha tornando a política local socialista embasada nas teorias de Marx e Lênin, consequentemente passando a ser independente dos Estados Unidos, tornando-se uma ameaça para as intenções norte-americanas de desenvolvimento capitalista no continente.

1. 26 de junho de 1964 – Acordo MEC-USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos;
2. 31 de Março de 1965 – Acordo MEC-CONTAP³⁸-USAID para a melhoria do ensino médio. Envolvia assessoria técnica americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;
3. 29 de dezembro de 1965 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e suplementar com recursos e pessoal o primeiro acordo para o Ensino Primário;
4. 5 de maio de 1966 – Acordo Ministério da Agricultura – CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais;
5. 24 de junho de 1966 – Acordo MEC-CONTAP-USAID, de assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Envolvia assessoria americana, treinamento de técnico brasileiros nos Estados Unidos e proposta de reformulação das faculdades de Filosofia do Brasil
6. 30 de junho de 1966 – Acordo MEC-USAID de Assessoria para a modernização da Administração Universitária. Em vista da reação geral, esse acordo foi revisto 10 meses depois;
7. 30 de dezembro de 1966 – Acordo MEC-INEP³⁹-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Nesse acordo aparece, pela primeira vez, entre seus objetivos, o de “elaborar planos específicos para melhor entrosamento da educação primária com a secundária e a superior”. Envolve, igualmente, assessoria americana e treinamento de brasileiros.
8. 30 de dezembro de 1966 – MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco.
9. 6 de janeiro de 1967 – MEC-SNEL⁴⁰-USAID de Cooperação para Publicações técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoriais e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos.
10. Acordo MEC-USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por Assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma Ação mais ativa do MEC nos programas, o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do primeiro acordo permanecia, no entanto;

³⁸ Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

³⁹ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

⁴⁰ Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

- 11.17 de novembro de 1967 – Acordo MEC-CONTAP-USAID de Cooperação para a continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais;
- 12.17 de janeiro de 1968 – Acordo MEC-USAID para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para desenvolvimento do ensino Médio (Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos). Envolveu e ampliava a mesma cooperação assinalada nos acordos anteriores e reafirmava a necessidade de “melhor coordenação entre os sistemas estaduais de educação elementar e média”.

Percebe-se que tais acordos abrangeram todas as categorias do ensino brasileiro, desde o primário até o superior, tendo ainda o controle sobre o material didático que seria publicado e quais os conhecimentos deveriam ser introduzidos na escola brasileira, já que entre os acordos havia o intuito de colocar 51 milhões de livros em circulação. Ou seja, tratava diretamente de planejamento, organização e capacitação de técnicos e docentes.

Lauro de Oliveira Lima, responsável pelo prefácio do livro de Márcio Moreira Alves (1968), escrito em meio aos acontecimentos, evidencia que a intenção dos Acordos MEC-Usaid não era uma educação voltada para a democracia, visto que os próprios documentos referentes aos acordos eram tidos pelo governo como sigilosos, e fez uma crítica ao dizer que “é a primeira vez, ao que se saiba, que o planejamento educacional de um país é objeto de sigilo para o próprio povo que o utilizará...” (LIMA, 1968, apud ALVES, 1968, p. 8). Os acordos tinham uma intencionalidade obscura e eram feitos “às escondidas” dos maiores interessados, ou seja, a população brasileira.

O livro de Alves (1968) é uma denúncia explícita dos acordos MEC-Usaid. Para o autor, tais acordos se caracterizaram como uma entrega da soberania nacional em forma de condicionamento das gerações e alienação por meio da educação. Tais procedimentos foram encaminhados com o total consentimento dos governantes do país, que aceitaram a ideologia que os Estados Unidos divulgavam em plena Guerra Fria, temendo um avanço socialista na América Latina. Para Alves:

Os ministros que assinaram os acordos entre o Governo brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interesse nacional. Este o motivo de haverem procurado sonegar à opinião pública as informações referentes aos acordos. A tentativa de sonegação foi ao ponto de procrastinarem enormemente a entrega das informações que deviam ao Congresso Nacional (1968, p. 23).

É bom deixar claro aqui que tais acordos foram uma espécie de compra de ideologia norte-americana pelos brasileiros, pois, por mais que os Estados Unidos tivessem prometido investimento milionário, os acordos MEC-Usaid custaram caro para os cofres públicos com pagamento de passagens, diárias e pessoal técnico, dentre eles norte-americanos e brasileiros, que iam e vinham para fazer os cursos firmados pelos acordos.

Assim foi que se abriram os “anos de chumbo”, utilizando a expressão de Cunha e Góes (1985), para designar o direcionamento de tais acordos no contexto da repressão militar. Não nos delongaremos a respeito da análise desse vetor estruturante em curso na educação dos anos de 1960, já que o objetivo está em apresentar e saber o que significaram os acordos e qual a notoriedade nas políticas educacionais do país. Mas é interessante frisar que a estrutura dos acordos estava pautada em uma organização conivente com os interesses e necessidades da organização do capital e às intencionalidades político-econômicas do período, em seus objetivos desenvolvimentistas pensados pelos governantes da época. Ressentimo-nos, ao analisar os acordos, que essas políticas fossem, de fato, voltadas à valorização da educação nacional e do profissional docente.

3.2. LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO – LEI FEDERAL N° 5.692/71

A década de 1970 já começa com reforma na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, deixando para trás a Lei Federal n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, dando lugar à Lei Federal n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Segundo Brito (1995), o governo militar, ancorado por concepções privatistas da Constituição de 1967, fez inovações na nova lei, dentre elas: ensino primário de oito anos, obrigatório e gratuito, redução do ensino médio para três anos, com profissionalização compulsória. A lei, segundo Fazenda (1988) e Brito (1995), foi uma proposta em que não houve uma discussão entre os interessados, nem muito menos argumentação

pública, contra ou a favor, da proposta da lei, caracterizando permissividade no que tange à implantação.

Antes de adentrar uma crítica da LDB 5.691/71, cabe lembrar que a primeira LDB, que consta de 1961, Lei Federal nº 4.024, que segundo Cunha e Góes (1985) e Brito (1995) foi uma das leis mais discutidas na história da educação brasileira, data de 1948. O grande impasse da primeira LDB girou em torno do debate entre os privatistas do ensino e os que defendiam a escola pública, gratuita e laica. O debate acabou conciliando as necessidades educacionais da população com a iniciativa privada, pautada na Constituição Federal de 1946 (art. 167 e art. 168, inciso II), porém a educação gratuita não fica claramente explícita na lei como demonstra no Título II – Do direito à Educação, artigos 2º e 3º:

Art. 2 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único – À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3 – O direito à educação é assegurado:

I) pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II) pela obrigação do Estado, de fornecer recursos indispensáveis para que a família e na falta desta, os demais membros da sociedade, se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Assim, a lei tomou lugar na ideologia dominante já que reproduziu as necessidades classistas não assegurando de todo a necessidade de uma educação gratuita como direito de todos. O debate intenso e duradouro em que a LDB estava inserido se pautou no Substitutivo Lacerda, que segundo Brito “define a Educação como direito e dever dos pais e propõe que a Educação seja predominantemente ministrada em instituições particulares, e de forma complementar, pelo Estado” (1995, p. 270).

Segundo a análise de Romanelli (1980) a respeito da LDB, destacam-se dois pontos distintos, um negativo e um positivo. O positivo da lei se refere ao fato de a mesma não ter prescrito um currículo fixo e rígido que se pautava em uma educação para todo o território nacional em todos os níveis de ensino, mas abrindo

possibilidades em termos de uma educação regionalizada, com disciplinas optativas. Porém, na prática, seja por falta de recursos humanos ou materiais, o currículo acabou se unificando, e a boa proposta da legislação não trouxe muitos avanços no cotidiano do trabalho do professor. O fator negativo foi que a lei trouxe no bojo a falta de compromisso do Estado em oferecer, e mesmo colocar, a educação em primeiro plano na sociedade. Pode-se ver isso no artigo 4º que diz que “é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos”, mas acabou se tornando contraditória, e até em certo ponto a anulou no artigo 30, ao afirmar:

Art. 30 – Não poderá exercer função pública nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único – Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Levando em consideração que o número de escolas não era suficiente para o número de crianças que delas necessitavam, vemos que o item “a” do “parágrafo único” citado anteriormente desobriga indiretamente as famílias que estão em desvantagem socioeconômicas de matricular os filhos. O item “d” também desobriga a educação de uma parcela da população na medida em que desobriga indiretamente a matrícula de portadores de necessidades especiais a matricular os filhos. Por fim, o item “c” desobriga pais e mães a procurar uma escola para os filhos em tempo hábil – podendo ser uma justificativa injustificável –, vê-se que tal lei não traz avanços significativos no que tange à universalização do ensino no país. Em essência, ao mesmo tempo em que a lei legitima a educação enquanto direito de todos, ela desobriga uma parcela significativa da população aos estudos, tal seja os que estão em desvantagem econômica e social.

Após o golpe militar de 1964, houve mudanças na estrutura educacional acarretando nova leitura desse contexto e que, conseqüentemente, trouxeram mudanças na lei, surgindo assim a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Tal lei, cujo início data de 1969, não teve as mesmas proporções de debates que ocorreram na

antiga lei tais como ensino público e privado, centralização e descentralização. Fazenda (1988) lembra que para a comissão mista organizada para análise do Projeto de Lei, foram designados onze senadores e onze deputados, sendo que dezoito eram da Arena (situação) e quatro do MDB (oposição) – além de presidente e relator serem da Arena. Mas não foi só por isso que um debate mais democrático para a implantação da lei não se apresentou com força, havia na nova estrutura que se estava desenhando interesses particulares enraizados por diversos políticos a respeito do setor privado. Assim, a sociedade em geral não opinou sobre o projeto, que tinha nas bases tendência tecnicista, bem difundida na década de 1970.

A Lei Federal nº 5.692/71 estava pautada na reforma para o ensino de 1º e 2º Grau e teve como base maior a questão da profissionalização dentro das escolas, embasada na expansão do ensino para crianças e adolescentes. Porém, a nova LDB trouxe, implicitamente, interesses dos setores economicamente dominantes, dando continuidade à antiga LDB nº 4.024/61. A nova lei de 1971 tinha como objetivo dar continuidade à organização socioeconômica que se instalou após a ruptura política surgida com o golpe de 1964, e para isso era necessária uma ruptura também no âmbito da política educacional, tal seja na forma de organizar e operar as estruturas educacionais.

Saviani (1997) afirma que o então presidente da república, general Garrastazu Médici, em maio de 1970, decreta a criação de um grupo de trabalho com o objetivo de planejar, estudar e propor medidas para a reforma do Ensino Fundamental e Colegial. Foi o coronel Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação, que designou um grupo de pessoas para tal grupo. As reformas concebidas pelo grupo se pautaram em sete pontos que tocam na organização do trabalho escolar.

O primeiro diz respeito à estrutura do ensino, visando à unificação do ensino primário e médio, caracterizando a integração vertical dos graus, níveis e séries de ensino e das atividades, áreas de estudo, disciplinas, em sentido diacrônico; e a integração horizontal das áreas de estudo e disciplina dos ramos de ensino em sentido sincrônico. Segundo, leva em consideração o binômio continuidade (formação geral) e terminalidade (formação especial), em que se pensou em um 2º Grau unificado de caráter profissionalizante, na tentativa de superar a separação entre o ensino geral de caráter inicial e o ensino superior e profissional de caráter terminal. O terceiro ponto está pautado pela racionalização-concentração, na perspectiva de atingir eficiência e

produtividade, com o máximo de resultados ao menor custo possível, pensando no uso racional de recursos humanos e materiais. O quarto ponto estava pautado na flexibilidade, na qual se procurava garantir variedade de currículos, metodologias apropriadas para cada nível de ensino, aproveitamento de estudos, combinação do binômio continuidade-terminalidade por idade, interesse de alunos, capacidade das escolas e nível socioeconômico da região e possibilidade de adoção de matrículas por disciplina no 2º Grau. O quinto ponto está pautado na gradualidade de implantação, o que significa dizer que o processo se daria por uma implementação gradual e progressiva. O sexto ponto está pautado na valorização do professorado, com aperfeiçoamento, capacitação, profissionalização do professor pelo Estatuto do Magistério dentre outras medidas. O último ponto foi o sentido próprio para o ensino supletivo, dando maior atenção a ele (SAVIANI, 1997).

Ainda segundo Saviani (1997), as tendências liberalistas da LDB de 1961 deram lugar às tendências tecnicistas na LDB de 1971, que contribuiu para a continuidade da estrutura socioeconômica em que o país se encontrava, ratificando as relações de trabalho visto que reproduz as perspectivas classistas a respeito da qualificação do trabalhador. Os cursos de profissionalização tiveram muitas dificuldades de ser implantados, causando prejuízos na política de profissionalização universal e compulsória de 2º Grau, tendo sido revogada pela Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (SAVIANI, 1997).

No jornal *Estado de Minas*⁴¹ de 26 de novembro de meados de 1970⁴², a sessão Nota do Dia faz uma crítica a respeito da concretude da Lei Federal nº 5.692/71, em especial a respeito da grande meta, a profissionalização. O jornal diz o seguinte:

uma coisa é certa: o ensino profissionalizante a nível de 2º grau está definitivamente considerado como impraticável no Brasil, justamente por causa da pobreza dos estabelecimentos de ensino e da falta de verbas para adaptação dos colégios às exigências da lei. E sobre o jardim de infância,

⁴¹ Todos os jornais utilizados nesta dissertação estarão disponíveis em anexo de acordo com a ordem de utilização dos mesmo no corpo deste trabalho.

⁴² O jornal faz parte do acervo pessoal de Cynthia Greive Veiga. Em alguns dos números analisados que compõem o material cedido pela pesquisadora, houve dificuldade em saber o ano exato dos mesmos em virtude das condições, mas, ao que tudo indica segundo a leitura dos artigos e segundo a dona do acervo, na maioria datam do ano de 1974, salvo algumas exceções.

que a lei 5.692 tirou da responsabilidade oficial, elas estão voltando, pouco a pouco.

Em outro artigo do mesmo jornal e provavelmente datado do mesmo ano, porém de 20 de dezembro, em meados dos anos 1970, na mesma sessão Nota do Dia⁴³, as críticas a respeito da nova LDB chegam com o seguinte título: “A lei no papel”:

O entusiasmo oficial em torno da lei 5.692 (reforma do ensino) murchou, como rosa velha, mas ninguém cuida de adaptar a lei às realidades brasileiras. Exemplo: de acordo com a lei, o diploma de primeiro grau (antigo primário) só é dado a quem cursar as 8 séries (antigo primário mais o antigo ginásio). Acontece que a reforma é uma balela e, aqui em Minas, como de resto, em todo o país, só existe mesmo – e precário – o velho ensino primário de quatro anos. Com a determinação legal de só dar o diploma a quem completa os oito anos, segue-se que milhares de crianças que terminam a quarta série primária ficam no ar, sem condições de continuar os estudos. Diz a Constituição Federal que “o ensino de primeiro grau é gratuito e obrigatório”, mas onde estão as outras quatro séries? Mais ainda: por que não fornecer o velho e querido diploma do grupo escolar, ao fim de quatro anos? (...)

Tal crítica se dá embasada em outro fator determinante na educação do período que veio com a LDB de 1971 e que mexeu com o trabalho dos professores. A priori, na LDB de 1961 o ensino era obrigatório a partir dos 7 anos de idade, o que coadunava com a CF de 1946, em que o ensino primário, que durava quatro anos, era obrigatório (cf. Artigo 168), assim o ensino primário era gratuito até os 10 anos de idade e o restante somente para aqueles que “provassem falta ou insuficiência de recursos”. Na LDB de 1971, estendeu-se a obrigatoriedade para oito anos (CF, Artigo 18), dos 7 aos 14 anos de idade (CF, Artigo 20), acompanhando a Constituição Federal de 1969 (CF, Artigo 176, §3º, II) (CUNHA, 1980). Entretanto, para atender a essa exigência houve ampliação nas redes de ensino. O aumento compulsório de vagas para o ensino público apareceu como solução viável e até mesmo interessante no que tange à perspectiva de universalização do ensino, pois aumentaria as oportunidades de educação juntamente com a qualificação dos alunos. Outro fato também é que a maioria das professoras entrevistadas entrou na rede pública de ensino nesse período em virtude da nova necessidade de professores, porém a

⁴³ Acervo pessoal de Cynthia Greive Veiga.

ampliação não melhorou a qualidade do ensino na mesma proporção com que aumentou o número de vagas, como relata a professora entrevistada Lígia:

A infraestrutura piorou muito, né? Se antes tinham as escolas de 1ª a 4ª série e os diretores faziam atividades para ajudar a manter a escola e tudo, com esse aumento do número de alunos multiplicou a miséria. Aí, já para conseguir ter o giz, o livro para o aluno, as provas que o aluno teria que fazer... aí o ensino foi decaindo cada vez mais, porque esses professores de 5ª série em diante, a maioria já eram professores que tinham passado por uma universidade, já tinham mais condições de fazer uma crítica daquela realidade. "Como que vou trabalhar, vou dar aula se nem o giz eu tenho? Se eu não tenho um livro para o meu aluno? Como? Se não tem carteira para o aluno sentar?" Então, com isso aí, o caos aumentou muito.

(...)

Mas essas [professoras] que passaram para essas novas escolas, elas sofreram mais ainda. Porque a escola cresceu sem infraestrutura, sem dinheiro, sem... como se diz, "na raça". (...) o pessoal cansando demais, os diretores se estressando demais, entrando em licença demais, o pessoal esgotado... foi uma coisa bem difícil...⁴⁴

A professora entrevistada Cecília, que entrou nesse período de ampliação da rede municipal, fala da infraestrutura nas escolas da seguinte forma:

Na prefeitura [a infraestrutura] era boa porque como eu te falei essas escolas foram criadas, quatro escolas foram criadas. Abriu-se concurso para essas quatro escolas especialmente para serem escolas profissionalizantes. Então, elas tinham oficinas, tinham pátio, tinham auditório. Elas eram bem montadas.

Atendia... atendia [bem o professor]. E essa do Estado, ela recebia verba de duas secretarias (...). Até Xerox tinham nela, então não tinha problema. (...) Agora essa escola da prefeitura, isso foi acabando. Porque depois que criou um número maior de escolas, a prefeitura passou a não ter verba pra

⁴⁴ Entrevista cedida no dia 23 de maio de 2009.

*garantir isso, continuar garantindo isso, então isso acabou. Passou a ter necessidade de algumas coisas, mas vamos dizer, eu entrei em 73... vamos dizer que em uns quatro ou cinco anos...*⁴⁵

A fala dessas professoras está embasada no trabalho cotidiano. Segundo elas, em especial Lígia, o aumento compulsório de vagas foi sentido sem, no entanto, haver melhoria da qualidade de ensino. Não existiam políticas públicas muito menos recursos que viabilizassem material pedagógico como livros – que na maioria das vezes eram os alunos que compravam – e material de apoio como papel, lápis de cor, canetas etc., que eram também trazidos pelos alunos. Entretanto, em muitas escolas a comunidade era de baixa renda e não tinha recursos para arcar com tais despesas. O material acabava por ser adquirido por meio de atividades promovidas pela comunidade e pela escola, tais como bingos, jantares, festas juninas e até mesmo por doação de pais em melhor situação que ajudavam os colegas dos filhos com menos condições financeiras. Era comum professores(as) tirar dos próprios recursos para cobrir as despesas necessárias. Tais mobilizações, em especial aquelas quem envolviam estrutura maior como festinhas na escola, acabavam por acarretar carga maior de trabalho ao professor.

Para Chamon, que fez uma análise do ensino público estadual mineiro, com a nova LDB/71 instaurada “acentuou-se uma separação cada vez maior entre as tarefas de concepção, decisão e execução, no nível da Secretaria de Estado da Educação, e das unidades de ensino do referido sistema de ensino estadual” (1987, pp. 88-9). Ainda segundo a autora, a Lei Federal nº 5.692/71 e os objetivos do governo em estimular a nova reforma do ensino surgiram porque “é patente o objetivo real dessa política educacional: suprimento da mão-de-obra requerida pelas necessidades econômicas do referido período histórico, e desestímulo à demanda do vestibular como forma de ingresso do 3º grau” (CHAMON, 1987, p. 96-7).

A análise da autora leva a fazer uma relação entre a qualidade de ensino e a reorganização do trabalho no sistema de ensino. Visto que, se se admite que o objetivo implícito do governo era inserir na política desenvolvimentista a formação de jovens para o mercado de trabalho, com os cursos profissionalizantes, a questão de

⁴⁵ Entrevista cedida em 9 de setembro de 2009.

qualidade e universalização do ensino não era prioridade e, de certa forma, não foi sentida por todas as entrevistadas nesta pesquisa.

Acompanhando a análise em outro jornal, *O Diário – o Jornal de Minas*, datado de 16 de outubro de 1974⁴⁶, na reportagem “Reforma do ensino em Minas é utopia”, confirma-se a fala dessas professoras de que a implantação dos cursos profissionalizantes exigidos pela LDB/71 não pôde ser cumprida em quase todos os colégios por falta de recurso, e os colégios que a implantaram optaram por cursos mais baratos e com pouca projeção por falta de recursos para montar laboratórios e falta de professores especializados. Assim, a questão da profissionalização acabou por tornar-se um sonho que não se concretizou de forma satisfatória.

Pensar uma política de educação sem levar em conta a realidade que está instaurada dentro das escolas e salas de aula, sem levar em consideração a fala de professores(as) e suas necessidades, sem pensar na valorização concreta e real desses profissionais, tornar-se-á um eterno vir-a-ser que não será jamais, acarretando consecutivas mudanças na legislação que não chegarão à prática.

Por fim, nenhum desafio de política educacional pode avançar sem que as respostas venham do trabalho do coletivo dos educadores nas escolas. E o coletivo dessas professoras na década de 1970 aponta para um trabalho único e diferenciado dentro de cada unidade escolar pautado em uma vontade individual e única, que se misturava com outras “vontades únicas” para que a educação “desse certo” apesar dos entraves da política pública vigente, que tinha como critério básico e oficial contribuir para o ensino, mas que na realidade muitas vezes perturbava o cotidiano das professoras. Somente elas, no conhecimento que possuíam dos alunos e de seu trabalho é que apontavam para soluções, soluções essas que muitas vezes burlavam as normas vigentes no período, mas que davam significação para seus “quefazer”, no dizer freiriano. Assim, essas professoras foram construindo no cotidiano do trabalho o exercício de autonomia, e o faziam em função dos valores e saberes que possuíam.

⁴⁶ Acervo pessoal de Cynthia Greive Veiga.

3.3. PELAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO MINEIRA

*E toda a humana docência
para inventar-me um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...*

Aluna – Cecília Meireles

Neste tópico será dado um contorno à educação que estava sendo vivida e sentida em Minas Gerais nos idos de 1970, em especial no que tange ao trabalho dos principais atores desta história, tais sejam os professores e as professoras do ensino público mineiro.

Na gênese, a escola não era vista como lugar de trabalho e tampouco o professor percebido enquanto *sujeito* trabalhador, mas sacramentado enquanto missionário a serviço do bem social no qual não cabia a palavra trabalho (ARROYO, 1985). Ainda nesse rastro, percebe-se a dificuldade de, mesmo depois de diversos avanços políticos e sociais dentro do meio educacional, analisar o trabalho docente numa ótica voltada para o trabalho e sua organização em virtude do imaginário social de que “o professor era missionário e doador de seu dom divino” ter fincado raízes por muito tempo no campo educacional. Esse ideário mudou significativamente atualmente, porém ainda aparece com outras roupagens, e percebe-se isso quando na pesquisa de campo tem-se o relato de Lígia, que, no momento em que percebe que utilizou-se a expressão “trabalhador da educação” ou “trabalhador de ensino” na entrevista, fala o seguinte:

(...) trabalhador do ensino era aquele professor que dava aula para receber no final do mês, ele não era um professor comprometido. Então, a gente viu essa crítica que foi muito levantada nessa época, e houve uma verdadeira batalha, que tinha um grupo que defendia esse termo "trabalhador", porque trabalhador somos todos nós, trabalhando nas diversas áreas... Até hoje tem muita gente que fala assim: "Não vem com esse termo não, que eu não sou trabalhador, eu sou educador". Porque trabalhador ficou pejorativo, ficou pejorativo... Pelo menos aqui em Minas, não sei se isso foi uma coisa do Brasil ou se localizou muito aqui. (...) Ele é professor, é educador. Então, ele quer recuperar o status que já teve.

Então, ele quer recuperar, e o trabalhador parece que nivelou o professor a um trabalhador braçal, entendeu? Então, o trabalhador braçal e o professor estão no mesmo nível. Então, houve muito debate em cima disso e muita discussão mesmo. Não sei, deve ter alguma tese lá na Federal [UFMG] sobre isso. (...) Eu sei que até antes de 79 não havia esse termo, não. Depois eu acredito que foi feito um trabalho muito grande para a formação do Partido dos Trabalhadores. Então, eles queriam achar adeptos também, então o trabalhador do campo, o trabalhador da cidade, o trabalhador intelectual, o trabalhador braçal...

Nessa perspectiva, durante a entrevista, quando se questionou que mesmo tendo trabalho intelectual o professor era trabalhador, não se tornando muito diferente dos trabalhadores braçais, pois acorda cedo, muitas vezes leva o almoço para o trabalho podendo ser comparado a um “boia-fria” e está submetido a desgastes físicos e mentais, às exigências do patrão e do mercado, Lígia justifica o mau uso do termo da seguinte forma:

Só que ele tem que ter mais do que o braçal, né? Porque, além dele ser um trabalhador assim, ele tem que ter um compromisso com aluno, compromisso com os pais de aluno, é o compromisso com a sociedade. Então, ele tem que ter algo além, ele não pode ser um trabalhador como se fosse um trabalhador braçal, um varredor de rua que é uma profissão como as outras, com a mesma importância. Mas vamos dizer que, depois que ele acabou de varrer e acontecer de uma pessoa jogar uma casca de banana na rua, ele não vai perder o sono por causa disso, e já o professor muitas vezes perde o sono por que o aluno não aprendeu, o aluno está com dificuldade, ele não está sabendo como chegar no aluno, né?⁴⁷

Ainda nesse debate a respeito do ideário do professor, durante a pesquisa de campo quando se questionou sobre a escolha da profissão, em muitas falas a justificativa que se deu foi de que era “uma questão cultural”, pois pai, mãe e às vezes tias e avós eram professores e nunca haviam pensando em escolher outra profissão, ou mesmo por uma questão de gênero, questão fortemente marcada na geração dessas

⁴⁷ Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

professoras entrevistadas, marca ainda muito forte atualmente na área de educação. Hoje a maioria das professoras entrevistadas visualiza a profissão de outra forma, após muitos anos de trabalho, com a experiência dentro da escola, acrescida das inserções em movimentos sociais que mexeram significativamente com o cotidiano do trabalho delas, fazendo com que essa concepção de que o trabalho docente não passa de “doação divina” e o professor de um missionário (ARROYO, 1985) tenha sido dissolvida e até mesmo passando a ser criticada por elas, que sabem “a dor e a delícia de serem o que são”⁴⁸, ou seja, trabalhadoras da educação.

Tomando como base esse ideário de professor, como demonstrado, que ainda circunda no imaginário de muitos educadores, pois é uma constituição fundada nas bases do interesse da educação e da escola no Brasil, Arroyo (1985) no primeiro capítulo da sua tese de livre-docência de certa forma justifica essa fala ainda tão presente sobre a escola e a organização do trabalho da seguinte maneira:

Essa ênfase na escola como agência educativa, socializadora de hábitos, transmissora de valores e idéias – um capítulo da história do saber, dos valores, das idéias –, levou a eliminar ou marginalizar a reconstrução da história da escola como organização do trabalho. A própria escola não foi percebida como lugar de trabalho. O professor não era tido como trabalhador. Era educador, agente de uma nobre causa, que não cabia palavra trabalho. Era missão, sacerdócio, serviço. A história desse profissional caberia melhor na galeria dos artistas, poetas, missionários. Nunca dos trabalhadores. Seria rebaixar tão nobre função. Trabalho se aproxima mais dos braços e mãos, do que da cabeça, do pensar, do espírito, das idéias, da educação (1985, p.2-3).

A questão da educação e sua importância na sociedade passa pela responsabilidade bem mais profunda do que somente contribuir à alfabetização e ao letramento, ela deve ser capaz de envolver múltiplas linguagens juntamente com as dimensões que dizem respeito ao trabalho, o que implica respeitar a vivência de homens, mulheres, crianças, jovens e adultos que a procuram. Essa vivência certamente passa pelo trabalho, remunerado ou não, e compreende-se a importância, especialmente, de trazer à tona nesta reflexão a vivência e o trabalho de profissionais da educação, analisando-os enquanto processo inserido no meio social e que carrega consigo seja a concepção de novas formas de educação na tentativa de superar as

⁴⁸ Refere-se aqui à música de Caetano Veloso *Dom de Iludir*.

diferenças engendradas pela organização do capital, seja reproduzir, conscientemente ou não, a intencionalidade do trabalho.

Frigotto (2006) alerta para os caminhos que a educação – mais especificamente a economia da educação – anda seguindo, haja vista que vem deixando a formação enquanto essência principal em segundo plano em favor das necessidades da organização do capital, que corrói o *sujeito* em suas experiências e singularidades e o coloca subordinado e dominado, sendo estimulada a busca desenfreada pelo lucro. Afirma ainda que a escola tem papel importante na reprodução da ideologia dominante, já que:

A escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral – em contraposição ao saber específico, desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para o treinamento – e, enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe (2006, p. 161).

Na tentativa de fazer outra educação que não seja de dominação de consciências é que se pautaram os esforços do educador Paulo Freire (1996; 2005) que pensou em uma “educação como prática da liberdade”. Para o educador, educar, alfabetizar é conscientizar homens e mulheres enquanto *sujeitos* capazes de modificar, constituir e conquistar, social e historicamente, a própria maneira de ver o mundo, de encontrar lugar na sociedade. Assim, o fazer-se humano é historicizá-lo em um mundo consciente, é elaborá-lo no trabalho constante de libertação, não de alienação. Freire (2005) criticou uma forma de educação que denomina de “educação bancária”, ou seja, aquela em que os professores depositam nos educandos conhecimentos previamente determinados, fazendo com que os mesmos aceitem passivamente tais conhecimentos, tornando-se autômatos, renegando características ontológicas.

No pensamento freiriano educar é dialogar, pois quem educa não educa sozinho nem a si mesmo, os indivíduos se educam num eterno diálogo entre si e o mundo exigindo atenção e disposição do outro. É nesse trabalho constante de transformação de si mesmo e da realidade que educadores e educandos se tornam *sujeitos* histórico-sociais. É por meio da “co-laboração” que Paulo Freire ressalta o

agir do processo de ensino-aprendizagem, fazendo-se importante nessa dialética constante perceber, analisar e valorizar o trabalho cotidiano do professor.

Com base nessa concepção de análise e importância do trabalho do professor, um trabalho interessante vem contribuir com esta análise – seja em virtude da autora estar envolvida diretamente “no calor do debate” na prática cotidiana com educação justamente no período que se pretende analisar, seja por influências outras, mas que permitem rever um pouco da história da educação no período proposto nesta pesquisa –: é a dissertação de mestrado de Veiga (1987). No trabalho, a autora procura fazer uma construção histórica da imagem do professor que se vinha desenhando por períodos a fio na história da educação, imagem essa mistificada, romantizada e estereotipada daquele que tem o sacerdócio e ama o que faz. A autora pretendeu rever as premissas que perfazem tal imagem, com questões surgidas do cotidiano enquanto docente e que vinham, e vêm, sendo silenciadas pela história da educação oficial.

A história da educação diz que o ideário da escola foi adaptado, nos últimos 120 anos, aos moldes republicanos, em detrimento do império, por uma necessidade nacionalista vinculada às necessidades da burguesia dominante para atender às demandas de desenvolvimento econômico e ao dito progresso social, com ideologia pautada pela democracia e participação social. Tais fatos colocam a responsabilidade do professor em moldar uma nova sociedade, e, conseqüentemente, recai sobre o professor a responsabilidade dos fracassos produzidos pela própria organização deficitária do trabalho docente de intencionalidade bem definida.

Veiga (1987) dialoga com os trabalhos aqui citados de Arroyo (1985; 2000; 2003), pois discute que a imagem idealizada do professor vem da necessidade da consolidação do capitalismo na organização econômico-social. Nessa perspectiva, necessitava-se de alguém específico que pudesse cumprir a missão de educar homens para a sociedade – “civilizar o futuro cidadão” –, e essa “missão” ficou a cargo do professor. Assim, a catequese se dá em outra dimensão daquela que se vinha dando anteriormente, sendo que a idealização do mestre é consequência da idealização de aluno, ou seja, o futuro cidadão-trabalhador que será capaz de contribuir com o desenrolar dos processos produtivos que justificam a organização capitalista.

Daí, definitivamente, os docentes começam a aparecer no grande mercado enquanto valor de troca, e a “venda de sua força de trabalho não tem remuneração no

banco dos céus” (VEIGA, 1987, p. 101). A partir desse momento, surgem problemas causados pelo ensino público que vão desde a má remuneração dos profissionais, causando consequências diretas no ensino, até mesmo à escassez nítida de atenção do Estado às estruturas físicas e organizacionais das instituições de ensino, o que também influenciou na qualidade do ensino. Veiga, a respeito, diz que:

Desde o início da República, essa é uma preocupação expressa das elites dominantes [controlar o trabalhador no seu processo de trabalho]. As leis, os regulamentos do trabalho e do salário são presença constante nas reformulações do ensino. O professor, aí, não tem nada de mãe, de sacerdote. É, sim, um trabalhador regulamentado como outro qualquer. Vão-se criando formas não só de legalizar a desqualificação, via discriminação e hierarquização das funções dentro da escola, como também fontes de inspeção e fiscalização de uma nova qualificação forjada numa organização de trabalho bem determinada (1987, p. 102).

Ainda segundo a autora, o Estado controlava o fazer do trabalho docente por meio de regimentos e normas internas, podendo, assim, ser comparado ao capitalista que previa a disposição espacial dos operários com o intuito de economizar tempo e aumentar o rendimento.

Ao fazer o levantamento da história da educação mineira na década de 1970, a análise está vinculada aos materiais jornalísticos pesquisados, à fala das professoras entrevistadas e ao material sobre educação produzido no próprio período. A obra *História da Educação em Minas Gerais*, datada de 2002 e organizada por Ana Amélia Lopes, dá pistas para entender o porquê da dificuldade em encontrar estudos específicos sobre a historiografia da educação mineira na década de 1970. A interessante obra traz uma boa amostra de como estão caminhando os estudos sobre a história da educação em Minas Gerais, trazendo bojo um legado de 62 trabalhos, dentre eles artigos e conferências, oriundos do I Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação de Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte, em 2001. Uma obra que tem como intuito divulgar a produção existente e estimular o trabalho na área de história da educação em Minas Gerais.

Segundo consta em pesquisa feita pela organizadora e também autora da obra, ratificada por outros autores que colaboraram na concepção do livro, os caminhos percorridos pelos estudos de história da educação mineira datam da década de 1970, que, imersa em um período de repressão intelectual e política coincidiu com a

implementação dos cursos de pós-graduação que estimularam os processos de pesquisa na área. Antes desse período, a produção é escassa no Estado mineiro. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais houve, nesta pesquisa, dificuldades em encontrar produções acadêmicas a respeito da educação nos anos de 1970, pois o princípio de sua construção se deu nesse período, e percebe-se que quando essas pesquisas surgiram elas gravitavam, e ainda hoje gravitam em maioria, em torno da educação no período imperial e na primeira república. Mesmo no livro, dos 62 trabalhos publicados apenas dois analisam a educação mineira nos anos 1980, e grande leva gira em torno dos anos 1960, 1950, 1940, 1930 e do século XVIII e XIX. Nos anos 1980, a produção em história da educação mineira começa a surgir com mais força, porém ainda pautada nos mesmos períodos citados anteriormente.

A década de 1970 tornou-se marco importante para professores e professoras de Minas Gerais, visto que foi nesse período que a imagem dos mesmos foi afirmada enquanto a de trabalhador pelos próprios educadores. Isso se deu conjuntamente com o fato de que a sociedade brasileira começou a contestar as políticas e intencionalidades do regime militar desenvolvimentista, culminado com a força dos movimentos sociais que se estavam articulando em uma luta contra os processos repressivos e que envolveram as diversas áreas do trabalho, tendo como marco as indústrias e a tentativa de rearticulação e legalização dos sindicatos, que após o golpe de 1964 haviam caído na ilegalidade. Foi nesse período que professores (e trabalhadores de uma forma geral) tentaram superar o silêncio, nos dizeres de Fazenda (1988), de suas falas e práticas imposto e aceito durante a década de 1960 pela fala do Estado, que conseguiu calar a sociedade civil.

Após o golpe de 1964, houve uma mudança na Constituição Federal, e o Poder Executivo agiu em absoluto, em detrimento do Poder Legislativo, para a vigência do *status quo* econômico-político nacional, pautado em um modelo econômico desenvolvimentista que:

passa a pôr em prática um desvirtuamento do princípio da ideologia liberal proclamada desde os anos 20 (escola: direito para todos). O viés passa a ser então de que o Estado que privilegia poucos compromete seu próprio desenvolvimento econômico (FAZENDA, 1988).

Fato esse sentido pelos trabalhadores mineiros durante a década de 1970 com a criação de novas escolas sem, no entanto, aumento efetivo de recursos, afetando diretamente o trabalho dos mesmos, como se relata mais adiante.

A esse respeito, Miranda (1988), em dissertação de mestrado, faz uma análise sobre o movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Na pesquisa, no momento em que se atém à educação municipal mineira nos anos 1970, a autora afirma que com a nova LDB 5.692/71 houve profundas mudanças na educação municipal. As duas administrações que transcorreram no período (Oswaldo Pieruccetti – 1971/1975 e Luiz Verano –1975/1979) estavam pautadas na função social que foi legada à escola, caracterizada pela interpretação e adequação das proposições nos dispositivos da nova lei. Tais adequações e interpretações identificaram o período como de expansão do ensino municipal, com ampliação do número de escolas e elaboração de políticas pautadas na organização e funcionamento das mesmas. A nova estrutura, quando surgiu, expandiu a educação no sentido quantitativo priorizando o Ensino Fundamental, antigo 1º Grau (de 1ª a 8ª série). A maioria das vagas de rede pública municipal estava, até então, concentrada no ensino primário, ficando a cargo da iniciativa privada o ensino ginásial.

Segundo a autora, a administração de Oswaldo Pieruccetti (1971/1975) se caracterizou por uma crença no ensino enquanto “fator essencial ao processo de desenvolvimento global da sociedade” (MIRANDA, 1988), por isso se tentou deslocar a função de transmissão de conhecimentos para a relação entre a escola e o processo de desenvolvimento da sociedade. Já Luiz Verano (1975/1979), por ter como princípio humanista o liberalismo, caminha em outra direção, pois acreditava no pleno desenvolvimento da personalidade.

Em uma perspectiva pós-1970, Rodrigues (2000) em artigo escrito a respeito dos anos 1980, pós-autoritarismo, diz que o período foi marcado pelo momento em que as mazelas do regime político nacional emergiram e que a sociedade brasileira mostrou força na tentativa de superar o que havia passado. Rodrigues (2000) aponta cinco acontecimentos que permearam a década de 1970 e que ajudam a fazer uma leitura crítica da educação da época e de como ela estava diretamente vinculada à movimentação política existente.

O primeiro ponto, já citado, se refere ao fato de que o poder militar estava em descrédito pela sociedade. Tal fato fez com que a sociedade ganhasse força e criasse consciência de classe, e as propagandas ufanistas desenvolvimentistas não tinham mais efeitos promissores, principalmente após a primeira crise do petróleo, visto que o governo não conseguiu oferecer à população alternativas que fossem capazes de não sacrificá-la.

O segundo ponto foram as contestações que ganharam espaço nos canais de expressão organizados, primeiramente o legalizado Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição do governo, e posteriormente a criação do PT, fundado oficialmente em 1980, mas que tem as bases de luta e constituição antes desse período. Rodrigues (2000) cita também a Igreja, sindicatos e associações comunitárias e dá importância relevante na área educacional às ações promovidas pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped), às Conferências Brasileiras de Educação (CEBs) e à Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica (SBPC).

O terceiro ponto está pautado nos projetos políticos liberais proclamados pelo PMDB (antigo MDB), importantes por aglutinar projetos alternativos que defendiam a democracia.

O quarto ponto está circunscrito na crise econômica estabelecida nesse período, inviabilizando uma “paz social para o desenvolvimento econômico” e, por último, a movimentação formada por “intelectuais orgânicos” no seio dos movimentos sociais que se articularam com os intelectuais tradicionais em centros universitários e de pesquisa, organizando cursos de pós-graduação e debates sociais e políticos capazes contribuir com uma coerência teórico-prática à luta travada nas estruturas políticas ideológicas do país.

Aliás, um cenário completamente diferente daquele que Fazenda (1988) critica ao designar o “silêncio” dos professores, dez anos antes, na reformulação e constituição da LDB 5.692/71, em que os diretamente envolvidos na educação pouco opinaram e/ou lutaram por uma legislação que pudesse mudar as bases da educação nacional. Isso demonstra a grande mudança de consciência política no seio social em um prazo pequeno – ao levar em consideração a temporalidade dos estudos históricos

– de dez anos, em que as vozes da categoria de trabalhadores da educação aparecem com toda força e mobilização exigindo nova postura da política mineira.

Pode-se afirmar que foi nesse período que surgiu em Minas com mais força a imagem de educadores, professores e professoras enquanto trabalhadores, identidade surgida em meio a saberes “sobre as ações de trabalho, saberes sobre as lógicas da produção do ensino, saberes sobre as lógicas das políticas educativas e seus vínculos com outras políticas (...) saberes sobre o gerenciamento do trabalho docente (...) saberes sobre o Estado” (ARROYO, 2003, p. 52-3), que possibilitaram a mudança da imagem idealizada do professor contribuindo para pensar a docência e a educação, de uma forma geral, numa perspectiva mais realista de acordo com as possibilidades e limitações, o que ajuda a, quem sabe, pensar e fazer outra educação.

A esse respeito, pode-se resumir o que foi exposto a respeito do trabalho em educação na década de 1970 com a fala da entrevistada Clarice, que coloca questões a respeito do autoritarismo e do silêncio do professor no fazer cotidiano do trabalho ao relatar que:

Os anos 70, ele foi marcado na educação, especificamente [dando ênfase à palavra] por esse traço do autoritarismo, do que um que está acima pensa para o outro executar. "Vamos fazer tudo para o outro não pensar, porque se ele pensar ele vai reivindicar." Nós todos, cidadãos, não reivindicávamos nada porque não podíamos pensar. A coordenação não reivindicava pra direção porque a direção também traçava nossas metas. Nós traçávamos as metas dos professores, e os professores traçavam as metas dos alunos. Então, a linha da escola e da educação nos anos 70 foi marcada muito por isso. Final dos anos 70 eu não sei muito, porque eu era muito novinha e tal. Mas eu não tinha consciência disso. Eu não tinha consciência disso, tá? Depois que foram passando os anos foi que eu fui tomando consciência. Principalmente [dando ênfase à palavra] quando chegou a proposta da Escola Plural⁴⁹, que foi uma inversão total de

⁴⁹ É a política pública educacional que desde 1995, ano de sua implantação, vem orientando a prática educacional na Rede Municipal de Belo Horizonte. É uma proposta que faz parte das políticas das administrações vinculadas ao Partido dos Trabalhadores (PT), inspirada em ideais de uma escola mais democrática, aberta às comunidades, flexível e aberta à cultura, tentando dissipar o problema do fracasso escolar. A proposta rompe com a seriação e as escolas passam a trabalhar por meio de ciclo, o que mexeu muito com o fazer do professor em sala de aula. (DIAS, 2009) Essa é uma proposta muito interessante e visa trabalhar com os indivíduos de maneira global numa constante interação entre educador e educando.

valores. A proposta da Escola Plural foi um movimento definitivo pra essa lógica. Porque já havia movimentos anteriores fortes na década de 80, mas quando chegou a Escola Plural veio uma proposta rompendo definitivamente. O trabalho não é individual, ele não é parcelado, ele é coletivo, o professor tem que pensar.

(...)

Em 1970, a relação... a relação de poder [dando ênfase à palavra] que o Estado tinha sobre todo mundo era: "cumpra-se!" Eu falo, eu sei, você não sabe nada. Então, a escola era também assim. A diretora mandava. A supervisora levava tudo pronto. Eu levava tudo pronto pras professoras poderem trabalhar. Era... o tipo de material didático utilizado era o livro descartável, quer dizer, era proibido pensar porque quando ninguém pensa ninguém reivindica. O que vem tá bom, não era? Hoje eu vejo isso perfeitamente, em 1970 não. O período da ditadura passou por mim sem deixar marca nenhuma, eu era totalmente alienada nesse tipo de problema. Eu tinha meus problemas particulares, não... eu não era antenada com isso... porque eu não tinha essa visão. Então, as diretoras eram extremamente autoritárias, elas não eram eleitas. E não era só porque elas não eram eleitas, porque era assim mesmo.⁵⁰

Ainda traçando o perfil da educação no Estado mineiro, pode-se analisar o que vinha sendo sentido no período pelo que os jornais locais passavam. Em 15 de outubro do início da década de 1970, pode-se ler uma crítica no jornal⁵¹ *Estado de Minas*, editado em Belo Horizonte, que traz o seguinte título: “Realidade: mais que alegria professor tem queixas hoje”. O artigo faz referência à data comemorativa do Dia do Professor e aponta reclamações de professores no que diz respeito à organização do trabalho, relatando a falta de apoio das autoridades competentes para a criação de melhores condições de trabalho e remuneração e ainda sobre a falta de currículos melhor elaborados que possibilitem ao aluno adquirir maior cultura e que possa ser aplicado plenamente nas escolas mais pobres, o que faz com que o professor, em seu dia, o comemore sem muito entusiasmo. O presidente do Sindicato dos Professores da época, Ewerton Hudson Possas, dá declarações ao jornal e afirma

⁵⁰ Trechos de entrevista cedida dia 12 de março de 2009.

⁵¹ Uma das características dos jornais analisados na década de 1970 é que o autor dos artigos não é, em sua maioria, identificado. Assim, não sabemos a autoria dos mesmos, porém nos que forem identificados colocaremos a autoria.

que o sindicato é para “situar o magistério como profissão valorizada e dignificada e o professor como um profissional dedicado e consciente”. Enquanto isso, as professoras falavam e sentiam os problemas que enfrentam no cotidiano do magistério.

Em um jornal do Rio de Janeiro, datado de 19 de outubro de 1974, o título da reportagem é: “Dureza do magistério é comparado à mineração”. No artigo, o então presidente do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro, Luís Gonzaga Carneiro, ressalta uma lei inglesa que considera o magistério como sendo a segunda profissão mais penosa depois do mineiro de carvão, e que as autoridades deveriam facilitar o trabalho docente. Luís Carneiro faz ressalvas a respeito do que deveria ser levado em consideração no trabalho do professor, tais como: redução do número de alunos em sala, meios pedagógicos modernos, conciliação da carga horária em sala de aula com número de alunos e hora de planejamento para aulas, tempo para aperfeiçoamento profissional, licença remunerada para estudo, crítica os edifícios escolares, que deveriam levar em conta a segurança, as atividades diárias da escola e as atividades da comunidade e dispõe também a respeito da remuneração docente. Aqui, percebe-se que já em 1970 as reivindicações dos professores não são muito diferentes das reivindicações que os professores têm atualmente...

Vale lembrar também que após o golpe de 1964 os sindicatos e o direito a sindicalização foram proibidos para funcionários públicos e paraestatais, havendo até mesmo uma Lei Antigreve⁵², que proibia qualquer tipo de movimentação nesse sentido. Porém, alguns sindicatos e associações se adaptaram às regras e continuaram agindo, seja dentro dos limites da legalidade e/ou negociando com o governo, seja representando as categorias particulares ou mesmo na total ilegalidade. Com o fim, em 1978, do Ato Institucional nº5, em 1979 o Congresso votou pela anistia e no mesmo ano se aboliu o bipartidarismo, permitindo-se a criação de novos partidos, o que acarretou o surgimento do PT em 1980.

Na especificidade da educação mineira, retomando a pesquisa de Chamon (1987) na análise sobre o ensino público estadual, a estrutura do trabalho docente nos anos 1960 e 1970, conseqüentemente nos anos 1980, período da escrita do trabalho, tem características que servem à organização do capital. Segundo a autora, em

⁵² Lei nº 4.330 - de 1 de junho de 1964 – DOU de 3/6/64 e Decreto-lei nº 1.632, de 4 de agosto de 1978 – todos os dois revogados pela Lei nº 7.783 - de 28 de junho de 1989 – DOU de 29/6/89.

meados dos anos 1960 foram criados instrumentos de racionalização técnico-burocrática nos vários setores da economia em função da acumulação capitalista. Com a escola não foi diferente, visto que o trabalho docente passa a ser parcelado e a figura do técnico especialista toma espaço, ratificando a divisão e o controle do trabalho docente e a consequente racionalização.

Chamon (1987) afirma que esse processo passa a ser legalmente ratificado no interior da escola com a reforma do ensino superior pela Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, reforma que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, passando para os cursos de Pedagogia a responsabilidade pela formação pedagógica. Também pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo para o curso de Pedagogia e instituiu a divisão de tais cursos em habilitações, dando origem a fragmentação dos cursos superiores de Pedagogia em Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Inspeção, Administração Escolar e Magistério de Disciplinas Pedagógicas. E, finalmente, pela LDB 5.692/71, como demonstrado em análise feita anteriormente a respeito.

Encarando-se o trabalho do ponto de vista de um vivido, de uma experiência que fazem os trabalhadores na vida, é que nos faz acreditar o trabalho enquanto princípio educativo do *sujeito*. Assim, pensar em “educação” e pensar em “trabalho” remete ao (re)conhecimento e valorização de um conhecimento outro, trazido de experiências cotidianas do mundo do trabalho, bem como do diálogo desse conhecimento com o conhecimento escolar, o que permite afirmar que “as próprias situações de trabalho são produtoras de saber” (ARROYO, 2003, p. 52).

Para Veiga (1988), no final da década de 1970 com a luta das classes trabalhadoras pelo direito à participação política é que a questão da cidadania volta com maior peso, e com ela a ideia de superação da ignorância por meio do acesso ao saber. Nesse sentido a autora afirma que:

De um lado o Estado-patrão que, através de inúmeros mecanismos, regulamentos, hierarquização, política de acesso de carreira, gratificações, deixa bem claro os limites da atuação na qual deve submeter o profissional do ensino. De outro, as lutas destes pela transformação das condições de trabalho que, na tentativa de romper com esses limites, rompem também com a imagem santificada que tanto interessa ao estado manter, ao mesmo tempo em que procura delinear novos espaços do educativo (VEIGA, 1987, p. 104).

Dentre as lutas citadas pela autora, cabe lembrar a greve de 1979, de professores estaduais e que tomou proporções gigantescas estando ainda no imaginário dos profissionais que dela tiveram oportunidade de participar. Por ser uma experiência que marcou a trajetória de trabalho dos professores e foi citada por todas as professoras entrevistadas, dá-se atenção maior a esse fato no próximo capítulo, em que se trabalha diretamente com as memórias das vivências das entrevistadas.

Por fim, o trabalho dos profissionais da educação se caracteriza enquanto trabalho interativo, com experiências e saberes compartilhados com os saberes e experiências dos alunos no cotidiano do trabalho. Pensar em outro olhar sobre o trabalho e a educação levaria a pensar em outra educação que não esteja a serviço da (des)ordem do capital, em que os educadores, na dramática do uso de si (SCHWARTZ, 2004) também possam nas relações cotidianas de trabalho mobilizar saberes e valores no sentido de reestruturar ou repensar os quefazeres no cotidiano do trabalho. Assim, a epígrafe de Meszáros (2005, p. 35), quando cita José Martí, é pertinente ao afirmar que “(...) podemos dizer que ‘as soluções não podem ser **formais**; elas devem **ser essenciais**’.” (grifo nosso).

É com a necessidade de encarar as vicissitudes de trabalho para tentar refletir nas “soluções essenciais” que agora se analisam as experiências de educadoras mineiras nos idos dos anos 1970 por meio de suas falas.

PARTE II

4 EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO COTIDIANO DO TRABALHO: COM A PALAVRA AS EDUCADORAS

*A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino prá lá ...*

Roda Viva – Chico Buarque

Acredita-se que toda ação humana é geradora de significados e, conseqüentemente, acaba por fazer história. É nesse contexto que se insere o professor e seu trabalho, pois cada palavra, cada movimento possui um lugar reservado na vida do outro, outro esse que se caracteriza como sendo o outro professor com quem ele trabalha, o aluno com o qual troca consigo saberes e experiências, a comunidade na qual participa de trocas significativas que ocorrem dentro e fora dos muros escolares, enfim, da sociedade de modo geral.

Cabe refletir sobre as dificuldades de professores e professoras em perceber e analisar concretamente o produto do trabalho, ou seja, o ensino, já que a educação é um processo contínuo e amplo que se vai desenvolvendo gradativamente, ao mesmo tempo em que o aluno recebe influências diversas no processo de ensino-aprendizagem, o que torna para professores e professoras complexo o processo de percepção imediata. Entretanto, nesta pesquisa se pode perceber que o significado para as professoras das dialéticas que se sucedem dentro no contexto educacional foi estimulante e prazeroso de forma em geral, e talvez por meio dessas trocas entre educandos-educadores, educandos-educandos e educadores-educadores é que haja estímulo na atividade de tantos professores e professoras para que continuem um trabalho que é pouco valorizado socialmente. Trabalho que tem nas políticas públicas um fosso entre o prescrito e o real, enfim, em meio a tantos (dis)sabores encontrados na profissão.

Porém, ao analisar a própria história, as educadoras entrevistadas nesta pesquisa tiveram a oportunidade de refletir e elaborar histórica e socialmente o trabalho, o que foi expresso por muitas delas ao agradecer no final das conversas a

oportunidade de rever o trabalho que já foi – e com algumas continua sendo – construído.

Aqui, pensa-se na proposta de Schwartz (2007), que mostra que não há jamais uma única racionalidade no trabalho e que a entidade que movimenta a distância entre o que é prescrito ao trabalhador e o que é realmente realizado e a atividade que se processa nessa distância é, simultaneamente, alma e corpo, visto que na atividade do trabalho o *sujeito* não é nem perfeitamente consciente nem perfeitamente inconsciente. Assim, surge uma questão fundamental dessa perspectiva: “o trabalho é sempre encontro de valores”, valores esses impressos e que dialogam no sujeito, influenciado pelo saber e influenciando o fazer no trabalho, ou seja, valores que são levados em consideração na atividade humana.

Neste capítulo se dará destaque à narrativa das educadoras. Foi possível fazer uma re-construção e uma análise de trajetórias e experiências vivenciadas, demonstrando um panorama sócio-histórico, levando em consideração “peculiaridades e singularidades” (Velho, 2003), que fazem parte da memória coletiva dessas educadoras que viveram o ensino público nos anos de 1970 em Belo Horizonte, levando em consideração também os projetos e os campos de possibilidades de tais sujeitos.

Nessa perspectiva, reconhecem-se esses sujeitos não como “peça” de uma engrenagem chamada educação, não como apenas reprodutores de um sistema que teima em fincar raízes na sociedade do capital, mas como inventores e reinventores da educação que acreditam e da própria vida. Essas experiências de e no trabalho que foram relatadas têm significado especial, pois fazem parte não somente da vida laboral, mas têm papel relevante na vida social.

Em uma análise ampliada, exibem-se cinco dimensões largamente relatadas nas histórias de trabalho com as quais se propõe debater. Tais dimensões não apareceram isoladamente, elas se interligaram nas diversas entrevistas que foram realizadas, deixando nítidas as tramas tecidas pelo trabalho e diversas possibilidades de sociabilidade, sendo que não há dados nem de uma nem de outra temática em somente uma entrevista. Assim, essas serão as dimensões da experiência de trabalho lembradas analisadas a seguir.

- a) **Sentidos atribuídos ao trabalho:** tópico que será marcado pelas falas que designam os sentidos atribuídos ao trabalho das educadoras no período proposto, perspectivas de trabalho, leveza e peso que o trabalho significou em sua vida e a escolha da profissão.
- b) **Tempos e trabalho na escola:** a gestão dos tempos de trabalho, tal seja a de perceber as rotinas de trabalho na escola, a carga horária, as normas e renormalizações dentro do cotidiano escolar.
- c) **Organização de trabalho e “cultura tecnicista”:** o tecnicismo na educação nos anos 1970 foi questão bastante evidente e exposta longamente por uma das entrevistadas, que, de certa forma, estava bastante ligada às técnicas e práticas de ensino. Assim, faz-se necessária uma análise da questão, que inclui concepções metodológicas e abarca as condições de trabalho das educadoras.
- d) **Condições de trabalho na escola:** analisam-se aqui as condições materiais de trabalho e de que formas essas condições foram sentidas no fazer do trabalho de tais educadoras.
- e) **Relações de/no trabalho:** o trabalho em educação é caracterizado por apresentar interações entre sujeitos, assim se tratará das relações com os alunos, com outros professores, com a comunidade de forma em geral, e com as hierarquias dentro das escolas, que foram fundamentais para dar sentido, trazer sabor ou dissabor ao trabalho das educadoras.

Por meio desse entrecruzar de experiências durante os dias de pesquisa de campo, pôde-se observar as imagens caleidoscópicas lembradas e narradas da educação nesse período, que se mesclam em vaivéns de memórias e que possibilitaram saber um pouco mais a respeito de como foi, na prática, trabalhar nos anos 1970, período tão fortemente marcado no ideário social como de repressão social e política. Assim, escutaremos a voz dessas educadoras, que dedicaram e até hoje dedicam a vida em prol de uma educação constituidora de homens e mulheres mais autônomos.

É nessa perspectiva, de trazer valores, saberes e experiências do/no trabalho de professores e professoras do ensino público mineiro na década de 1970 que se começa a descrever a voz ativa dessas professoras.

4.1. SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO

No que diz respeito ao trabalho na área de educação, um fato importante que deve ser levado em consideração para entender sua estrutura é a economia da educação. Para Saviani (2006, apud Frigotto, 2006), foi a partir dos anos 1960 que a área educacional se tornou disciplina específica quando se difundiu a “teoria do capital humano”. Mas, segundo o autor, no que diz respeito ao período delimitado por esta pesquisa:

(...) sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da economia da educação. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (p. 3).

Sabe-se que nesse período a educação sofria a repressão de uma violenta ditadura, juntamente com reformas que abalaram o fazer cotidiano dos educadores. A desqualificação da escola e a escolaridade deficiente eram trunfos de um interesse burguês de constituição de trabalhadores passivos.

Frigotto (2006) relata os processos nos quais a educação foi e/ou está sendo submetida aos interesses burgueses por conta da estrutura econômica na qual a sociedade está inserida. Pensar numa educação na sociedade contemporânea é pensar nela diretamente vinculada ao emprego, e mais especificamente pensando na teoria do capital humano, que permite aos “poderosos” justificar a concentração de riquezas mediante a concepção de que há duas formas de ser proprietário: uma possuindo instrumentos e meios de produção e outra possuindo o “capital humano”.

Tentar superar essa concepção é passar por uma teoria e prática educativa crítica, que articule com os interesses das maiorias discriminadas. Mas, diante do que foi exposto, como era a questão do trabalho para as professoras nos anos 1970 em Belo Horizonte? De que forma elas sentiam o trabalho e de que forma lidavam com a concepção que pairava no contexto educacional? Para algumas delas, as concepções foram percebidas mais diretamente, para outras nem tanto – e há quem só conseguiu perceber a estrutura atualmente, após uma reflexão sobre o passado.

Nesta pesquisa, as entrevistadas falam dos sentidos que o trabalho teve durante o período dos anos 1970, e é importante ressaltar que isso tem um peso significativo para elas, ao notar que todas estavam em início de carreira. O diploma que possuem “atesta” a competência em lidar com a educação, mas na relação diária com o trabalho o diploma não foi suficiente para trazer o saber-fazer e o quefazer, no dizer freireano, de cada uma delas: foi preciso mobilização pessoal, subjetiva e especialmente individual durante a experiência de/no trabalho.

É possível ver de que forma elas lidaram com a escolha da profissão, com o público no qual estavam inseridas, com o sentimento e o sentido de ser educadora, professora, supervisora e/ou diretora. Para a maioria, percebe-se que a escolha da profissão surgiu com a necessidade do diploma. Seja para obter recursos financeiros, seja para adquirir identidade profissional que, para a maioria, foi recebida por herança familiar. As educadoras carregam na trajetória possibilidades diferenciadas que surgiram em sua vida, possibilidades essas que se tangenciaram e se afastaram em diversos momentos. A fala delas demonstra sabores diante do trabalho, consequência dos sentidos do mesmo atribuídos por elas, que se mesclaram com os dissabores oriundos da falta de estrutura, baixos salários e dificuldades que a profissão impõe.

Assim, pode-se perceber o início da trajetória de trabalho delas ao ser questionadas pela escolha da profissão. Clarice diz o seguinte a respeito:

Era uma questão cultural, né? Toda moça fazia o curso normal e ia ser professora. Então, eu comecei por isso, mas se eu tivesse que começar hoje, eu começaria sendo professora. Eu acho maravilhoso ser professora. Mesmo sendo uma profissão difícil atualmente. Mudou muito a relação professor-aluno, mas eu adoro. Eu adoro ser professora. Eu adoro ambiente de escola. Não estou aqui até hoje, né? Não estou aqui até hoje...

(...)

Agora, antes de eu formar, eu já trabalhei em outras coisas. Eu comecei a trabalhar com 14 anos. Fui atendente de escola... essas coisinhas assim, né? Mas depois que eu assumi a profissão de professor [dando ênfase à palavra], eu nunca mais trabalhei com outra coisa não.⁵³

Marta, na mesma perspectiva, afirma:

Eu só fiz o curso de Magistério... (...) O curso que eu tenho ligado a educação é só o Magistério mesmo, não tenho pós-graduação... não tenho... é a nível de 2º Grau. Eu sempre dei aula pra menino de 1ª a 4ª série. (...) Bom, eu escolhi o curso de Magistério porque eu queria fazer alguma coisa pra eu trabalhar. Eu formei no 1º Grau, e a única coisa que meu pai deixava eu fazer era o curso de Magistério. Ah, porque o papai era rígido, e naquela época o que eu podia fazer era o curso de Magistério. Eu fiz o curso de Magistério sem muita certeza que eu ia trabalhar como professora, mas eu fiz o curso, formei e fiz o estágio na mesma escola que eu trabalhei depois. Foi aqui na Escola Municipal X, no bairro Y, que era uma escola só de criança carente, apesar de ser em um bairro bom era dos alunos da favela Z, que chama só criança carente. Mas eu fiz o estágio lá, gostei e fui trabalhar lá. Trabalhei lá uns vinte anos, só lá. E depois eu tive uma época de adjunção no Estado e depois eu voltei pra lá e trabalhei mais uns dois anos.

(...)

Eu não tinha muita opção, meu pai só deixava fazer o Magistério então eu fiz o curso de Magistério.⁵⁴

Cecília, sobre o início da carreira, diz o seguinte:

Minha família é de professora. E o primeiro vestibular que eu fui fazer eu conclui que eu ia fazer de... de professora de alguma coisa. [risos]. Minha mãe foi professora, minha tia foi professora, minhas primas foram professoras, meu avô foi professor...

⁵³ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

⁵⁴ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

Após a fala, refletiu-se com a entrevistada sobre o fato de ela não ter tido como “fugir” do ofício, ao que respondeu da seguinte forma:

É... foi assim mesmo. Eu acho que a época também era mais difícil de fazer, ter um outro curso superior. Eu acho que, por exemplo, uma Engenharia era a maioria homem que tentava, aquela questão cultural mesmo de bobeira, quer dizer, não foi por isso não, porque eu não achei que eu não era capaz de fazer outra coisa não porque eu nunca tive isso comigo. Nunca achei que eu... porque o povo fala assim: "Ah! Porque a gente é mulher..." Nunca teve isso na minha família nem na minha cabeça não. Entendeu? Tipo assim: é mais difícil as coisas pra gente porque a gente é mulher. Nunca esse pensamento e essa fala existiu na minha família. Mas eu não sei, eu não tive vontade. Quer dizer, depois eu fiz Direito, né? Na época que eu fiz Letras eu não tive vontade de fazer outra coisa. Eu sempre gostei muito de escola, tanto como aluna, quanto como professora, eu sempre adorei escola! Por isso que eu fiz vários cursos, vira e mexe eu tava voltando pra escola. [risos]⁵⁵

Um fato que chama a atenção é que as educadoras, de uma forma ou de outra, foram influenciadas pelo contexto social em que estavam inseridas para a escolha da carreira profissional, tal seja o de ser mulher, nos anos 1960, período de repressão política e, talvez, familiar. Mas, com todas as dificuldades encontradas do seio educacional, apenas uma delas trouxe para o relato de maneira mais forte a questão do sofrimento na profissão docente. Não há embasamento aqui para dizer que o trabalho era somente prazer nem somente sofrimento, assim acredita-se que o distanciamento temporal na leitura do trabalho das educadoras tenha selecionado as memórias que mais foram marcantes na profissão. O fato é que elas tiveram dificuldades no trabalho, mas tais dificuldades não ficaram marcadas negativamente no imaginário e simbolismo.

Cecília comenta a respeito:

Pois é, eu fico pensando o seguinte, será que eu estou hoje fazendo uma

⁵⁵ Entrevista cedida em 26 de agosto de 2009.

leitura lá atrás, será que eu estou realmente fazendo uma leitura certa? Porque eu sempre gostei demais das duas escolas. A primeira escola eu gostei até o último dia em que eu fiquei nela, a do Estado, e custei pra sair. Eu já estava em afastamento preliminar, meu afastamento foi em agosto e eu fiquei com dó - acho que já comentei isso com você - e pedi ao diretor pra ficar até o final do ano pra encerrar o trabalho com os alunos. A outra eu desgostei, a partir de um certo momento eu desgostei dela. (...) Mudou a direção, a diretora aposentou e passou a ser... porque antes não era eleito, não. A diretora aposentou e coincidiu exatamente com a eleição de diretor e aí, depois dessa eleição de diretor, virou uma confusão, um "pegapacapá", uma disputa, uma coisa...

(...)

Então, na minha fala, é difícil eu falar isentamente. Eu não consigo ficar isenta, entendeu? (...) Pois é, mas eu não sei. De repente você vai conversar com outro professor e ele vai falar que vivia a ditadura na escola W (...)... ele vai falar outra coisa completamente diferente da que eu estou te falando.

(...)

Não sei, eu acho que minha fala não é confiável...⁵⁶

Essa fala de satisfação no trabalho, e mesmo a elaboração crítica da professora em achar que era algo pessoal, subjetivo e por isso não confiável, se dá em virtude do sentido e do valor que ela deu ao trabalho. Pode-se, em um primeiro olhar, pensar que a fala está carregada pela alienação, no sentido marxista, levando a crer que o trabalho por si só está sempre carregado de dor e sofrimento. Tal análise resume o trabalho apenas ao valor de mercado que ele possui na sociedade capitalista na qual a sociedade está submersa deixando para trás outros valores que os sujeitos trabalhadores podem carregar nele.

O objetivo aqui não é pensar o trabalho enquanto somente uma atividade que dá prazer, nem muito menos somente enquanto uma atividade que acarreta dor e sofrimento, mas um encontro de valores, conflitos e ações histórico-sociais que dão

⁵⁶ Entrevista cedida em 09 de setembro de 2009.

sentido e valor para o trabalhador. Segundo Schwartz (1996), pode-se ter duas leituras a respeito do trabalho: uma enquanto trabalho simples e outra enquanto trabalho complexo. Para ele, e aqui se corrobora essa concepção, a ideia simples do trabalho se torna somente redução dele enquanto troca de tempo por salário, não dando a devida importância a outros valores que ele apresenta para os sujeitos dentro da sociedade. Já o trabalho enquanto ideia complicada de ser compreendida se caracteriza por ser extremamente carregado de sentido e perpassa por relações que vêm do antropológico, do histórico, do social, das memórias, em que o trabalhador mobiliza valores para “usos de si” e “usos dramáticos”. Ainda segundo Schwartz (2004), trabalhar significa gerir as dramáticas do uso de si. Tais dramáticas se caracterizam por situações a ser administradas por si, sem prescrições, vez que são fatos que surgem fora das normas e prescrições ditadas anteriormente, vindo sempre carregadas de valores sociais e humanos. Ver o trabalho somente como meio de subsistência o reduz a uma faceta única e limitada da complexidade caleidoscópica, tal seja, o valor de mercado.

Assim, pode-se observar nesta pesquisa o dissabor pelo trabalho trazido na narrativa da entrevistada Marta, que deixa claro que em sua trajetória enquanto professora muito do trabalho a deixou descontente, levando-a mesmo a pedir licença durante a década de 1970. Assim ela relata o fato:

Foi na década de 70. Foi na década de 70. Porque eu tinha duas turmas, eu trabalhava no Estado e na prefeitura, aí eu tinha duas turmas. Trabalhava em uma de manhã e na outra de tarde, realmente eu estava muito cansada. Porque eu acho que é muito pesado duas turmas assim. Igual eu te falei, que a gente dava aula de 1ª a 4ª, todas as matérias, então era pesado duas turmas. Eu achava. Teve uma hora que eu cansei, aí eu tirei dois anos de licença. Eu não sei exatamente o ano não, mas foi na década de 70. Porque depois eu voltei, e em 79 eu já tinha voltado pra trabalhar nos dois. Só que foi o que eu te falei, eu voltei a trabalhar à noite. Aí, em 79 eu fiz o vestibular pra biblioteconomia, então foi antes disso, foi em 75... por aí.

Perguntada se foi problemático tirar a licença e se havia outros motivos para isso e quais foram, ela respondeu da seguinte forma:

Problemático não, problemático é que era licença sem vencimento, e eu fiquei com um salário só, mas eu tava sentindo que eu tava precisando dar uma parada no horário. Tava bem puxado...

As condições de trabalho, principalmente na prefeitura, que era aquilo que eu te falei de falta de material... Se bem que eu tirei licença foi no Estado, porque foi mais fácil na época. Aí, eu tirei licença de dois anos no Estado e fiquei só na prefeitura, aí quando eu voltei eu já voltei à noite. Não teve um fato assim, foi mesmo aquela rotina que me cansou... falta de... realmente é difícil trabalhar em dois horários como professora com prova pra corrigir e aquela coisa toda, então foi isso.⁵⁷

A extensa demanda externa a que o educador era submetido, que compreende as precárias condições de trabalho – na qual se falará adiante –, salários baixos, políticas do período de repressão, juntamente com a demanda interna do trabalho que compreende os objetivos que ele pretendia atingir, dúvidas, medos, perspectivas tornaram os educadores descontentes, mas essa trama é dialética e possui diversas faces.

Cecília novamente faz uma análise das duas faces do trabalho, a do sabor e a do dissabor, demonstrando que sua motivação e mobilização para o trabalho advêm de diversos fatores que extrapolam os muros da escola e dialogam com o contexto histórico e social. Ela fala do sentido que o trabalho tinha para ela nos anos 1970:

Mas deixa eu te falar um coisa, não doía ir pro trabalho. Não doía pra ninguém, todo mundo gostava de trabalhar, e isso é que eu não consigo entender. Todo mundo gostava. Meus colegas que davam três turnos... eu dava aula à noite e eu tinha colega da noite que já tinha trabalhado de manhã e à tarde e estava com a cara melhor do mundo ali. Eu não sei por que disso, isso que eu fico pensado, será que eu tô falando a verdade? Ou eu esqueci? Ou eu sonhava naquela época? A gente estava começando também, né? Lá no colégio W tinham uns antigos, mas tinha uma turma muito grande de gente nova, e gente nova você sabe que é tudo idealista e no municipal éramos todos novos. Todo mundo casando, tendo filho, quer dizer, isso foram inclusive as amizades. Os filhos nossos são amigos, por

⁵⁷ Entrevista cedida em 28 de outubro de 2009.

*quê? Porque eles cresceram juntos porque nós estávamos tendo filho ali na década de 70, no mesmo período. Então, aniversário ia todo mundo e coisa e tal... Então, eu não via insatisfação, não. Claro que tem insatisfação, você vê eu falar (...), né...*⁵⁸

Na fala, pode-se perceber que superar a visão simples do trabalho, como citado anteriormente em Schwartz (1996), mais especificamente do trabalho docente, é perceber como os sujeitos vivenciam em si experiências de trabalho, travando um diálogo entre o sistema produtivo e as próprias necessidades e interesses, modificando a natureza e a sociedade, ao mesmo tempo em que isso dá sentido e significação individual, consciente e inconsciente, ao trabalho no âmbito social, cultural, antropológico, histórico e, neste caso mais especificamente, educacional.

Os professores são atores sociais com capacidade de conhecimento, intencionalidade, reflexibilidade e flexibilidade nos atos cotidianos do trabalho. Pensam social e historicamente o trabalho, dão significados às ações e às ações que se estabelecem no meio social em que vivem. Expressam práticas, experiências, saberes diante de si e de outros sujeitos sociais com os quais se relacionam. O trabalho docente se caracteriza por ter uma grande trama de significados individuais e coletivos para cada um dos sujeitos que nela se envolvem.

Tal reflexão remete a um trabalho escrito por Inês Teixeira (1996), ao descrever os professores enquanto sujeitos socioculturais. Quando Cecília busca na memória lembranças boas de trabalho, traz consigo também questões de cunho pessoal para justificar tal satisfação quando afirma que se identificava com as relações estabelecidas com os colegas de trabalho não somente pela profissão, mas pelos acontecimentos da vida pessoal como casamento, nascimento de filhos etc., que se transformaram em amizades. E isso, para Teixeira, significa dizer que:

Os sujeitos professores não são apenas profissionais. Embora o magistério seja parte significativa de sua experiência e identidade, eles vivenciam em seu cotidiano outras práticas e espaços sociais, como a família, o lazer, a cidade. Muito embora tais universos estejam articulados, apresentam territorialidade, rituais, linguagens e gramaticalidade próprios, ampliando as experiências constitutivas dos sujeitos (1996, p. 181).

⁵⁸ Entrevista cedida em 09 de setembro de 2009.

A linha de análise da narrativa de Cecília, que retoma a satisfação da experiência no trabalho e ao mesmo tempo nas elaborações consegue perceber que nele há peso, mesmo que ela não tenha recordado no momento da entrevista tal peso, é compartilhada por outras entrevistadas. Mesmo com todos os dissabores de anos de profissão voltada para a educação, de ter passado por um período em que lutavam por uma educação melhor, fato que ficou como marca histórica registrada nos anos 1960 e 1970, período em que foi visto como “perigoso” pensar em outra educação, em especial quando voltada para a libertação e não para a alienação, acarretando exílio de diversos educadores, jornalistas, sociólogos, poetas nacionais... enfim, diversos intelectuais politizados, no sentido que Chauí (2000) descreve enquanto práticas para as necessidades de todos, mesmo com todas as dificuldades impostas pelas políticas públicas educacionais, elas se referem ao trabalho como algo que as dignificou.

Marta fala do significado que o trabalho teve em sua vida enquanto forma de libertação social e independência financeira, ratificando a dialética tratada anteriormente. O sentido do trabalho atribuído por ela se deu em virtude do contexto social em que estava inserida, fato que é relevante explicitar aqui:

É meio complicado porque apesar de tudo eu gostava de trabalhar, gostava de dar aula, achava que... não sei! Eu gostava de dar aula. Mas achava tudo muito difícil. O trabalho era difícil, a gente não tinha muita condição e fazia as coisas muito... adaptava as coisas pra poder acontecer, usava folha de jornal pros meninos escreverem e tudo. Mas não sei te falar assim não. [risos] (...) Valer a pena valeu, apesar de tudo. Apesar das dificuldades, da falta de estrutura na escola, eu gostava. Depois era uma forma de ter, apesar do salário ser pouco. A gente tinha o dinheiro da gente para fazer as coisas e ter mais liberdade. É uma independência financeira, porque eu não casei e toda vida morei com meus pais, mas eu tinha minha independência financeira por causa do trabalho, né. Isso pra mim era importante. Deu um significado pra minha vida e inclusive pra mim. Eu, na época de colégio, nunca gostei de estudar, então eu fiz o 1º Grau aos trancos e barrancos e nem achei que eu fosse querer fazer o Magistério, mas depois, como eu queria trabalhar e queria fazer alguma coisa, aí eu falei assim: "Não, vou enfrentar, se não der certo, não deu". Eu fiz o curso de formação sem saber se realmente eu ia trabalhar como professora. Fiquei entusiasmada e fiz dois concursos de uma vez, como eu te falei - do Estado e da prefeitura - e comecei a trabalhar. Lá em casa

*todas nós trabalhamos, fizemos o Magistério e começamos a trabalhar. Só eu e minha irmã, que até hoje ainda trabalha em escola, é que trabalhamos como professora o tempo todo, as outras duas foram para outras coisas. Então alguma coisa tinha... eu gostava...*⁵⁹

Numa mesma perspectiva, a professora Lígia narra o sentido que o trabalho em educação teve em sua vida após ter sido questionada se teria outra profissão, afirmando o seguinte:

*Sem arrependimento nenhum e nem nada. A gente sempre trabalhou com muita alegria, entusiasmo, disposição, e eu nunca tive arrependimento e sempre gostei da profissão. Eu não sou uma pessoa frustrada. Realmente era o que eu queria e fiquei satisfeita nessa profissão o tempo todo, desde de que eu comecei. Muita vontade de fazer alguma coisa, de ver uma criança aprender. Eu encontro com os meus alunos, e você precisa ver como eles ainda lembram de mim... Ainda querem conversar, ainda lembram as músicas que eu cantava com eles e as coisas que eu falei para eles naquela época [dando ênfase à palavra]. De vez em quando eu encontro com algum. É interessante, é uma coisa boa, muito boa a gente ver que eles estão bem, que eles viraram cidadãos de responsabilidade, pessoas boas que souberam ter os filhos, e trabalham, e são responsáveis, isso porque a gente ensinou algumas coisas. Nunca soube de um aluno que não deu certo na vida, que tenha virado marginal, tenha desviado do caminho.*⁶⁰

Os sentidos dados pelas educadoras ao trabalho em educação em sua vida extrapolam as políticas externas, extrapolam as dores vindas de fora, o que faz ratificar a concepção dos diversos sentidos e valores dados pelo trabalhador ao trabalho, mas que tem relação direta com as experiências que estão diretamente ligadas à história individual, influenciada pela história coletiva em que elas estavam inseridas. A fala de Lígia foi compartilhada por outras educadoras, como Cecília, que diz o seguinte sobre o trabalho e a motivação que tinha nos idos de 1970:

⁵⁹ Entrevista cedida em 28 de outubro de 2009.

⁶⁰ Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

O que é que motivava? Uai, eu gostava demais de fazer isso! Não precisava ganhar dinheiro nenhum pra fazer isso não. Eu gostava, estava dentro da minha proposta de professora de literatura, de protesto, de levar pro palco obras que ficaram escondidas durante muito tempo, entendeu? De divulgar... a proposta de abertura. Nem era divulgar, porque essa proposta nem existia ainda. Começar a incutir no aluno um desejo de uma cidadania, de uma educação para a libertação, alguma coisa assim, entendeu? (...) Mas era isso, era vontade de pôr a coisa pra frente, de encerrar aquele ciclo de... de... não poder fazer as coisas, entendeu? Ensinar pro aluno, levar pro aluno, não é bem ensinar, é despertar o aluno pra leitura dos autores, dos poemas, dos clássicos, a interpretação do que é que eles diziam ali pra que eles caminhassem enxergando o horizonte, não enxergasse o vertical mas o horizontal. Eu acho que era isso, eu não pensava se eu estava indo sábado e não ganhava praquilo não, uai! Isso pra mim não interessava, não. Nem eu, nem os colegas que trabalhavam comigo e nem os alunos.⁶¹

A fala da educadora faz pensar o trabalho enquanto humanizador. As duas facetas bem distintas da experiência de trabalho surgem na fala: uma enquanto experiências que foram renovadoras e trouxeram um “algo mais” na vida; e outra enquanto dor, enquanto processo que as fez sofrer em virtude das políticas públicas presentes, das normas estabelecidas no cerne do trabalho sejam normas oficiais ou não, ou mesmo em virtude das relações com os alunos e colegas de trabalho, que por vezes, tornaram-se estremecidas. Nessa perspectiva, temos essas experiências enquanto processo que está imbricado com diversos elementos que perpassam pela vida dessas trabalhadoras, pelas suas paixões humanas (TEIXEIRA, 1998) – paixões que existem em cada um –, tais sejam os fatores emocionais e afetivos que contribuem em suas mais diversificadas escolhas e sentimentos acerca do trabalho e os elementos cognitivos mobilizados para a realização do mesmo. Tais significações surgem dentro da experiência cotidiana do trabalho em seu tempo, em seu lugar, ou seja, na escola, e em suas singularidades. Tais facetas serão desvendadas nos tópicos seguintes.

⁶¹ Entrevista cedida dia 23 de setembro de 2009.

4.2. TEMPOS E TRABALHO NA ESCOLA

Neste tópic, focaremos a narrativa das experiências no trabalho das educadoras, o cotidiano de trabalhos com a rotina, regras, o funcionamento das escolas, a carga horária, as normas e renormalizações geridas dentro do contexto da atividade de trabalho e os sentidos, de uma forma em geral, que elas deram a toda essa trama.

Surge então, aqui, a relação das mesmas com o trabalho no contexto escolar, assim como o sentido atribuído a ele, as mobilizações necessárias para que prescrições e normas vindas ou não de fora da escola, quer dizer, da Secretaria de Educação, ou de padrões políticos estabelecidos dentro do contexto escolar não prejudicassem o saber-fazer no trabalho. Em virtude dessa análise, cabe aqui o conceito de Charlot sobre o que significa a palavra “mobilização”, bastante utilizada nesta dissertação. Para ele:

O conceito de mobilização implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo *mobilização* tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento (2000, pp. 54-5).

Nessa perspectiva, encontram-se diversas formas de mobilização no cotidiano dessas professoras na década de 1970. O perfil da escola pública naquele período variou do início da década para o fim da mesma, segundo a fala das próprias entrevistadas. Os relatos demonstram que o Estado estava em processo de sucateamento e desvalorização do profissional da educação, processo esse que vinha desde a década de 1960, após o golpe militar, em que o governo parou de fazer concursos públicos e os professores eram empregados com contratos precários, que lhes davam poucos direitos no que tange a questões trabalhistas.

Segundo o *Jornal Diário de Minas*⁶², de 2 de junho de 1979, em reportagem a respeito da greve de professores de 1979, nesse ano existiam cerca de 37.000 professores não efetivados, em condição de contratado. Já no município, com a LDB 5.692/71, foram criadas diversas escolas em Belo Horizonte para atender aos critérios de profissionalização exigidos pela nova lei. Inicialmente, tais escolas, segundo as entrevistadas, tinham boas condições físicas e materiais, fato que se foi esvaindo no final da década por falta de manutenção ou de recursos, ou pelos dois.

Pelo que foi relatado, as rotinas eram cansativas, todas trabalharam em mais de um turno, duas delas justificaram a necessidade e/ou vontade de obter mais recursos financeiros, uma justificou que pelo fato de ser formada não pensava em trabalhar somente em um turno, disse que a questão salarial era importante mas tinha como sobreviver se desse aulas somente em um turno em virtude das condições financeiras da família, uma não comentou o porquê da necessidade de trabalhar em três turnos e com carga horária tão extensa.

Observa-se que nos tempos de trabalho os sujeitos compõem e recompõem a rotina diária em práticas que reordenam a jornada de trabalho, o calendário, a metodologia e a política, ajustando e administrando de acordo com as necessidades e interesses que surgem, o que envolve escolhas dramáticas e usos de si em diversas situações cotidianas. Lígia conta um pouco da rotina de trabalho na escola, uma fala extensa que demonstra a grande carga dessa professora que administrava diversas tarefas com a intensidade de três turnos diários. Assim, expõe um pouco do trabalho com riqueza de detalhes:

Menina... eu trabalhava era assim: é... eu trabalhava sábado, domingo, feriado, sabe? Porque eu levava muita coisa pra ser feita em casa, lá na prefeitura nós chegávamos 7 horas da manhã, depois eu afastei do Estado, tirei licença sem vencimento e fiquei dedicando só à prefeitura. Então, era um trabalho muito [dando ênfase à palavra] grande mesmo. Ia às escolas, fazia reunião com diretora, fazia atendimento das supervisoras, atendimento de professor, atendimento dos (...). A gente fazia assim um trabalho global, de todo mundo. Fizemos curso, tinha as leigas em Contagem [município], ainda tinha um grupo de leigas do tempo

⁶² Jornal gentilmente cedido pela Associação dos Professores Públicos Mineiros (APPMG).

que Contagem era rural e eles não sabiam o que é que faziam com as leigas. Então, nós bolamos o aproveitamento das leigas, elas ajudando na cantina, olhando as merendas, assistindo os alunos nessa parte, dando curso para elas terem um diploma, e elas ficaram muito satisfeitas de ter melhorado na carreira e tudo... Sabe, foi muito bom e teve muito empenho das coisas. (...) Foi muito bom esse trabalho, mas quando foi em 79... [pausa pensativa] como é que foi? Uma diretora deixou a escola porque teve um problema com uma professora, uma coisa assim, aí o secretário pediu para eu ficar nessa escola durante um certo tempo, porque a escola ficou um pouco sofrida com o problema que houve lá. Aí eu fui lá para essa escola, eu esqueci o nome da escola... e fiquei lá... e essa escola... tinha problema de pessoal na escola, problema interpessoal (...). Mas nós criamos umas atividades para as mães, um clube de mães para poder começar a trabalhar, pegamos aqueles meninos maiores para serem monitores, criamos umas coisas lá para vê se ia melhorando o ambiente. Depois, essa escola passou para a Escola M, mas quando eu aceitei ir para lá eu falei com o secretário que eu gostaria então, a partir dali, ficar numa escola e não voltasse para secretaria. Mas no princípio ele não deixou, não. Eu estava na escola e eu tinha que ir à prefeitura umas duas vezes por semana cuidar da correspondência dele, fazer algumas coisas que eu já estava enfronhada e tudo. Mas, com o tempo, ele foi arrumando outras pessoas e pôs outras colegas lá, gente trabalhadora e muito boas e tudo e ele me deu oportunidade, fez uma troca lá de pessoal, me chamou e me perguntou se eu aceitava ir para a Escola S, lá no bairro I, aí eu já gostava muito do bairro e voltei para lá tranquila. Lá eu fiquei, e foi assim um trabalho muito bom que eu tive lá, 2.400 alunos, cento e tantos professores, mas era uma escola que não tinha problema. Era uma escola muito boa, o povo muito esforçado, muito interessado, uma escola que apesar do tamanho e tudo era uma escola light, sabe. A gente conseguiu fazer um bom trabalho lá, fazíamos bons trabalhos... festa junina, a comunidade se interessava muito em participar. Tinha os Alcoólicos Anônimos que funcionava lá na escola e ajudavam, era uma coisa boa mesmo, sabe...

(...)

Trabalhei no Estado, na Escola Estadual Q, de 70 a 77 na década de 1970, concomitantemente com o município de Contagem. Eu ia de ônibus... Eu saía de casa... outro dia mesmo mamãe tava falando: "Lígia, você saía que horas?" Eu falei assim: "Mãe, 4 e meia." [risos] Quatro e meia eu saía! Porque eu nunca dirigi, né? Então, eu sempre andei de ônibus. Então, a minha situação era difícil.

(...)

Eu trabalhava muito mesmo, a escola do Estado era aqui em Belo Horizonte perto da PUC. Eu tinha uma capacidade de trabalho muito grande. Em Belo Horizonte trabalhei na Escola Q e em Contagem em diversas: nas escolas S, D, F, H, P, lá eu tive diversas escolas e ainda teve esses trabalhos gerais aqui de coordenadora.

(...)

Trabalho intenso na escola de reuniões, conversava com as professoras daquele turno, eu dava aquela orientação para todas elas e olhando a parte administrativa também e tudo. Aí, quando fosse meio dia, eu levava marmita e já almoçava lá mesmo, no Dom Cabral. Eu carreguei marmita doze anos.⁶³

Essa fala demonstra a grande carga de trabalho dessa professora, que se tornou diretora e atendia um grande público em diversas escolas. Saía às 4 e meia da manhã e trabalhava em três períodos diariamente. Em toda a fala a respeito do trabalho dentro das escolas diversas vezes aparece a palavra “luta”, mas também muito a palavra “entusiasmo”, que advém, segundo ela, das relações firmadas dentro do trabalho, cuja significação para as entrevistadas será relatada mais adiante.

Pode-se perceber que o profissional da educação nos anos 1970 já era, segundo a fala, um trabalhador que acordava cedo, trabalhava o dia todo em vários turnos e em escolas diferentes, almoçava fora de casa – às vezes de marmita – e ainda levava trabalho para casa, abalando a imagem do professor enquanto missionário, trabalhador diferenciado de outros trabalhadores, contudo ratificando a imagem do trabalhador como de todos os outros trabalhadores, com grande carga horária e salário nem sempre satisfatório (ARROYO, 2004). Quando utilizamos a expressão “já era”, referimo-nos à tese de doutorado de Teixeira (1998), que analisa os tempos de trabalho docente, tempos que vão além dos muros da escola e precisam ser conjugados com os diversos tempos do professor, como família, lazer, cidade..., na qual a autora demonstra a intensa cadência nos tempos de trabalho docente, em que até mesmo os tempos de folga desses trabalhadores se tornam tempo de trabalho.

⁶³ Entrevista cedida em 05 de maio de 2009.

Outros fatores fazem também com que esses professores e professoras fiquem sobrecarregados nos tempos de escola e trabalho visto que surge o empenho subjetivo maior desses profissionais em sua atividade, o que faz com que as mobilizações desses trabalhadores e trabalhadoras sejam por vezes muito intensas. Quer dizer, esses profissionais acreditam no trabalho que fazem e com poucas condições mobilizam energia e mais trabalho para atividades extras que estavam dispostas a fazer no cotidiano com o intuito de melhoria na qualidade do ensino, tal sejam: trabalho nos fins de semana com ensaios de peça de teatro, reuniões nos fins de semana, mobilizações com rifas para arrecadar recursos, jantares e festinhas também para arrecadar recursos e outras diversas mobilizações.

Marta fala do ritmo do cotidiano dentro da escola e das mobilizações necessárias para dar segmento ao trabalho escolar:

A gente ficava na escola todos os dias de 7 às 11 e meia. Eu era aquela professora que dava todas as matérias, né, mas tinham umas aulas especializadas de Educação Física, de Biblioteca, Educação Artística, essas coisas assim. Mas nesse horário a gente ficava na escola planejando o trabalho, corrigindo prova e nesse horário a gente tinha a liberdade de fazer o que a gente quisesse lá dentro e da tarefa que a gente fazia em casa a gente fazia uma parte lá.

(...)

Bom, os primeiros anos que eu trabalhei com criança pequena e acho que por isso os meninos atendiam mais a gente porque eles eram menores e trabalhei com pré, trabalhei com 1º ano... aí chegava na escola, tocava os sinos, os alunos faziam as filas, entravam pra sala de aula e aí a gente tinha tipo um horariozinho assim pra seguir: primeiro Português, depois Matemática... e a gente fazia tipo um horariozinho pra seguir.

Quando perguntada se seguia os horários, Marta responde:

Mais ou menos [risos]. O horário era da gente mesmo, não tinha esse negócio de sinal e nem nada. De 1ª a 4ª só tinha o intervalo do recreio e, quando tinha, uma aula especializada, mas o tempo todo a gente ficava com eles. Tentava fazer um horário assim... mas... e seguia esse horário. Aí

tinha duas aulas de Educação Física por semana, uma de Biblioteca e eu acho que tinha uma de Educação Artística também, e nesse horário, igual eu te falei, a gente fazia as atividades... fazia plano de aula, na época de prova a gente corrigia prova, às vezes trocava experiência com uma outra colega que também estava com aula especializada, ou a orientadora quando precisava conversar com a gente vinha conversar, sabe, era assim. No final dava o "para casa", pra levar pra casa. Tinha o mimeógrafo naquela época e tinha muita atividade que a gente fazia na matriz e passava no mimeógrafo.

(...)

A gente tinha algumas reuniões, mas a gente não tinha muita voz ativa, não. A gente tinha reunião e algumas vezes a gente até falava e era acatado, mas o negócio já vinha mais ou menos pronto da prefeitura. As orientadoras faziam reuniões lá, vinham e a gente fazia uma reunião mensal e tudo, mas a gente não tinha muito poder de decisão, não. (...) Entre nós a gente tentava [renormalizar o que vinha pronto]. No princípio não foi muito assim, não. Porque assim, depois é que começou o entrosamento das professoras, eu falo no meu caso porque elas também tinha entrado há pouco. A nossa escola tinha uma particularidade que era assim: as alunas do Magistério do Colégio V é que davam aula lá, não tinha professora da prefeitura, eu acho que a prefeitura só disponibilizou o prédio, o resto da turma entrou um pouco antes, e eu entrei com o concurso. Então, a princípio não era muito assim, não, e depois a gente começou a pensar que aquilo não tava dando muito certo e começou a fazer esse tipo de coisa. Por conta da gente mesmo, a gente não falava com orientadora. Essas coisas ela via e não falava nada, não. Fingia que não via... o problema dela era assim, ela tinha medo de chegar alguém da prefeitura e ver que a coisa não estava andando do jeito que eles queriam, né. Mas sempre deu certo né.⁶⁴

“Esse tipo de coisa” de que fala a professora diz respeito às reorganizações feitas, por conta própria, dentro do cotidiano de trabalho dela. Foram aulas trocadas, horários ajustados, material didático utilizado que não estava nas normas prescritas pela Secretaria de Educação ou mesmo pela escola, compra de material com recurso próprio e diversas outras atitudes extras que foram fundamentais para que o trabalho fosse consumado. Assim, a fala demonstra que existia uma organização escolar, com

⁶⁴ Entrevista cedida dia 08 de outubro de 2009.

critérios estabelecidos, horários, disciplinas e hierarquias bem definidas no contexto escolar, mas o trabalho das professoras dentro de sala de aula era, se assim se pode dizer, mais autônomo, dado que se reorganizavam e reestruturavam os planejamentos escolares e os próprios planejamento objetivando maior qualidade e melhoria nas atividades diárias de trabalho, o que facilitava e até mesmo lhes dava certa independência no trabalho. Ressalta-se que essa “certa independência” era fruto da experiência e do trato que davam ao trabalho, o que fazia com que as professoras pudessem organizar os tempos de trabalho da maneira com que os tempos ficassem mais leves na carga diária, como relata Marta ao ser questionada se levava muito trabalho para casa:

*Olha, nos primeiros anos eu levava um pouco [de trabalho para casa], levava prova e tudo. Depois eu comecei a trabalhar no Estado também e ficou mais difícil, mas aí eu já tinha um pouco mais de experiência e já fazia na escola mesmo.*⁶⁵

Cecília também relata a experiência quando perguntada se levava muito trabalho para casa da seguinte maneira:

*Ah! Muita coisa. Na rede municipal tinham as 24 horas que a gente tinha que ficar lá, mas durou pouco. Eu te falei que nós entramos na Justiça e ganhamos a equiparação, pronto, acabou isso. E no Estado nós tínhamos o módulo 2, que era pra essas coisas, mas era cumprido em casa. Se quisesse ficar na escola corrigindo prova eu ficava, mas eu preferia levar pra casa. Então, levava. Levava prova pra corrigir, trabalhos pra preparar, aulas, né... levava coisas.*⁶⁶

Ainda nessa perspectiva, Clarice relata como se estruturava a organização do trabalho na escola, ratificando que tal organização era rígida, estruturada e compartimentada:

⁶⁵ Entrevista cedida em 08 de outubro de 2009.

⁶⁶ Entrevista cedida em 26 de agosto de 2009.

A escola... a organização dos tempos da escola, da antiga escola primária - tanto no Estado, como na prefeitura - era a mesma coisa. Quatro horas e meia de aula, e a gente tinha quatro horas e meia com o professor dando aula. Era a mesma coisa. E tinha algumas especializações, que era Educação Física, Artes e Biblioteca. Então, quando a escola tinha esse profissional, fazia um horário e pegava sua turma e dava aquela aula que se chamava aula especializada. Entendeu? E, quando a escola não tinha essas especializações, você ficava o tempo integral trabalhando... (...) Era Artes, Biblioteca e Educação Física. Aí, chegava uma professora de Educação Física e dava uma aula por semana em cada turma, por exemplo, de quarenta a cinquenta minutos. Ela pegava os alunos porque tinha essa hora-aula, mas não era toda escola que tinha, aí [o professor] ficava com a carga horária integral. A década de 70 foi toda assim. Sem muita modificação. Com relação ao tempo. (...) Com relação ao tempo, você era a professora daquela turma, daquela série... de 1ª a 4ª, que era minha experiência, e você ficava com a turma o tempo todo e quando tinha aula especializada... se a escola tinha uma... difícil a escola que tinha as três, né? Não tinha muita divergência [dando ênfase à palavra] entre a prefeitura e o Estado, não.

(...)

A supervisora chegava no turno - eu vou falar da minha experiência, não é das pessoas da década de 70. (...) Eu chegava na escola. Pontualmente eu dava o sinal. Todos [dando ênfase à palavra] os alunos faziam fila no pátio. Uma professora na frente de cada fila. Todo [dando ênfase à palavra] mundo por ordem de tamanho e de uniforme, no diurno. Tanto no Estado como na prefeitura era assim. Todo mundo fazia fila, a gente dava as notícias, chamava as atenções que tinham que chamar. Fazia oração coletiva ou um canto, ou... Todos [dando ênfase à palavra] os dias! E depois, ia subindo cada professora levando sua turma pra sala de aula. Aí, eu ia pra minha sala de coordenação, chegava lá tinha uma professora eventual pra substituir faltas e eu olhava. Se tinha uma falta, era ela que ia, se tinha duas, ia uma das professoras especializadas. Aqui na prefeitura tinha Educação Física, (...) tinha as três, as três áreas que eram próprias da época. E aí, cada qual ia dar sua aula, e tinha assim... e eu dividia, gastava minha primeira hora dividindo o trabalho que cada um ia

*fazer. Eu ia e distribuía as atividades todas que estavam rodadas... eu ia... era assim, sabe?*⁶⁷

Como se pode perceber na fala, a organização era estruturada e de certa forma controladora dos “trabalhadores pensantes” da organização escolar, pode-se perceber também o papel que a supervisora escolar tinha no período, de supervisionar o trabalho, em especial o trabalho do professor, traços da educação tecnicista da época, herança da racionalização e divisão do trabalho, ratificando o processo de taylorização na educação.

Apesar de não ter sido comentada por nenhuma das educadoras, a organização do ensino escolar em seriação, historicamente, tem também a intencionalidade de controle, além de classificação e disciplinamento. Faria Filho (2001) fez uma análise sucinta a respeito da questão da organização do trabalho pedagógico em seriação, que só surgiu no ensino mineiro em 1906, com a Reforma João Pinheiro. Segundo o autor, a instrução pública era isolada, na qual normalmente havia um professor para uma turma de cerca de 45 alunos. Antes das séries, as escolas eram organizadas em turmas nas quais, geralmente, havia alunos com idade bastante diferenciada que eram subdivididos em classes respeitando o adiantamento dos alunos que frequentavam as aulas, o que possibilitava ao professor dar aulas numa mesma turma para classes diferentes. Não eram classes multisseriadas, pois não havia a classificação de série, e a organização dos alunos dentro de sala de aula se dava por meio da sensibilidade e competência do professor em perceber os diferentes níveis de conhecimento dentro de tais turmas para assim dar prosseguimento ao processo de ensino.

Ainda segundo Faria Filho (2001), o surgimento dos grupos escolares veio como forma de organizar e reinventar a escola com o objetivo de contribuir com a homogeneização cultural e política da sociedade pretendida pelas elites de Minas Gerais. Para Faria Filho:

reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar os professores; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade (2010, p. 43).

⁶⁷ Entrevista cedida dia 12 de março de 2009.

Assim, o ensino seriado surgiu como inovação na Reforma João Pinheiro complexificando o trabalho dos professores, pois o maior desafio era homogeneizar um grande número de alunos heterogêneos. O que interessa aqui é que, depois de anos de adaptação, afinal de contas o objeto está instaurado nos anos de 1970, essa organização escolar de seriação era a que predominava na escola e talvez não tenha sido sentida pelas entrevistadas enquanto organização que está carregada de intencionalidade no que tange à homogeneização cultural e política.

Retomando a fala de Clarice, vemos elementos para pensar a carga de trabalho fora do ambiente escolar. A educadora disse que nunca teve o hábito de levar muitos trabalhos para casa e atribuiu isso à organização nos tempos que tinha dentro da escola. Já Cecília, por exemplo, dizia preferir levar provas e atividades para fazer em casa; enquanto Marta levava no início e depois achou melhor não levar mais, organizando-se para utilizar os tempos da escola que ficavam disponíveis para esse trabalho. Lígia disse ter levado muito trabalho para casa no período. Aqui pode-se ver mobilizações e adaptações que se circunscrevem de acordo com as necessidades específicas de cada profissional, a formas com que elas melhor geriram o tempo, de acordo com necessidades e interesses. Mas é importante frisar aqui que as professoras trabalhavam em níveis diferentes da educação, variando do ensino de alfabetização até o 2º Grau (hoje Ensino Médio), passando por cargos de coordenação e direção da escola. Tem-se uma análise global dessas experiências. Pode-se dizer também que esse tipo de organização citada não é mérito das professoras dos anos 1970, podemos vê-lo também nos dias atuais.

Outro dado surgiu na fala de Cecília a respeito das políticas e normas que existiam internamente nas escolas, normas essas nem sempre subscritas, mas que norteavam o cotidiano de trabalho. As políticas descritas dizem respeito à carga horária e até mesmo às condições salariais dos professores, que estão relacionadas diretamente ao trabalho de professores e professoras. Ela relata que a escolha de carga horária se dava por critérios de tempo na escola, ficando os mais novos com a carga horária que os mais velhos não quisessem ou não pudessem mais pegar, critérios que vão além da neutralidade na organização escolar, mas que se baseavam em interesses e jogos de poderes, tal seja a dos professores e professoras mais antigos na escola

terem mais “direitos” que os mais novos. Sobre a escolha da carga horária, ela relata o seguinte:

No [colégio] estadual, nós não tínhamos o estatuto da... quando eu entrei, o estatuto regia só o professor primário, o chamado professor primário de 1ª a 4ª, nós éramos chamados de professor auxiliar de Ensino Médio e tínhamos uma carga horária que era o mínimo onze aulas e o máximo trinta, e elas eram distribuídas no início do ano por área de acordo com o maior tempo. Cada colégio tinha o seu critério mais lógico de distribuir essas aulas. E no colégio que eu dei aula a vida inteira, que eu aposentei lá, começava pelo tempo... maior tempo, mais antiguidade... no colégio. Exemplo, eu comecei em 71, então, bom... vão distribuir as aulas de Português, é... o povo de 65, do concurso de 65, quem é? Nós. Dentro desse povo de 65, [olhava-se] a classificação no concurso. Bom, pronto. Agora o povo de tal [ano]. Aí, quando eu entrei lá eu era a última a pegar aula, né? O povo de 71: Eu! Então, era o resto [dando ênfase à palavra] de aula que tinha lá e os professores iam pegando trinta aulas, trinta aulas, trinta aulas, porque queria a carga toda, né? E no final ia sobrando menos aulas, e eu comecei lá com treze aulas porque cada um podia pegar trinta. Não era todo mundo que pegava trinta, não, porque nem todo mundo queria trabalhar trinta aulas porque dava aula em dois turnos, mas muitos pegavam. Então, o regime era esse. Depois, com o estatuto em 74 que regulamentou mesmo, o Estatuto do Professor de 5ª série pra cima do 2º Grau, foram vinte aulas obrigatórias, uma carga de 24 horas igual pra todo mundo, vinte pra aula e quatro horas pra... pra... o chamado módulo 2, pra corrigir prova, pra preparar aula que era pra ser feito em casa. Isso era a efeito de salário, carga horária de 24 horas. Nessas quatro horas estavam as reuniões, quer dizer, o colégio chamava para as reuniões, e você tinha que ir porque você estava recebendo por aquilo. Depois houve uma mudança nesse estatuto, ele é de 74. Em 77, ele foi modificado e passou a ser dezoito aulas e seis de módulo 2, que é até hoje dezoito aulas em sala de aula e seis até hoje, essa era a carga horária do Estado. A partir de 77 eu dava dezoito aulas no Estado e tinha minhas seis horas que eu podia ser convocada para cumpri-las numa reunião emergente ou qualquer coisa.⁶⁸

E no que tange à carga horária da escola municipal complementa:

⁶⁸ Entrevista cedida em 26 de agosto de 2009.

Como é que era a carga horária? Nosso contrato era: enquanto os outros professores das escolas antigas ganhavam por hora-aula, nós ganhávamos por jornada de trabalho. Nosso contrato era de 24 horas por semana pra ganhar 750, que aí eu não lembro se era mil, se era cruzeiro, se era cruzado... dinheiros! [dando ênfase à palavra e risos] 750 dinheiros! Tá lá na minha carteira de trabalho até hoje [risos]. E nós trabalhávamos 24 horas, só que eu tinha cinco turmas, eu não tinha 24 horas dentro da sala, eu tinha menos, mas a gente tinha que ficar 24 horas dentro da escola. Entendeu? Bom, a gente planejava, a gente criava projetos, né. (...) Era assim, 24 horas dentro da escola, com turma ou sem turma, né. E nós ganhávamos, em termos de salário, muito menos que os outros professores que ganhava por hora, e nós fizemos campanha pra ganhar por hora-aula, porque também as aulas foram distribuídas em módulos, então a aula não tinha cinquenta minutos, ela tinha uma hora. Entendeu? E tinha duas horas numa turma, então nós batalhamos com um movimento dentro da prefeitura pra que a escola fosse com as aulas normais de cinquenta minutos, que a gente ganhasse por hora-aula e que tivesse uma carga horária optativa e flexível. Não conseguimos é... é... espontaneamente, então fomos pra Justiça pedindo equiparação e ganhamos. E, aí, acabou esse regime de 24 horas, e o regime ficou normal igual a qualquer professor celetista que ganha por hora-aula, mas aí estabeleceu o mínimo e o máximo por carga horária. Então, era o mínimo onze e o máximo vinte, que depois passou a ser trinta, mínimo onze e máximo trinta, até que nos últimos anos que eu aposentei era obrigatório trinta horas. Hoje a carga horária é única, trinta horas. Obrigatória, trinta horas. Mas no início foi assim, tinha essa flexibilidade, como uma escola particular que o professor dá o número de aulas que ele pretende, ganha por hora-aula, e a legislação trabalhista sempre foi cumprida, que é o repouso semanal remunerado, quatro semanas e meia, igual o professor particular, né? Um terço de férias e essas coisas todas.⁶⁹

Teixeira (1998), em tese de doutorado, ao fazer uma análise dos tempos dos professores dentro e fora do contexto escolar, afirma que as noções e as formas de determinar o tempo, e aqui se leva em consideração os tempos de trabalho escolar, fazem parte de sistemas simbólicos e de classificação social, em que há diversos

⁶⁹ Entrevista cedida em 26 de agosto de 2009.

confrontos e relações de poderes, constituindo-se enquanto questões políticas. Mais especificamente a respeito da questão dos tempos escolares, a autora afirma que:

(...) supomos que o tempo escolar e as jornadas de trabalho, reificados nos calendários, quadros de horários, rituais, currículos e metodologias de ensino são nucleares não apenas na cultura da escola, mas na conformação do *habitus* e estilos de vida docentes. Temos por hipótese que essas modulações temporais circunscrevem certas medidas de ser e viver, modos de existir. Traçam limites e possibilidades às formas de existência e ao cotidiano dos sujeitos, configurando experiências e histórias individuais e coletivas constitutivas de identidades sociais docentes (1998, pp. 18-9).

O que a autora demonstra nessa afirmação é que a vida de trabalho docente não está descolada da vida pessoal do próprio docente, e fundamentado nessa análise vê-se como o trabalho do profissional está vinculado à vida pessoal do educador, imbricada em tramas e laços que é o que constitui a identidade desse sujeito. A organização e as dinâmicas internas das escolas, à qual se somam as atividades pedagógicas que cada professor e professora realiza no cotidiano de trabalho, concedem-lhe singularidades e particularidades (VELHO, 1994) ao trabalho, como o fato de gerir de forma diferenciada as atividades extraclasse, e mesmo de sentir diferentemente o peso do trabalho dentro da escola. Isso implica dizer que os tempos de trabalho são capazes de delimitar os tempos da vida do trabalhador, o que influencia em outras atividades que existam fora da escola.

Na década de 1970, a questão da rigidez na organização dentro do trabalho escolar, a influência externa das hierarquias, as influências internas de hierarquias, normas e políticas que existiam na organização escolar e até mesmo de políticas públicas que não estavam condizentes com a atividade das trabalhadoras ou com os interesses e necessidades das mesmas surgiram em diversos momentos na fala dessas educadoras, o que criticaram muito, pois, muitas vezes, isso prejudicou a vida diária de trabalho. Todas tiveram a maneira peculiar de lidar com tais normas rígidas da organização do trabalho, e quase nenhuma acatou todas as regras ditadas na totalidade por tornar o trabalho mais difícil.

Para Clarice, a forma como se estruturava a organização dos trabalhos dentro dos muros da escola estava ditada em parâmetros extremamente controlados pelas hierarquias e fragmentado, onde cada um tinha papel bem definido, como demonstra na seguinte fala:

Agora, uma coisa que era bom você saber na estrutura da escola nos anos 70 era que a administração escolar era estruturada de forma fragmentada. Por quê? O diretor delegava a escola como um todo. O vice-diretor cuidava dos auxiliares de serviço: limpeza, prédio da escola e ajudava com o dinheiro... O diretor, ele era uma figura... ele era de delegar. Ele pensava, mandava... a experiência que eu tenho é essa. A supervisão cuidava dos professores, e a orientação educacional dos alunos. Quer dizer, fragmentava justamente para cada um ficar segmentado no seu canto e não pensar, e o curso de Pedagogia das universidades também formava assim: o administrador, o supervisor, o orientador. Hoje não tem mais isso. Tem? Hoje o curso de Pedagogia está globalizado. Quer dizer, havia uma intencionalidade que compartimentado igual na fábrica! Um aperta parafuso, outro faz não sei o quê, outro faz, outro faz... aí o que é que acontece: ninguém sabe fazer nada.⁷⁰

A fala da educadora demonstra a concepção tecnicista de educação que vinculava durante os anos 1970, influenciada dentre outros pelos Acordos MEC/Usaid, embasados por parâmetros norte-americanos de ensino. A comparação dos ambientes escolares e do trabalho dentro deles com uma fábrica surgiu por meio de uma leitura crítica com relação ao trabalho de supervisora, que, segundo ela, teve que passar por diversas mudanças, pois essa leitura de trabalho fragmentado não cabe mais dentro do contexto da escola atualmente, já que continua trabalhando com coordenação pedagógica.

Percebe-se que a mobilização subjetiva no trabalho escolar para cada uma dessas trabalhadoras era algo que se tornava uma constante na atividade cotidiana. Para Lígia, as normas que chegavam da Secretaria de Educação muitas das vezes estavam diretamente ligadas ao trabalhado cotidiano das professoras dentro da escola. Ela relata que não tinham muita voz ativa para opinar sobre a utilização ou não de determinada nova regra, fato esse que talvez as fizessem ter de constantemente ressignificar tais orientações. Lembra que dentro da escola a questão hierárquica abalava o cotidiano de trabalho fazendo, por vezes, com que as professoras sofressem. A respeito Lígia disse:

⁷⁰ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

Então, havia essas coisas assim, essas interferências políticas e também muita ameaça. Eu me lembro que saiu uma ficha de avaliação pedagógica para aluno, e a ficha devia ter uns 5 metros de tudo quanto é item: leitura, flexão de verbos, não sei o que lá, pontuação... Tudo assim, bem esmiuçadinho. Aquele tanto [dando ênfase à palavra] de coisa e aquela ficha enorme [dando ênfase à palavra] com tudo pra professora fazer avaliação. Então, teve uma reunião das diretoras e entregaram a ficha: "Vocês têm que fazer essa ficha agora de todo aluno, todo aluno tem que ter uma ficha de avaliação". Aí, eu cheguei lá na escola e mostrei aquela ficha, e as professoras riram, acharam aquela ficha ridícula. Aí eu falei assim: "Não gente, mas é obrigatório. A inspetora avisou a gente, os diretores, que todo mundo tem que ter porque eles vão mandar gente vir fiscalizar para ver se todo mundo está com a ficha". Aí uma professora falou: "Ah, Lígia, então vamos mudar? A gente faz assim num caderno e abre umas tantas folhas para Português e depois abre umas folhas para Matemática... Então, a gente põe e vai fazendo essa mesma avaliação só que ao invés daquela ficha comprida [falando a palavra dando um sentido de comprimento - compriiida] que fica muito difícil da gente preencher tão grande assim". Então, nós fizemos várias páginas para poder facilitar o serviço. Aí, teve outra reunião dos diretores, e todo mundo já tinha posto a ficha para funcionar. Aí me perguntaram, e eu disse: "Nós fizemos a ficha." [Responsável pela Secretaria de Educação] "Mas está funcionando mesmo?" E eu disse: "Está, mas nós adaptamos colocando cada área numa folha, tudo direitinho e tal, mas estamos fazendo, e os professores acharam melhor assim." [Responsável pela Secretaria de Educação] "Não pode! Você não podia ter feito essas modificações! A lei é para ser seguida, não é para ser modificada, nem estruturada, nem não-sei-o-quê e nem não-sei-o-quê". Na frente de todo mundo fui chamada à atenção. O negócio era meio fogo, sabe.⁷¹

Assim, no caso de algumas dessas educadoras de 1970, a questão das normas exigidas marcou e causou peso no trabalho segundo relato de três das quatro professoras. O controle no contexto da escola foi marcado por duas características, uma pelas normas exigidas pela Secretaria de Educação, que, segundo elas, normalmente não lhes atendiam as necessidades de trabalho; e outra pela rigidez de

⁷¹ Entrevista cedida em 05 de maio de 2009.

algumas hierarquias e normas estabelecidas dentro da escola, fato comum em um período de repressão dentro de instituição de ensino – mas que não é singularidade desse período –, que por vezes mexia com o fazer cotidiano das professoras. Nesse sentido, Clarice, em todo o discurso, disse que a escola era o retrato do governo na política de opressão. Um dos casos que conta será chamado aqui de Caso Francisca⁷². Ela relembra o seguinte:

Olha, eu tinha uma aluna na escola que chamava Francisca. Ela era loirinha, filha de uma senhora que tinha muitos [dando ênfase à palavra] filhos, mora ali na favela e hoje ela já é uma senhora (...). A Francisca ganhou um uniforme da (...) minha diretora, porque a mãe não tinha condição. Então, comprou um uniforme pra ela. O dia que ela ia sem uniforme, eu escondia [dando ênfase à palavra] a Francisca. Por quê? Porque a [diretora] mandava me chamar. Eu [dando ênfase à palavra] era culpada da Francisca ir sem uniforme! Mas era a mãe que mandava, como que eu [dando ênfase à palavra]?! Sujava, não limpava, a mãe era alcoólatra e tudo. Mas ela achava que eu tinha que dar conta dos alunos de uniforme. A diretora me pressionava. Então eu vigiava esses alunos que estavam sem uniforme porque senão eu ia ser cobrada. Eu era mais cobrada porque era a diretora que me cobrava e eu conversava com as professoras pra elas me ajudarem nisso.

Quando perguntada se as professoras cobravam dos alunos, ela responde:

Sim. Mas eu cobrava mais porque a diretora era extremamente rígida. Então, ela cobrava... essa menina ficou marcada na minha cabeça porque ela me fez sofrer demais. Eu tive que correr com ela todo dia... porque ela não vinha de uniforme! Mas ela tem uniforme que comprou, mas a mãe não era responsável, entendeu? Então, era assim... tinha banheiros que usávamos pra dá banho quando eles estavam sujos. Às vezes falava: "Mas eles estão muito sujos! Tem que cortar as unhas! Tem que dá banho neles!" Mas não é que hoje não se dê banho em aluno na escola, tem aluno que a

⁷² Nome fictício.

*gente dá banho, mas é numa outra concepção. Não assim aquela coisa, né? Então era dessa forma, era nessa estrutura.*⁷³

Como dito anteriormente, não eram todas elas que sentiram o peso das normas no fazer diário do trabalho escolar. Para Cecília, as normas passavam por ela sem causar muito impacto na maior parte do tempo, e não é porque elas não existissem, é porque ela – e talvez alguns colegas – deu um significado para o trabalho em que não havia espaço para normas rígidas a ser cumpridas. Professora de Português, trabalhou com arte, mais especificamente teatro, na tentativa de fazer uma educação diferenciada e libertadora. Eis o que relatou a respeito das normas impostas no cotidiano escolar:

Nas duas escolas que eu trabalhei, tanto nessa que você colocou que era a Estadual (...), quanto na outra, nós decidíamos e discutíamos a nossa atuação. Não vinha nada pronto pra gente fazer. Agora, se viesse, a gente não fazia também se a gente não quisesse. Não dava nem confiança.

Quando questionada se vinham muitas normas do governo, da Secretaria de Educação e/ou das supervisoras, respondeu:

*Você fala da Secretaria da Educação, do governo, né? (...) Não vinha muita não, uma ou outra. (...) Não, a gente trabalhava em conjunto em todas as duas escolas. Ninguém ordenava ninguém. Reuníamos os professores... por exemplo, na minha área de Português, reunia a área de Português com a supervisora e com a coordenadora e discutia o programa daquele ano, daquele semestre, bimestre e coisa e tal e desenrolava, desenvolvia e encontrava de novo pra ver os resultados. Nas duas escolas era assim. Não tinha ninguém que ditava alguma coisa pra gente fazer, não. Não tinha mesmo! Era visando à aprendizagem, uma escola prazerosa pro aluno, uma formação política, era isso que a gente visava.*⁷⁴

⁷³ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

⁷⁴ Entrevista cedida em 09 de setembro de 2009.

O que surpreendeu também foi o fato de esta educadora não sentir de forma significativa a necessidade de lidar com os imprevistos, ou mesmo de “renormalizar” as regras existentes dentro do contexto escolar, se, por algum acaso, houvesse necessidade disso. Quando perguntada como ela e o conjunto de professores da escola lidavam com a quebra de normas, ela responde da seguinte maneira:

Com a quebra como? (...) Olha, eu não lembro muito disso acontecer, não. A gente trabalhava desenvolvendo os novos projetos ali dentro da escola, cada um na sua disciplina, alguns projetos interdisciplinares de disciplinas afim com a outra e não éramos impedidos, não. Agora, se viesse, raramente, alguma coisa assim... alguma norma da Secretaria de Educação, por exemplo, com relação a língua portuguesa pra escola desenvolver isso, isso e isso, a gente olhava e se a gente achava que era viável a gente fazia, se a gente achava que não era a gente não fazia, mas não tinha cobrança, não tinha... não tinha, não... não tinha muita coisa, hoje tem muito mais. Hoje tem muito mais resoluções, muito mais avaliação de desempenho, tudo escrito que a secretaria vive mandando, orientação, instrução, portaria pra dentro das escolas⁷⁵.

Para entender um pouco mais os valores e saberes incutidos nesta professora para que ela tenha trazido um relato tão diverso das demais, é interessante se apoiar em um trabalho dela, escrito em 1993, que é a sua dissertação de mestrado⁷⁶ feito pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela conta um pouco da trajetória de vida e de trabalho, já que o tema da dissertação está relacionado com metodologia e ensino de Português, disciplina na qual trabalhava. Em um momento do relato, a educadora justifica de que forma lidava e via a rigidez do período dentro da escola estadual na qual trabalhou, afirmando que nas relações familiares, dentro de casa, havia uma organização rígida. Afirmou também que havia estudado em uma escola religiosa e que os familiares apoiaram o golpe de 1964, vendo com bons olhos a “revolução”. Dessa forma, ao adentrar a escola do Estado – mais antiga e portanto com estruturas educacionais estabelecidas – em que trabalhou durante toda a vida, não lhe incomodou a rigidez e a organização na qual a escola

⁷⁵Entrevista cedida em 09 de setembro de 2009.

⁷⁶Infelizmente não foi possível citar o trabalho nas referências bibliográficas, pois comprometeria a identidade da entrevistada.

estava pautada, tendo nessas características ares familiares. Porém, quando começou no município, escola nova com professores na maioria novos e recém-formados, segundo ela, “cheios de ideologia”, as concepções em termos de novas dinâmicas no trabalho, novas técnicas foram se modificando, o que trouxe um bom incômodo capaz de lhe proporcionar mudanças na prática de ensino, que inicialmente era tradicional, segundo ela. Assim pode-se, de certa maneira, entender a leitura que ela fez das normas e por outro lado a releitura que fez ao adentrar em movimentos sociais em prol da classe de trabalhadores da educação.

O que se analisa aqui é como elas deram significado para o trabalho e, em especial nesse tópico, utilizaram os tempos de escola para ratificar a identidade, mobilizar saberes e experiências em prol do que acreditavam ser pertinentes para uma boa educação. Tais questionamentos nos remetem ao que Teixeira diz a respeito do que são o fazer, o pensar e os saberes dos professores:

Realidades fundadas e dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como resignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências no mundo vivido, marcadas pela temporalidade. (1996, p. 180-181)

Traremos agora o relato de Clarice, que faz uma leitura crítica a respeito da quebra na rotina dentro da escola no período de 1970, que para ela era algo que chegava perto da infração, no sentido de violação de uma lei determinada. Clarice comenta a quebra das normas estabelecidas:

Bem, hoje você convive com a quebra com normalidade. [Não] existia normalidade na quebra das rotinas, ela teve um acontecimento é... infrator. Toda rotina quebrada significava infração. Faz parte da rotina, a rotina a ser quebrada. Acontecerem coisas diferentes com as pessoas, mas era tudo tão bem compartimentado que quando a rotina quebrava tinha caráter de infração.⁷⁷

⁷⁷ Entrevista cedida no dia 12 de março de 2009.

Para algumas professoras, as questões políticas na escola, tanto no sentido do público quanto no sentido de relações estabelecidas, estruturadas e negociadas, interferiam no fazer do professor em diversos momentos. Para duas das entrevistadas, ambas as políticas mexeram tanto com o próprio trabalho como com o de colegas próximos, seja por atitudes diretas, como algum tipo de intervenção dentro da escola, seja pelo fato de que o clima de rigidez já estava instalado no contexto escolar. Para Clarice, a escola era “o retratinho” da sociedade e conseqüentemente da política vigente. Lígia entende que houve diversos momentos em que tais políticas opressoras ficaram evidentes na escola. Já Marta diz não ter visto os efeitos dessas políticas diretamente no trabalho, mas conta que as professoras não tinham voz ativa e eram bem menos valorizadas na época. Para Cecília, ao contrário do que lemos na dissertação de mestrado que ela escreveu havia dezessete anos, tais políticas da ditadura não fizeram parte de sua realidade dentro da escola que passou, mesmo onde ocorreram duas experiências de repressão. Ela acreditava que a escola estava amedrontada e que talvez por isso o Estado não interviesse tanto ali dentro, porém a professora soube ser bastante política dentro da escola para colocar o trabalho em ação, já que ela demandava grande mobilização de vários atores dentro e fora da escola e tinha uma concepção de educação diferente da que a estrutura governamental esperava, tal seja a de uma educação crítica e libertadora.

Seguem exemplos de como as políticas nacionais mexiam com o cotidiano e as rotinas do trabalho do professor nos anos de 1970.

Lígia conta duas experiências que mostram relação direta das políticas públicas da época com o trabalho do professor. A primeira é sobre uma questão muito comum naquele período, a da indicação dos cargos escolares, ou seja, das políticas de relacionamento que causavam, por vezes, insegurança no que concerne a estabilidade no trabalho, visto que muitos cargos, em especial de coordenação, eram conseguidos por meio de indicação de políticos, e se estabelecer nesses cargos exigia boas relações. A segunda experiência diz respeito, especificamente, ao controle das políticas da ditadura e da ideologia que deveria ser inculcada no seio educacional. Assim, Lígia conta as experiências:

Havia interferência política nas escolas. Eram os maiores problemas dentro da escola porque faziam a gente sofrer, as professoras... Então, uma vez eu cheguei lá na prefeitura, e a Maria⁷⁸, essa minha colega, chegou logo depois. Ela passou na Escola Municipal F. antes de chegar na Prefeitura para encontrar comigo, e eu tinha que atender uma diretora. E ela falou: "Lígia eu passei na escola F". Ela chegou 8 horas, e eu tinha chegado 7, eu já tinha atendido uma diretora, e ela já tinha ido embora. Aí ela falou: "Você não sabe o que aconteceu. Cheguei lá na Escola F e está todo mundo chorando, chorando e chorando. A diretora, as meninas, as serventes, todo mundo chorando lá". [Lígia perguntou:] "O que foi Maria?" [Maria respondeu:] "Você não sabe, ontem o irmão do prefeito e o irmão da professora brigaram aí não sei onde e hoje o prefeito mandou o papel demitindo a professora. Olha, a melhor professora que nós temos na Escola F!"

(...)

A mesma coisa veio o 31 de março⁷⁹, então saiu no [jornal] "Minas Gerais" que tinha que fazer uma atividade do dia 31 de março. Não sei se foi no "Minas Gerais" ou se foi uma carta falando isso, acho que foi uma carta. Quando foi dia 31, parou um carro do governo lá, e desceu uma mulher toda [dando ênfase à palavra] engalanada, toda bonita, muito bem vestida, de salto e tudo e foi entrando pela escola adentro para ver o que é que é que nós estávamos realmente fazendo em prol do dia 31 de março, que era a "Revolução do 31 de março" [falando com um sorriso irônico]. E eu tinha conversado com as professoras antes, que eu recebi a carta e fiz uma reunião e botei para elas: "Olha gente, eu recebi isso aqui e nós temos que festejar o 31 de março". Uma falou: "Ah! Mas isso é um absurdo! É uma ditadura danada, e nós ainda vamos festejar." A outra falou: "Isso é um absurdo, meu marido é militar, mas ele acha um absurdo ficar festejando isso porque é muita perseguição, muita coisa ficar festejando perseguição dos outros!" [Lígia disse] "Como é que nós vamos fazer?" [as professoras responderam] "Nós vamos falar com os meninos sobre o 31 de março e tal." Mas quando a mulher chega, ela chega de tarde, e lá era aluno de 1º ano, e eu só vi passando professora para cá e passando professora para lá. Elas perceberam na hora, e uma fez um cartaz depressa: "Viva o 31 de março!", pregou lá na porta, e as outras também fizeram na cartolina e pregaram. Aí a mulher foi entrando pela escola adentro: "Ah! Que coisa boa, estão

⁷⁸ Nome fictício.

⁷⁹ Data do golpe militar em que o presidente João Goulart foi derrubado do poder dando início ao regime militar com Castelo Branco. Essa data, durante todo o período em que os militares ficaram no governo, deveria ser comemorada como a data da Revolução Militar, segundo fala das entrevistadas.

festejando!" [deu uma gargalhada] Mas foi assim uma encenação, o maior aperto. Então, tinha essas coisas, sabe.⁸⁰

Cecília, mesmo não sentindo significativamente que havia muita intervenção externa e, quando havia, não incomodava o trabalho, contou uma experiência sobre a intervenção da política repressora no contexto escolar:

A do município também nós desenvolvíamos projetos nossos. Eu tô lembrando de duas vezes que nós fomos rechaçados, mas nós abusamos. Quer dizer, uma sim. Na parada de 7 de Setembro, a prefeitura obrigou as escolas a desfilarem e reuniu os diretores na prefeitura e sorteou o tema, cada escola ia sair na avenida com um tema. Só que a diretora da minha escola foi a última a pegar o "papelim", e eles erraram o número de escolas, então não sobrou o "papelim". Aí, ela ficou sem tema e falou: "E agora?" Aí, o secretário falou: "Não, agora a senhora e os professores escolham um tema lá". E quando chegou, nós fizemos alguma coisa tipo assim "A educação e a farda", o título era uma coisa assim e eram alas de... alas de protesto à situação da ditadura geral. E faixas com versos de músicas de Chico Buarque, algumas antigas que tavam proibidas, e, na hora que nós entramos na Avenida Afonso Pena lá em cima, os policiais vieram e tomaram as faixas e tomaram tudo e: "Dispersar! Dispersar! Dispersar!" E os meninos morrendo de medo, correndo todo mundo, aí nós recolhemos as faixas pros policiais não tomarem e colocamos dentro dos carros e fomos embora e nós não desfilamos. Mas não aconteceu mais nada além disso, não teve punição na escola, não teve suspensão de professor nenhum de diretor. Acabou, acabou ali, a polícia recolheu tudo e pronto.

E na rede municipal também ocorreu uma vez que teve um concurso de presépio, então cada escola fazia o seu presépio na escola e depois levava o presépio (...) pro saguão da prefeitura. E nós montamos um presépio que era uma casinha de madeira, porque a escola era escola profissionalizante, então o povo da técnica industrial fez a casinha, que eu não lembro mais com quê, deve ser madeira alguma coisa que eu não me lembro mais, só que ela ficou lá sem nada e nós avisamos nas salas que era o presépio pra ser montado pra levar pra prefeitura. Então os meninos, cada um foi levando uma coisa e botando ali pra montar o presépio, as imagens foram feitas também numa das técnicas lá dessas de palha, eu acho, aí um menino pôs um pão duro, o outro pôs uma jarra de plástico com uma flor e foram

⁸⁰ Entrevista cedida no dia 05 de maio de 2009.

montado ali o presépio e os meninos começaram a fazer faixas escritas, datilografadas ou escritas com pincel atômico, de protesto e pregavam na casinha. E a casinha foi tampada. Primeiro, alguém tampou a casinha daquele papel pardo, e aí os meninos começaram a botar, os alunos, professores e todo mundo. E a casinha foi para a prefeitura em protesto, porque era uma frase atrás da outra. E ela foi devolvida. Ela foi devolvida... ela foi, botou lá de manhã, por exemplo, e de tarde a prefeitura chegou com a casinha de volta. Não podia ficar lá. Essas duas coisas eu lembro na rede municipal, na rede estadual eu não lembro de nada.⁸¹

Assim, além de todo o contexto histórico-social que se passava externamente aos muros da escola, os sentidos e significado que cada uma dessas educadoras davam ao trabalho foi fundamental para que as experiências lembradas a respeito dos tempos de escola não transparecessem amargas, ao menos pra as entrevistadas. Temos então falas de luta, de dificuldades, de horas de trabalho, de dores e de alegrias dentro da escola. Fala de trabalhadoras que fizeram a própria história e a história da escola mineira.

Aprofundaremos mais tais questões em um próximo item, que diz respeito às relações de/no trabalho. Trabalharemos no próximo tópico questões que tangem ao tecnicismo na educação com as técnicas e práticas de ensino.

4.3 ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO E “CULTURA TECNICISTA”

O tecnicismo na educação nos anos 1970 é evidente no decorrer desta pesquisa e foi muito comentado por uma das entrevistadas. Então, este tópico será pautado nas narrativas lembradas por Clarice, cujas memórias deixaram evidente a forma como se estruturava a organização de trabalho no contexto da “cultura tecnicista” que rondava a educação do período.

⁸¹ Entrevista cedida em 09 de agosto de 2009.

A concepção tecnicista educacional a que o nome remete foi uma forma de organizar e estruturar o trabalho pedagógico nas escolas pautado na técnica, caracterizada por ser controlada e dirigida rigidamente. Uma forma racionalizada de estruturar a organização escolar, de modo a torná-la objetiva, a controlar comportamentos e na qual o pensar e o executar eram duas faces distintas do mesmo trabalho.

Essa concepção pedagógica criou formas e força quando na primeira metade do século XX a Pedagogia Nova estava dando sinais de fracasso, alastrando um sentimento de desilusão, pois que surgira como forma de superar a marginalidade da Pedagogia tradicional, acabando por se tornar ineficaz. Surgiu assim uma preocupação com métodos e técnicas, herança do escolanovismo, que acabou por desembocar na eficiência instrumental, que emergiu a teoria educacional tecnicista (SAVIANI, 2006). Este processo se fundamentou em paradigmas behavioristas ou comportamentalistas da Psicologia, que valorizam a experiência planejada como a base do conhecimento, trazidos por concepções de Skinner, que acreditava que a sociedade ideal deveria ser a que implantasse um planejamento social e cultural, e nessa perspectiva o controle e o diretismo do comportamento são considerados fundamentais (ALTOÉ, 2005).

Nos anos 1960, o discurso que estava em evidência na sociedade se fundamentava no desenvolvimentismo econômico e social, e a baixa produtividade do sistema escolar, com altos índices de repetência e evasão escolar e a marginalidade em que estava submerso o fenômeno da escolarização, tornava-se um entrave para tais objetivos desenvolvimentistas: “O produto inadequado do sistema escolar era apontado como responsável, por um lado, pela baixa qualificação de mão-de-obra, e, portanto, pela desigualdade da distribuição de renda, e por outro, pelo despreparo das massas para o processo político (KUENZER & MACHADO, 1984, p. 29).

Para resolver esse problema de “ordem social”, o Estado e grande parte de intelectuais privilegiaram a tecnologia educacional durante os anos 1960 e 1970, o que se tornou “mania” geral no país. O Brasil “importou” tal teoria dos norte-americanos para dentro das escolas e reestruturou a educação com reformas como a Lei Federal nº 5692/71 (do ensino de 1º e 2º Grau) e a Lei Federal nº 5540/68 (do ensino superior) a fim de adaptar a educação nacional aos requisitos exigidos pelo modelo econômico e político da época. A preocupação fundamental era ajustar os

objetivos do ensino às demandas do sistema do capital, e a educação passou a ser vista como de caráter especificamente metodológico. Para Kuenzer e Machado (1984), tal forma de pensar a nova educação passou a ser divulgada em vários eventos tais como: os acordos MEC/Usaid; Simpósio Interamericano de Administração Educacional (1968); elaboração do ASCED Report (1966), um relatório que teve como consequência a aprovação do Projeto Saci (1969), que se dispôs a resolver a educação popular por meio de tele e radioeducação; elaboração de programas, materiais e treinamento de pessoal para o Projeto Saci; desenvolvimento da teleeducação (a partir de 1969); e intervenções da Unesco na educação da América Latina. Pautado nessa concepção de organização do trabalho pedagógico, Saviani (2006, p. 12) afirma que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

A comparação feita pelo autor está vinculada à concepção na qual a educação tecnicista estava atrelada. O tecnicismo na educação representou a racionalização do ensino em todos os níveis, privilegiando a eficiência, embasada por critérios econômicos de eficácia. Os fundamentos dessa teoria educacional vieram dos Estados Unidos, engendradas por uma preocupação desenvolvimentista capitalista que introduz novas relações de produção transferindo o controle realizado pelo produtor a uma gerência. Fundamentada na Teoria Geral da Administração, de Taylor, a concepção criou raízes no Brasil no pós-1964 no sentido de mobilizar “seus esforços, a princípio, do processo produtivo, e depois, de todos os demais setores da vida social” (KUENZER & MACHADO, 1984, p. 33). Dessa forma, os trabalhos na escola ficaram compartimentados e estruturados para que a gerência os racionalizasse. Clarice conta sua experiência de trabalho nesse sentido da seguinte forma:

*(...) era tudo tão bem compartimentado que quando a rotina quebrava tinha caráter de infração. Agora uma coisa que era bom você saber na estrutura da escola nos anos 70 era que a **administração escolar era estruturada de forma fragmentada**. Por quê? O diretor delegava a escola como um*

todo. O vice-diretor cuidava dos auxiliares de serviço: limpeza, prédio da escola, dinheiro ajudava... O diretor, ele era uma figura... ele era de delegar. Ele pensava, mandava... a experiência que eu tenho é essa. A supervisão cuidava dos professores, e a orientação educacional dos alunos. Quer dizer, fragmentava justamente para cada um ficar segmentado no seu canto e não pensar, e o curso de Pedagogia das universidades também formava assim: o administrador, o supervisor, o orientador. Hoje não tem mais isso. Tem? Hoje o curso de Pedagogia está globalizado. Quer dizer, havia uma intencionalidade que compartimentado/igual na fábrica! Um aperta parafuso, outro faz não sei o quê, outro faz, outro faz ... aí o que é que acontece: ninguém sabe fazer nada. (...) E era assim, era de responsabilidade de cada um. (...) Então era tudo muito compartimentado, sabe? Se ele [o aluno] deu um chute na carteira porque a sala estava sozinha, estava sozinha porque o professor se ausentou, aí a Carla⁸² vinha falar comigo: "Clarice, tal professora está deixando a sala sozinha muito tempo". Quer dizer, ela não falava com o professor. Ela vinha falar comigo pra eu falar com o professor. Tá vendo como era tudo compartimentado? Então era assim, cada um pensado no seu pedaço⁸³ (grifo nosso).

Essa professora ratifica a fala de Saviani (2006) no que tange à estrutura organizacional da escola. Ela sentiu a estrutura da organização escolar como uma fábrica compartimentada, onde cada um produz somente uma parte do produto final. A respeito Clarice complementa:

As políticas públicas mexem [dando ênfase à palavra] com a escola e com a educação sempre, em todos os tempos, não é só na década de 70. Só que na década de 70, eu particularmente, não tinha consciência. Porque a gente não pensava... Eu não pensava porque era nova, era iniciante e inexperiente, e não pensava porque era articulada toda [dando ênfase à palavra] uma organização pra impedir as pessoas de pensarem. O coletivo era afastado, o trabalho era compartimentado... Não estou falando pra você que a administração era compartimentada? O trabalho coletivo (...) era como se você entrasse na vida do outro.⁸⁴

⁸² Nome fictício.

⁸³ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

⁸⁴ Idem.

A principal forma de compartimentar a organização do trabalho no tecnicismo foi a introdução de técnicos e especialistas das mais diferentes áreas dentro das escolas, que tiveram de ajustar-se às diferentes modalidades de ensino, estruturar cada uma delas de acordo com a intencionalidade da educação, fundados em bases tayloristas. Segundo Clarice, a educação era resumida desta forma nos anos 1970:

*Olha, pra você ver, antes não pensava e até os problemas já tinha técnica. Tudo era técnica, tudo era técnica! Mas não era na rede municipal. Era a educação [dando ênfase à palavra].*⁸⁵

Nessa forma de organização racional do trabalho, os sujeitos que deveriam fazer parte do processo ficavam marginalizados, tais sejam professores e alunos, tornando-se apenas executores de um planejamento feito por coordenadores, supervisores e outros técnicos, planejamento que muitas vezes estava fora da realidade de trabalho daqueles que o “executavam”. A pedagogia tecnicista tinha como base o planejamento da educação de modo a racionalizá-la no sentido de reduzir as interferências subjetivas que pudessem de alguma forma prejudicar a eficiência e a eficácia, surgindo assim propostas pedagógicas e metodológicas capazes de operacionalizar tais objetivos como: instrução programada, estudo dirigido, tele-ensino, múltiplos recursos de audiovisual, teste de múltipla escolha, microensino, máquina de ensinar, enfoque sistêmico, dentre outros (ALTOÉ, 2005; SAVIANI, 2006).

A respeito dessas técnicas, Clarice comenta a experiência com a instrução programada e a Taxonomia dos Objetivos Educacionais:

Eu lembro que na década de 70 saiu um livrinho azul, que eu tinha até pouco tempo ele. Pois é... essas coisas eu não podia ter jogado fora... Você já ouviu falar da instrução programada? (...) A instrução programada era assim: pensava alguma coisa e você já completava com uma palavra que já estava na página logo que você virava. Então: tá tá tá tá tá Isso! Aí você virava, e estava a instrução programada. [fazendo na mesa como se estive lendo uma frase com o dedo e virando a folha do livro] A Taxonomia dos Objetivos Educacionais foi dos anos 70. Então, tinha objetivo específico

⁸⁵ Entrevista cedida dia 12 de março de 2009.

já previamente... a gente no curso de Pedagogia ganhou do professor, eu já não lembro mais qual, era um encarte plastificado escrito em cima em vermelho "Taxonomia dos Objetivos Educacionais". Procura isso aí que você vai ver. Vinha todos [dando ênfase à palavra] os objetivos que eram próprios do conhecimento, do comportamento, como se as coisas fossem todas separadas! Da emoção, do psiquismo, do não sei o quê, do não sei o quê! Quer dizer, o indivíduo, ele era cheio de pedacinhos. O fazer pedagógico tinha um destino no seu objetivo pra isso, pra aquilo, pra aquilo outro e vinha 1.1, 1.1.2 e não sei o quê. Até pouco tempo eu tinha esse papelzinho que eu também joguei fora. Era um plástico assim desse tamanho, ó. [mostrando o tamanho com as mãos]⁸⁶.

A instrução programada foi uma forma de ensino baseada no princípio de perguntas e respostas. Segundo Altoé (2005), essa instrução se apresentava de maneira gradual e em pequenas doses de determinado conteúdo, que era organizado de maneira fragmentada, em pequenas unidades ou itens. O aluno era solicitado a responder a questões e não apenas a ler, e em cada solicitação deveria haver uma resposta, que poderia ser verificada imediatamente comparando a resposta do aluno à do livro. O objetivo dessa técnica de ensino era encorajar o aluno a dar uma resposta correta, que o ajudaria a aprender e a recordar as questões planejadas nessa perspectiva. Após comparar o resultado, caso estivesse errado, o aluno deveria pensar a respeito da diferença da resposta, não apagar a errada, mas escrever a resposta sugerida abaixo e somente assim passar para outra questão, com uma organização bem estruturada. Segundo Altoé (2005), a simplicidade da tarefa e a estrutura na qual a mesma era organizada tinham como objetivo um aprendizado gradual. O autor justifica a estrutura dessa técnica de ensino da seguinte maneira:

- a) apresenta o material ou conteúdo em sequências curtas;
- b) as perguntas são propositalmente muito simples de tal forma que não se cometam erros;
- c) as sequências são encadeadas em uma progressão racional.

Ao estudante compete:

- a) responder apenas a uma pergunta de cada vez;
- b) dispor do tempo que desejar para responder;
- c) não passar para o item seguinte antes de haver respondido ao anterior;

⁸⁶ Entrevista cedida dia 12 de março de 2009.

- d) responder e comprovar imediatamente a correção ou inexatidão de sua resposta, comparando-a com a resposta correta apresentada no próximo texto;
- e) de modo gradual e lógico, o estudante é levado a um domínio cada vez mais completo do assunto (ALTOÉ, 2005).

Os processos de ensino foram fragmentados, estruturados e mecanizados previamente para atingir os objetivos esperados, tal seja, reduzir o mínimo as interferências subjetivas de forma que não se comprometesse a eficiência e a eficácia da educação, como relatamos anteriormente. A maneira de trabalhar a educação no tecnicismo estava pautada principalmente na necessidade de obtenção de mão-de-obra escolarizada no mundo do trabalho, porém essa mão-de-obra deveria ser eficiente, produtiva e sobretudo disciplinada. A educação tecnicista “domava comportamentos”.

Segundo Clarice, a respeito das técnicas de ensino:

Os livros didáticos não deixavam ninguém pensar. Vinha o livro, um livro para cada aluno, e as questões propostas eram pra completar, pra marcar... Quando falava "dê sua opinião", era uma coisa do outro mundo. (...) Davam mil cursos pra gente de técnica de redação. (...) Mil maneiras, mil maneiras [dando ênfase na frase] de você fazer o aluno escrever. Primeiro, você trabalhava com figuras de sentido total, então ele descreveu um cachorrinho que estava lá naquelas cenas, depois mais complexo e tal, quer dizer, era tudo na materialidade porque você não trabalhava o indivíduo, você trabalhava o pensar do indivíduo.⁸⁷

Analisamos dois volumes do livro de Bloom et al (1972, 1973) sobre a Taxonomia de Objetivo Educacionais e, como disse Clarice, pudemos perceber de que forma estava estruturada e fragmentada a educação, na qual se objetivava organizar *cientificamente* os objetivos educacionais hierarquicamente em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Estes autores, mentores dessa estrutura educacional, criaram uma classificação de saberes que organiza e determina competências desejáveis no ensino. Sobre o domínio cognitivo, acreditam que os objetivos educacionais têm a ver com processos vinculados à memória, ou reconhecimento, e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais; sobre o domínio afetivo acreditam que tais objetivos estão circunscritos em mudanças de interesses, atitudes,

⁸⁷ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

valores e o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado. Quanto ao domínio psicomotor, está relacionado às áreas manipulativas ou motoras.

O volume 1 diz respeito ao “domínio cognitivo”, e percebemos claramente a divisão citada por Clarice, na qual os autores denominam o trabalho como “um manual no qual se descreve e simplifica um sistema de classificação” (BLOOM et al, 1972, p. 8), em que o conhecimento para o domínio cognitivo do aluno é fragmentado em: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação e em que cada uma dessas etapas possui subdivisões e objetivos específicos. Bloom et al (1972, p. 11) afirmam que: “**não estamos buscando classificar um material específico de ensino ou conteúdo. Estamos classificando o comportamento esperado – modos em que os alunos devem agir, pensar ou sentir como resultado de sua participação em alguma unidade de ensino**” (grifo nosso).

O mesmo acontece com o volume 2, sobre o “domínio afetivo”, onde aparecem as classificações de categorias compartimentadas controladas e com objetivos específicos predeterminados, nas quais se esperava que o sistema de classificação permitisse o conhecimento “prévio quase exatamente o que é referido por uma categoria específica” (BLOOM et al , 1973, p. 3)⁸⁸.

Assim, percebemos o parcelamento do trabalho pedagógico por meio da metodologia e da estrutura do ensino utilizadas no tecnicismo. Tais interesses estão subtendidos em uma organização fundamentada em interesses burgueses na educação. Para Altoé (2005):

No entanto, a questão central do ensino na abordagem tecnicista não é o professor, nem o estudante, mas as técnicas. Nesta direção, reorganiza-se o processo educativo no sentido de torná-lo objetivo e operacional. As escolas tornaram-se instituições burocratizadas. Neste contexto, exige-se, dos professores, a operacionalização dos objetivos, como instrumento para medir comportamentos observáveis e válidos porque devem ser mensurados, controlados.

No que tange à questão dos métodos e os objetivos nas quais se tinha para a educação, Clarice diz o seguinte:

⁸⁸ Não encontramos o volume 3 e, ao que consta na pesquisa que fizemos, o mesmo não foi terminado.

E a questão do livro descartável. Oh! Pra você vê como é que o livro chama: "livro descartável" [falando sílaba por sílaba]. Era o livro que o aluno escrevia no próprio livro, porque vinha assim: a questão vinha pensada, vinha o texto, aí a questão vinha pensada com o risco pro aluno completar, pro aluno riscar a resposta certa. Mas as questões eram formuladas de tal forma que ele tinha que constatar apenas o que estava explícito no texto. Não envolvia a opinião... quer dizer, o leitor não dialogava com o texto... Ele extraía informações dos textos e marcava as questões nos livros descartáveis. Mas o povo limpa tudo, joga tudo fora... não tem livro descartável mais. Atualmente, ninguém mais faz livro descartável. Descartável nesse sentido, porque você escrevia no livro e depois ninguém mais ia escrever. Entendeu? Mas o interessante não era ele ser descartável no sentido de escrever no livro, era o teor, a maneira como as questões eram formuladas. Elas eram formuladas, não era pra você interagir com o texto. De vez em quando tinha: "dê sua opinião" ou qualquer coisa assim. Você não interagiu, você procurava. Tanto que os alunos formaram o péssimo hábito de pegar uma palavra de significado/ as professoras até hoje [dando ênfase à palavra] às vezes trabalham assim, porque elas têm uma herança cultural como aluna e como professor antigo. Então, o que é que acontece? Eu já falei isso... toda vez eu gosto de falar isso. Às vezes, elas colocam as questões que o aluno vai na palavra-chave, a mais importante, e que direciona aquela questão e vai no livro onde está aquela palavra e copia aquele pedaço. Quer dizer, ele não interage e não equaciona a maneira como ele vai adaptar, ele foi daqui até aqui. (...) Quer dizer, é contra isso que a gente vai. Ser leitor não é isso. Então, a gente não formava leitores, a gente formava "letores". Você via e copiava, e os livros eram próprios para isso... A década de 70 foi a pior, porque a partir dos anos 80 começou a abrir com os movimentos de alfabetização. (...) Foi a partir dos anos 80... meado dos anos 80, começou um movimento muito grande na alfabetização de centrar no aluno o processo. (...) Que daí começou a vir a questão da construção do conhecimento. Se for contruindo o conhecimento, você tem que pegar o que tá lá fora e misturar com o que tá aqui dentro, e bater, e sair alguma coisa, né? E as professoras, quando formulavam as provas, elas procuravam essas questões mesmo: "a casinha de Mariazinha era amarela e ela tinha um vestido de bolinha." Aí você perguntava assim: "qual era a cor da casa de Mariazinha?" E já tava lá que a casinha era amarelinha. Então, era muito difícil e até hoje é difícil para professoras e alunos.⁸⁹

⁸⁹ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

Assim, essa educadora que trabalhou tantos anos como supervisora, que fez parte desse processo de fragmentação do trabalho, hoje consegue perceber os rumos que essa educação estava traçando nos anos 1970 no que tange à questão das técnicas e metodologia de ensino. Ela complementa a fala anterior assim:

Agora, nos anos 70 não tinha isso, era: "Manda!" "Cumpra-se!" A comunidade do lado de fora da escola. Igual era! Igual era o governo! A política reflete... A comunidade... sempre [dando ênfase à palavra] é o reflexo! Atualmente é também, só que demora a chegar na escola. Muda tudo. Muda a alfabetização, muda a relação, muda a organização de tempo... Então, em 1970 a escola era um retratinho da ditadura. Mandava a diretora, tinha a supervisora [dando ênfase à palavra], não era coordenação [dando ênfase à palavra] pedagógica, chamava supervisora. Quer dizer, o seu papel era supervisionar o que o professor fazia. No Estado tinha a inspeção, as inspetoras de ensino que passavam e olhavam até plano de aula de professor. Uma coisa que a gente nem... Tinha cursos pra gente aprender a fazer plano de aula...⁹⁰

Na pedagogia tecnicista, a organização racional dos meios toma lugar dentro da escola e passa a se tornar mais importante que professores e alunos, ela vai além de somente estruturar técnicas de ensino, mas constitui uma cultura educacional. Dessa forma, criava-se uma relação de dependência de professores com a supervisão e a coordenação, de modo a, muitas vezes, chegar à passividade, sendo o processo o definidor de alunos e professores.

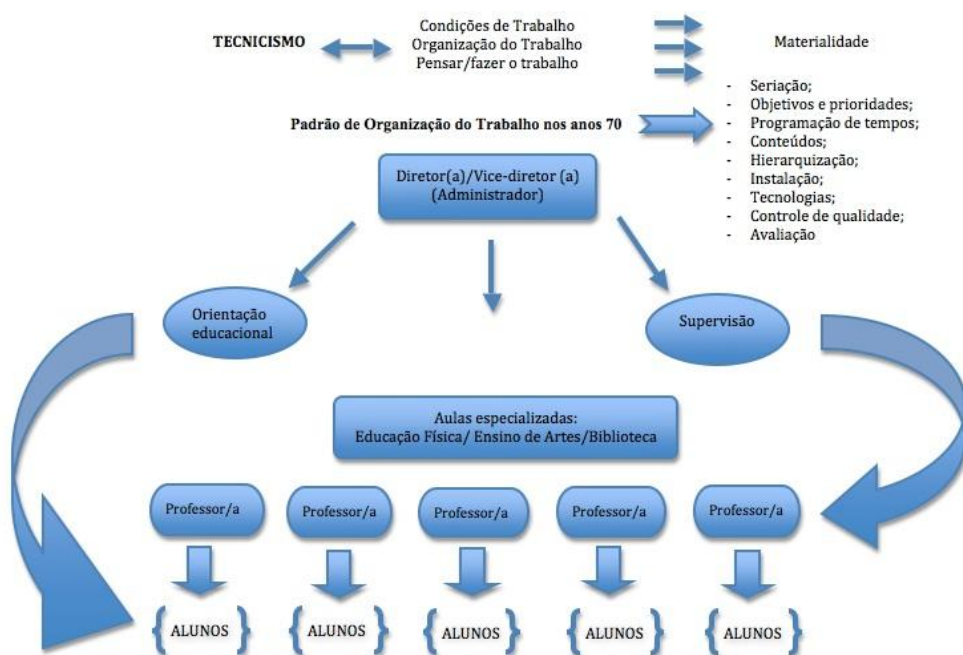
Assim, os professores eram reduzidos a meros executores do ensino planejado e coordenado longe dos principais interessados, tal seja, professores e alunos. Para confirmar essa fala, basta lembrar do que Clarice disse anteriormente sobre o Conselho Técnico Administrativo, que delegava funções aos demais membros da escola de forma arbitrária, porém tão natural aos moldes da época que não causava mal-estar, os corpos e mentes já estavam acostumados, docilizados... Clarice ainda traz dados a respeito da relação dos professores com esses métodos de organização da seguinte maneira:

⁹⁰ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

O professor tinha uma relação de dependência com a supervisão pedagógica e reclamava [dando ênfase à palavra] quando o indivíduo que ocupava esse lugar não dava conta de orientá-lo. "Mas ela não me ensina nada. Ela não me fala nada. Ela fica só no mimeógrafo. Ela fica só no não sei o quê." [modificando a voz, tornando-a mais fina]. Muitas colegas minhas desistiram de ser supervisora. Achavam um lugar horrível porque era um lugar onde você tinha que pensar. Agora vamos começar frações! Se você me perguntar, eu sei hoje direitinho. Olha, a gente trabalha adição e subtração na 1ª série, todas as dificuldades em reagrupamento. Entrava com reagrupamento no início da 2ª série, aí você trabalhava todas [dando ênfase à palavra] as dificuldades do reagrupamento sem zero no minuendo. A 3ª série você entrava com o zero no minuendo. A professora esperava fazer a reunião e explicar como que ela ia fazer isso. E como que era a professora? Ela era dependente dessas questões para... aí ela bolar a aula dela do jeito dela. E tinha umas professoras melhores, as mais criativas, as menos criativas, as mais assíduas, as menos assíduas. Mas, de toda forma, existia essa relação de dependência que podia se transformar em amizade ou em antipatia, que podia, dependendo do caráter das pessoas, se transformar numa perseguição. Muitas supervisoras infernizaram a vida de professoras, como diretoras infernizavam a vida de professoras e supervisoras também. Porque... o governo infernizava a vida de todo mundo, então... inferno por inferno, todo lugar era um inferninho. Entendeu? Então era o retrato. Os anos 70, o traço aqui era esse aí eu estou te falando.⁹¹

Por fim, demonstramos por meio da memória de trabalho das educadoras com as quais conversamos como se deu a organização estrutural do trabalho dentro das escolas pela concepção tecnicista. Vimos aqui a fragmentação do mesmo, o que nos deu uma base para estruturar o organograma que colocamos abaixo.

⁹¹ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.



Quadro 1. Organograma criado a partir de análises feitas durante a pesquisa a partir da fala das entrevistadas.

O que se observou foi uma organização hierarquizada, de cima para baixo, parcelada e que não deixava margens para debates e discussões. Como vimos anteriormente, entretanto, tal organização não impediu completamente que emergissem relações significativas dentro do trabalho. Dessa forma, mesmo com um processo científico de organização do trabalho que se propunha individualizar e sufocar as subjetividades, ocorreram relações dialéticas produtivas. A organização do trabalho fragmentada tinha como objetivo racionalizar o trabalho no ensino para a maior produtividade na educação.

Passaremos agora ao tópico que trata das condições materiais e de trabalho dentro das escolas nos anos 1970.

4.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA

Neste tópico trataremos das condições do trabalho docente na década de 1970 segundo a narrativa das educadoras com quem conversamos. Tais condições implicam rever a infraestrutura das escolas, as condições materiais disponíveis para a concepção do trabalho, como o material didático, a questão salarial e, enfim, toda a cultura material da escola que foi citada na narrativa das educadoras que acreditamos ser pertinente para entender o trabalho docente nos anos 1970. Analisaremos aqui de que forma essas condições foram percebidas no fazer do trabalho de tais educadoras.

No que tange às condições físicas e materiais das escolas, tivemos duas opiniões distintas. Por um lado, duas professoras falaram que as condições físicas das escolas em que trabalharam, até certo ponto, não eram problemáticas. Por outro lado, duas afirmaram que tais condições físicas e materiais eram muito problemáticas, chegando a atrapalhar o trabalho escolar.

Vamos entender os dois lados. Cecília conta as condições da escola do Estado na qual trabalhava da seguinte maneira:

O prédio era velho (...). O prédio era antigo, mas era assim: tinha um funcionário (...) que era carpinteiro e que ficava lá, lotado no colégio pra consertar as carteiras e as mesas que quebrassem. Então, não tinha mesa, carteira e quadro-negro quebrados, porque na época era quadro-negro. Que mais... tinha inspetor de aluno, tinha cantineira, tinha (...) os cargos todos da educação e tinha o vice-diretor.⁹²

Segundo Cecília, a escola a que se refere era diferenciada, pois recebia recursos de mais de um fundo, o que contribuiu para que mantivesse boas condições físicas e materiais, que, para a professora, nunca deixaram a desejar no que diz respeito às necessidades de desenvolvimento de trabalhos. Era uma escola que, até certo ponto, tinha sido criada para atender a um público específico, sendo também por

⁹² Entrevista cedida em 26 de agosto de 2009.

esse motivo diferenciada. No que tange à escola municipal na qual trabalhou, Cecília faz outra leitura:

Eu falei que tava piorando [a infraestrutura dentro das escolas] na prefeitura porque as escolas da prefeitura, quando eu fiz o concurso e assumi nessa escola, era uma escola nova, ela era muito bem estruturada, ela era uma escola polivalente, uma escola profissionalizante e bem montada para isso, e depois ela foi perdendo isso, e a infraestrutura foi ficando ruim.

A merenda, o mobiliário acabou ficando velho e não tinha possibilidade de grandes reformas, entendeu? Esse tipo de coisa. E a escola do Estado eu não posso falar, porque eu já te falei que eu trabalhei numa escola que tinha tudo, de bebedor igual esse aqui [apontando para o bebedor de água mineral que havia próximo à sala em que conversávamos] com água gelada à Xerox. Então eu não posso falar, lá não faltava nada. E um funcionário que arrumava carteira que quebrava todo dia. (...) É, eu imagino que... 73... 78... 80 e pouco ela já tava na decadência. Ela pode ter durado talvez uns dez anos ou um pouco mais com essa estrutura... como é que eu posso disser, com prédio bom, com material, com salários que também foram defasando...⁹³

É interessante lembrar que as escolas municipais na quais Cecília e Clarice trabalharam foram duas das escolas que foram criadas para atender à LDB 5692/71 a respeito da questão profissionalizante. Então, na estrutura inicial havia laboratórios para atender às exigências profissionalizantes, havia bibliotecas novas, carteiras novas e os próprios prédios eram novos também. De forma em geral, para as professoras que trabalharam nessas escolas novas a infraestrutura era interessante e satisfatória. A esse respeito, Clarice narrou como era a infraestrutura da escola do município na qual trabalhou nos anos 1970 – e em que trabalha até hoje:

Nessa escola aqui, que era uma escola modelo, ela era linda, ela era limpíssima, toda organizada e tinha oficinas porque foi uma das cinco que surgiram.⁹⁴

⁹³ Entrevista cedida em 23 de setembro de 2009.

⁹⁴ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

Porém, nas outras escolas a realidade não era a mesma. Marta, que não entrou em uma dessas cinco escolas, mas começou a trabalhar numa escola que já existia desde 1953, disse que a infraestrutura não era muito apropriada para seu trabalho. Assim relata sua experiência:

O prédio era bem velho, era uma escola pequena e que tinham poucas salas. As carteiras eram velhas também, não era... era uma escola muito... deixava muito a desejar. Os banheiros não eram bons. O refeitório era atrás, e na época de chuva os alunos e as professoras iam na chuva, e a gente ia levar eles lá na chuva pra poder merendar, entendeu?

Teve uma pequena reforma quando eu estava trabalhando lá, que até foi no fim do ano, com chuva. Eu lembro muito que a gente ficou na varanda. O Grupo era assim, em L, e as salas eram aqui e tinha uma varanda aqui [demonstrando como se tivesse desenhando com o dedo]. Eles resolveram reformar o grupo e nos puseram na varanda. Era tempo de chuva, e nós ficávamos na varanda com os meninos. Não interromperam a aula, e nós ficamos mais de um mês na varanda com os meninos, sem quadro, e aí também a gente teve que improvisar.

Aí a gente passava os exercícios. Por exemplo, matemática a gente passava um monte de conta no papel, aí o menino fazia aquela e trocava com outro, que já tinha outro tipo de conta, aí fazia aquela e a gente ia corrigindo no caderno. A leitura a mesma coisa, mas leitura ainda tinha o livro, e a gente tinha mais condição, mas a Matemática, a Geografia, essas coisas todas tinham que ser dadas assim. E várias turmas juntas, né? Uma aqui, outra aqui, outra aqui [mostrando como se elas estivessem uma do lado da outra]. Tudo junto e misturado. Foi difícil, foi difícil... depois reformaram, agora teve extensão de séries, mas isso foi depois que eu sai.

95

Essa fala demonstra, ao contrário do que disseram Clarice e Cecília a respeito das escolas do município em que trabalhavam, uma realidade diferenciada, pois essa era uma escola mais antiga e não foi criada, como as outras escolas das duas primeiras

⁹⁵ Entrevista cedida em 0 de outubro de 2009.

educadoras, para atender à nova lei. Então, ela estava, por conseguinte, um tanto sucateada.

Já Lígia faz uma leitura mais ampla da qualidade na infraestrutura das escolas no período. Ela pôde observar várias escolas, pois uma das características de seu trabalho era fazer visitas a diversas escolas dando cursos e orientações pedagógicas para outras profissionais. Ela traz uma leitura um tanto desoladora das condições físicas e matérias das escolas nos anos 1970:

Olha, a Secretaria de Educação tinha inspetores de carteiras, de quadros e mandava para as escolas. Os diretores faziam o pedido e mandavam para as escolas. Tinha a Carpe, que consertava... foi criado esse sistema tanto para conserto de escolas, quanto pra construção de escolas. Depois, foi acabando esses projetos de manutenção desses órgãos. Eu sei que a secretaria tinha tipo uma fábrica de carteira, que construía as carteiras e mandava para as escolas, ou então recolhia carteira estragada, arrumava e depois voltava com elas. Então havia isso, a recuperação. Depois dessa época não, parou completamente, e não tinha mais órgão nenhum que atendesse às escolas. Então, as escolas estragavam, e aquelas que a comunidade achava que os filhos não podiam ficar naquela escola tão suja, tão velha e que a carteira estava estragada, os pais faziam reunião. Eu lembro do Instituto de Educação: "Olha, as cadeiras estão velhas." Aí os pais: "Quanto custa uma carteira?" "Tanto." "Quantos alunos tem?" "Tanto." "Então, cada pai vai dar o dinheiro de comprar uma carteira." E os pais compravam... E a manutenção era feita dessa forma também, ou era solicitado aos pais, ou então se fazia muita festa, muita gincana, muito festival de chope, festival de sorvete, festival de não sei de quê, sabe... que não tinha nada com a atividade da escola, mas para arrecadar dinheiro.

Diante desse depoimento, pontuamos que os funcionários da escola e a comunidade eram fundamentais para que a escola funcionasse bem ou mesmo para que continuasse funcionando. Nessa perspectiva, Lígia acrescentou o seguinte:

Ah, era! É verdade, fundamental. (...) É, dependia sim. Dependia, porque se a própria escola não atuasse no sentido de: "Caiu o muro, como é nós vamos fazer? Deixar esse muro esburacado para entrar menino a aula inteira e atrapalhar a sala de aula? Não! Temos que fechar esse muro e arrumar

isso. Como? Fica em tanto. Quem vai pagar?" Não tinha quem. "Então vamos fazer um churrasco, um festival de chope, e com esse dinheiro vamos consertar o muro." Aí fazia assim... uma coisa injusta, né? Porque o professor ajudar porque quer e porque traz uma melhoria pedagogia, e os pais também, tudo bem, mas aí já era uma verdadeira sobrecarga para o professor, para a escola, para o aluno, para os pais. Tudo os pais tinham que assumir. Foi uma época muito difícil.⁹⁶

Lígia ainda fala mais a respeito da manutenção da infraestrutura da escola em 1970.

Tinham escolas que o professor chegava cedo e ia para a sala de aula. Quando o número de alunos atingia o de carteiras, fechava a porta da sala. Não havia carteiras para todos. O mobiliário muito fraco, próprio para crianças, não resistia ao peso daqueles adolescentes e quebravam feito caixotinhos.⁹⁷

Essa educadora fala em sobrecarga e em trabalho coletivo para que a escola tivesse o mínimo de infraestrutura a fim de que os alunos pudessem estudar e os profissionais da educação pudessem trabalhar. Em uma pesquisa nas escolas do bairro industrial na região metropolitana de Belo Horizonte na qual relata a importância das lutas dos trabalhadores pela escola nos anos 1970, Campos (1989) pontua a mobilização da comunidade, de pais e alunos como ponto-chave para o funcionamento das escolas, mas não somente como política interna das escolas, mas como procedimento que indiretamente é estimulado pelo governo, quando este deixa de disponibilizar recursos suficientes para a educação, sendo, portanto, intencional. A fala de Lígia coaduna com a deste autor quando analisa a respeito das condições de trabalho precárias e das mobilizações feitas por funcionários e pela comunidade em geral para que a escola continuasse “viva”. Segundo ele:

Ocorre, em realidade, que o Estado destina o mínimo de recursos para as escolas. Sua pretensão é passar para os moradores a responsabilidade de

⁹⁶ Entrevista cedida em 23 de maio de 2009.

⁹⁷ Idem.

manutenção, ficando apenas com o encargo de pagar aviltados salários aos professores e funcionários. Alguns encargos são assumidos diretamente pelos professores, como a “contribuição” para a caixa escolar, a cobrança de taxas de “provas”, festinhas e campanhas, para as quais contribuem com o seu trabalho, com o objetivo de arrecadar fundos para a manutenção das despesas cotidianas da escola. Na medida mesmo em que é ainda pequeno o relacionamento entre os trabalhadores de “fora” os de “dentro” da escola, a professora é, muitas vezes, diretamente responsabilizada pela cobrança de taxas, quando, na verdade, trata-se de um política geral na rede, no período. (CAMPOS, 1989, p. 70)

O autor afirma ainda que durante a greve dos professores de 1979, pais, moradores dos bairros, estudantes e comunidade de forma em geral apoiaram surpreendentemente a paralisação, chamando a atenção para a importância efetiva da educação escolar para os moradores dos bairros e vilas proletárias e a disposição em lutar pela Educação escolar. O autor coloca ainda que as más condições da escola mineira nos anos 1970 se davam principalmente nos bairros das escolas de trabalhadores, ou seja, as escolas dos pobres: excesso de alunos, sujas, falta de condições sanitárias, falta de água e esgoto, falta de iluminação adequada, salas pequenas, goteiras, paredes ameaçando ruir... Condições dramáticas com poucas perspectivas de melhorias não fosse o trabalho coletivo de professores, pais, alunos e comunidade em prol das escolas. Porém, tais condições só eram resolvidas, pelo menos provisoriamente, em virtude da realização de “mutirão” para que houvesse melhores condições de estudo para os alunos. Essa colaboração da comunidade para que as escolas continuassem funcionando não acontecia somente no Estado, no município também ocorriam mobilizações para a melhoria ou, pelo menos, para a continuação do funcionamento das escolas, como vimos na fala de Marta quando disse:

Eu gostava [do trabalho], apesar assim... não tinha muita condição de trabalho porque os meninos não tinham muita condição, mas eu gostava. Não tinham condição econômica, assim... ajuda em casa... não tinha material. A prefeitura ajudava um pouco, mas não dava tudo, e a gente se virava pra arrumar as coisas pros meninos, entendeu?

A gente fazia umas festas pra angariar dinheiro, rifa, tinha festa junina, e a gente fazia rifa, e era assim que a gente conseguia as coisas. Pedia ajuda

da família, um dava um lápis e outro dava uma coisa, muito assim na... eu gostava de ensinar, apesar de tudo [dando ênfase à palavra] eu gostava.⁹⁸

Como vemos pela fala de Marta, a falta de material para o bom desempenho do trabalho escolar acompanhava a falta de condições de infraestrutura. Os recursos não eram suficientes e também tinham de ser supridos pela escola ou pela comunidade. Nessa perspectiva, Clarice faz uma comparação de como é hoje em dia e de como era nos anos 1970 a questão da necessidade de materiais a ser utilizados no trabalho pedagógico.

Aqui na prefeitura tem excesso de materialidade. A prefeitura oferece uma materialidade que a maioria das escolas particulares não tem. Os alunos ganham todo o material individual, têm toda uma materialidade na organização do ambiente, no tipo de quadro, no tipo de material coletivo que chega, livros e biblioteca rica. Eles têm toda [dando ênfase à palavra], mais do que necessária, e os professores também têm, são convidados a fazer curso e tudo, entende?

Na década de 70 a materialidade não era assim. Tinha aqueles alunos que eram considerados mais carentes, e que... na década de 70 a merenda já era pra todo mundo, porque quando eu era criança a merenda era só pros mais carentes, não era todo mundo que podia merendar.⁹⁹

Marta fala, ainda, de que forma se resolvia a questão da necessidade de material nas escolas:

O material, igual eu te falei, a gente é que fazia... é... o material era o quadro e o giz, né, e cartaz a gente fazia... a prefeitura dava uma coisa... cartolina, uma coisa assim, ela dava um pouco mas não o suficiente.

(...)

A gente tinha que se virar, pegava naquela época que era período preparatório pros meninos fazerem aquele movimento com a mão pra aprenderem a ler, a gente pegava jornal velho com giz de cera e faziam ali

⁹⁸ Entrevista cedida em 08 de outubro de 2009.

⁹⁹ Entrevista cedida em 28 de abril de 2009.

no jornal, juntava jornal, juntava revista e era esse material que a gente tinha. Aqueles quadros pra poder fazer a centena, dezena e ir formando, a gente fazia individual pra cada um, a gente dobrava as folhas de papel, sempre papel usado e aproveitado, a gente usava tudo. Tinha que usar a criatividade pra dar aula. Na escola que eu trabalhei parece que a turma toda gostava e se envolvia apesar de ficar lutando pelas coisas e tudo, todo mundo gostava.¹⁰⁰

Essa fala remete à pesquisa de Novaes (1986) que trata da identidade da professora primária. No estudo, a autora coloca as condições de trabalho às quais as professoras do Estado eram submetidas na década de 1970 e 1980. Afirma ainda que, conforme a Diretoria de Assistência ao Educando da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, a partir de 1976 as escolas estaduais começaram a receber um recurso para a caixa escolar que era calculado a partir do número de matrículas, porém tal recurso nem sempre era suficiente para cobrir as despesas das escolas. Assim, a solução mais viável era que professores utilizassem recursos próprios ou fizessem atividades mobilizando toda a comunidade para que pudessem conseguir algum tipo de financiamento extra, como vimos na fala de Lígia e Marta anteriormente. Lígia ainda narra mais imagens a respeito das condições materiais:

Não havia uma obrigatoriedade de orçamento para a educação, não tinha... aí foi uma luta. (...) o diretor, quem queria ser diretor, tinha que ter também um grau de coragem muito grande porque ele sabia que ia ter que ficar sem sábado, sem domingo porque ele tinha que pedir às pessoas ajuda ou procurar políticos para assinar Livro de Ouro e dar dinheiro, ou fazer um jantar para poder arrecadar dinheiro, ou então vender ingresso que eles compravam mas não iam, era só para constar, né? Depois dava o jantar para os alunos, para as mães que acabavam que conseguiam vender. E também o equipamento das escolas, você para ter uma máquina de escrever, um mimeógrafo a álcool daqueles, você tinha que fazer um movimento, uma festa, uma barraquinha ou qualquer coisa para você juntar aquele dinheiro para você já falar: "Olha, com esse dinheiro dessa festa nós vamos comprar um mimeógrafo a álcool. Custa tanto, e essa festa vai ter que render pelo menos tanto". Depois falava: "Agora a máquina de

¹⁰⁰ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

escrever, aquelas máquinas grande para bater texto". Aí a mesma coisa, sabe? Tinha que trabalhar muito assim... você mesmo criando o orçamento pouco a pouco, você não tinha nenhum dinheiro, a escola só recebia mesmo a merenda, e mesmo assim a merenda era uma merenda centralizada e não era uma merenda boa, já vinha para todo mundo a mesma coisa, e você tinha que enriquecer a merenda senão os alunos não gostavam da merenda, aquelas farinhas e aquelas coisas que vinham dos Estados Unidos...¹⁰¹

Segundo Novaes (1986), que acompanha a reflexão de Campos (1989), as escolas que tinham mais problemas de infraestrutura e falta de recursos situavam-se, principalmente, na periferia e na zona rural, justamente as que recebiam os alunos de famílias mais pobres. Assim, estas famílias, além de não receberem escola adequada para seus filhos, tinham de arcar com recursos próprios para manter a escola funcionando em condições mínimas, fato que acreditamos muitas vezes ter sido inviável. Faremos uma longa citação do quadro desolador que Novaes (1986) demonstra a respeito das condições de trabalho de professores e professoras mineiros. Lembrando que sua pesquisa abrange a educação primária do Estado, mas uma fala que não fica longe da fala de nossas entrevistadas:

Bem poucas são as professoras primárias cujo salário, já bem minguado, não é diminuído ainda mais pela compra de material escolar, agasalho ou sapato para os alunos e contribuições para a Caixa Escolar, destinada para a aquisição de produtos para a merenda escolar ou ainda produtos e materiais de limpeza para a escola.

Até bem pouco tempo, as escolas não recebiam qualquer recurso para a sua manutenção, seja pelo repasse de verbas, seja em espécie. Dessa forma, os gastos com a limpeza da escola (vassouras, rodos, sabão, detergente, etc.), cuidado do jardim, conserto de máquinas e mobiliário, suplementação da merenda escolar e outros, eram assumidos integralmente pelas professoras, que se cotizavam e, em casos especiais, contavam também com a cooperação da comunidade.

Além de assumir o encargo da manutenção da escola, a professora se vê obrigada a enfrentar prédios escolares sem a menor condição de conforto: faltam vidros nas janelas e o frio, o vento e a chuva inundam a sala; muitas vezes a janela é tão pequena que não cumpre as funções de iluminação e aeração do ambiente; as goteiras atravessam os forros envelhecidos ou lajes sem cobertura; o piso costuma ser de cimento e no inverno as crianças chegam a ter os lábios arroxeados de frio. Os alunos se acotovelam e amontoam-se nos bancos, caixotes e nas poucas carteiras existentes; a cantina muitas vezes resume-se em um cubículo onde fica o

¹⁰¹ Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

fogão e onde as crianças passam para receber a merenda; o recreio é feito em terrenos baldios ou o aluno tem que permanecer dentro da sala de aula. A lousa tem uma cor indefinida que não permite identificar se ela foi verde ou negra; os banheiros – escuros, louças velhas, esgotos enguiçados, falta de água corrente – mais parecem uma masmorra que uma instalação sanitária. O quadro não pode ser mais desanimador: muitas escolas existentes, de escola só tem o nome, as professoras e os alunos (NOVAES, 1986, p. 50-2)

Esse fato também é longamente exposto por Lígia, que confirmou que, além do Estado não dar recursos suficientes para a materialidade necessária para os professores trabalharem, a mobilização do corpo de professores e da comunidade era fundamental, a ponto de pedirem apoio em diversos locais, até mesmo em bancos.

Tinha, tinha [material suficiente] porque os pais colaboravam, e, aqueles alunos que não tinham tantas condições, a gente procurava, por exemplo, ganhar papéis já usados que a gente pudesse usar do outro lado. Eu me lembro que a própria Caixa Econômica tinha uma agência lá perto na Avenida Amazonas, e nós conversamos com o gerente, e ele falou: "Todo o material que for usado aqui eu vou mandar guardar dentro de umas caixetas e vocês venham e apanhem e usem o material já usado, vocês fazem o aproveitamento".

(...)

Se a pessoa cruzava os braços: "Ah, eu não vou passar nenhum exercício para menino porque como que eu vou exigir que o menino traga papel se nem todos vão poder? Alguns não vão trazer e tal como é que vai ser?" Aí, já teria dificuldade, né? Mas a gente conversava também com os pais e dizia: "Olha, quando a gente passa um exercício melhor para nota ou uma redação, uma coisa assim, a gente trabalha com o material que a gente tem". As professoras guardavam o material de cada sala separado, nós tínhamos armários, e a gente punha lá e ia usando aquilo. Digamos que mês de setembro acabou o material, a gente falava com os pais: "Oh! O material acabou. O papel, o lápis de cor... Então acabou, como é que nós vamos fazer? Vocês vão ter condições de comprar mais alguma coisa?" Fazíamos uma festa, as mães ajudavam, sabe: "Ah! Vamos fazer uma festa da primavera e vamos comprar papel, vamos comprar lápis de cor para os meninos..." Aí, a gente fazia. "Ah, então vamos ver que horas vai deixar a menina se candidatar à Rainha da Primavera, a outra também e tal..." "Nós vamos trabalhar, e cada sala vai pôr uma candidata para rainha, e com esse dinheiro nós vamos comprar tudo que tá faltando para a escola." E fizemos

assim: filtros nas salas de aulas, cortinas por causa do sol que batia em algumas salas... então, a gente foi fazendo essas coisas.

Livro didático, giz de cera... tudo isso tinha que ser comprado pela escola e pelos pais. O Estado não fornecia nada, não tinha nada. [A qualidade do material] Dependia da escola, dependia dos pais... eu lembro que tinha uma senhora lá que ela queria que fizesse para os meninos comerem canjica. Todo ano ela chegava lá e dizia: "Dona Lígia, já está chegando junho então nós vamos ter que fazer 'pros' meninos a canjica! Então, para a escola esse ano eu vou dar leite condensado. Eu já estou juntando lá em casa e já estou com trinta latas 'pra' senhora colocar na canjica, porque eu quero que a canjica fique muito [dando ênfase à palavra] boa". Então, ela mandava aquele leite condensado e mandava dizer que não era para pôr leite em pó. Naquela época, na merenda, o Estado mandava leite em pó para as escolas. "Não! Não queremos que coloque leite em pó na canjica. Nós queremos que ponha leite mesmo, verdadeiro." Aí, as mães mandavam. Tantas mães de cada sala mandavam e faziam. O pessoal adorava!

Quando questionada sobre qual era o sentimento de professores e pais a respeito de todo esse esforço para ter uma educação melhor, Lígia respondeu:

Elas não sofriam para isso porque não era uma coisa feita assim: "O menino que não trouxer vai ficar de castigo!" Não! Não havia isso, e era o contrário, quem quer colaborar ou se uma mãe na reunião falou: "Viu fulana, eu tô aqui com umas anotações da reunião e sua mãe na reunião falou que ela pode mandar o leite da canjica, então você fala com ela que a canjica vai ser dia tal". Mandava um bilhetinho, tudo direitinho. Então, a professora não ia sofrer obrigando ninguém a trazer nada, tudo era combinado antecipadamente.

Lá na escola não faltava material. Nós tínhamos muita doação, muita coisa, igual na festa junina, as mães diziam: "Não, dona Lígia, a senhora não vai ficar fazendo salgadinho e nenhum compromisso. Faz assim: cada mãe que pode manda uma vasilha de pizza, manda já os pedaços de pizza e tal. Aí vende baratinho para os meninos e arrecada dinheiro e com isso aí vai comprar os papéis, vai comprar os lápis de cera e tal." Elas mesmas

*mandavam, elas mesmas compravam, os meninos mesmos comiam. Era tudo uma troca! [falou rindo]*¹⁰²

Assim, essa fala retrata bem o importante papel de professores e comunidade para que as escolas pudessem ter o mínimo de condições materiais adequadas para que os trabalhos pedagógicos pudessem desenvolver. Como falou Novaes (1986), questionamo-nos como deveria ser a qualidade da educação nas regiões em que a comunidade não tivesse a disponibilidade da comunidade em que fala Marta e Lígia.

Às dificuldades com condições materiais e infraestrutura de trabalho junta-se também a questão salarial. Segundo Novaes (1986), o salário do magistério sofria decomposição à medida que se se aumentava a despesa com pessoal docente era por conta do aumento de contingente de professoras e não por melhoria salarial. Segundo a autora, em pesquisa realizada em 1978 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais sobre os custos do ensino, 88% das despesas em educação no Estado se referem a pagamento de pessoal e de 1964 até 1976, mesmo com aumento do número de funcionários, não há aumento proporcional das despesas de pessoal. Assim, o salário dos professores e funcionários que trabalhavam no magistério sofria intensa corrosão. Outro fato que a autora coloca é que as despesas com pessoal não estavam vinculadas à expansão do número de matrículas, pois, apesar do crescimento das matrículas, ao contrário do que se possa imaginar, ocorreu decréscimo da despesa de pessoal nos anos 1965 a 1966, 1968 a 1969 e 1975 a 1976. A esse respeito, Lígia, que era funcionária do Estado, relata as impressões sobre o salário no período:

Contagem pagava melhor do que o Estado. Quando eu fui para Contagem como professora, Contagem pagava mais do que eu recebia como diretora do Estado. O professor em Contagem já recebia o 13º e recebia o vencimento, nem o professor nem o diretor tinham carreira, nem de especialista nem de nada. Todo mundo ganhava o mesmo tanto, mas vou te contar aqui, era melhor. E no Estado, nessa época os aumentos salariais eram uma coisa mínima, era 5%, 10%, e nós já estávamos muito [dando ênfase à palavra] defasados, o vencimento do Estado "tava baixo pra danar", estava muito baixo. Muito, muito ruim mesmo. E depois, mesmo

¹⁰² Entrevista cedida em 23 de maio de 2009.

com esse salário baixo, veio a greve de 79, e o Estado já estava ampliando série, 5ª série em diante, 6ª série até 8ª série, e com o mesmo recurso que tinha antes. Só para as escolas de 1ª à 4ª série, o Estado ampliou de 5ª pra 8ª também. Uma coisa assim que você vê que não tinha possibilidade porque não houve aumento de recursos, então não podia ter aumentado. As escolas aumentaram e criaram muitos turnos, era difícil a escola que não funcionava em três turnos. As escolas funcionavam em três turnos e, além disso, ainda tinha essa questão da gente não conseguir melhorias de acordo: ver os alunos saindo do 4º ano e não ter prosseguimento de estudo, parar de estudar... Então, num primeiro momento todo mundo achou que era uma qualidade arrumar vaga para o menino continuar os estudos, mas percebemos que havia mais uma maquiagem. Estava na realidade recebendo aluno, estendendo as séries sem preparo, sem aumento de escolas, sem aumentar salário. Aquele salário que era, ainda foi subdividido porque aumentou muito o número de professores. Aí já não fazia mais concurso, parece que em 69 foi o último concurso, depois só foi ter concurso na década de 80, sendo que na década de 60 tinha um concurso anual. Na década de 70 foi inchando, inchando mesmo.¹⁰³

Novaes (1986) confirma a fala de Lígia a respeito das condições de contratação dos professores do Estado. A autora afirma que fazia dez anos que o Estado não promovia concurso, que muitos professores eram convocados não garantindo duração de contrato, o que para o Estado não acarreta encargos sociais, sendo esse um dos motivos que fez perdurar por muito tempo essa situação.

Marta também confirma a fala de Novaes (1986) a respeito dos salários defasados, que ainda eram diminuídos em virtude da compra de material. Mesmo que Marta não tenha exposto a experiência enquanto trabalhadora do Estado e sim do município, coloca uma realidade que, por vezes, tocava as duas redes de ensino. Esta educadora, quando perguntada a respeito do salário, explicou que, além do salário não ser satisfatório, parte ainda era utilizada para comprar material para os alunos, material que a escola não disponibilizava suficientemente, mas que era fundamental para que o trabalho pudesse ser efetivado:

¹⁰³ Entrevista cedida em 5 de maio de 2009.

*Não era [satisfatória] tanto que eu comecei a trabalhar no Estado também e a gente ainda tirava, né, pra comprar as coisas pros meninos. Lápis, borracha... a gente tinha que fazer umas campanhas e conseguia de alguma forma, mas uma vez ou outra a gente acabava tendo que comprar. A prefeitura mandava, mas não era suficiente pro número de alunos, né.*¹⁰⁴

Cecília, em dois dias diferentes de entrevista, fala a respeito da diferença dos salários entre Estado e município da seguinte forma:

*É... não sei... o salário era razoável... e... não sei, eu não consigo entender, eu acho que o maior problema era com a ditadura, com as torturas, os exílios e o congresso fechado e leis muito... como é que fala... rígidas... mas eu acho que depois que conseguiu calar a boca de todo mundo ele achou que tava... ele é a ditadura, né. [risos] E os salários andavam razoavelmente, e no final da década de 70 pra frente, que deu origem à greve de 79, é que a coisa começou a ficar feia no Estado, mas no município não, continuava bom... razoável... Acho que as ofertas eram menores, gastava-se menos, é isso que eu fico achando.*¹⁰⁵

*Nós ganhávamos por volta de quinze salários mínimos da época, e no Estado a gente também não ganhava pouco, era menos, mas não ganhava pouco. Então, era uma renda muito boa, tanto é que muitos professores colegas meus do município e que também tinha cargo no Estado largaram, exoneraram do Estado e me atormentaram demais pra eu exonerar também. Porque bastava... pra que dar aulas em dois turnos se o município já paga suficiente? Mas isso foi sendo achatado, né? O Estado foi ficando muito pouco, não tinha correções, não tinha coisa e tal.*¹⁰⁶

Já Clarice, em dois dias de entrevistas diferentes, fala dos salários ruins e ainda afirma que foram as lutas de reivindicação em prol dos trabalhadores do ensino que contribuíram para a melhoria das condições salariais e materiais dos mesmos:

¹⁰⁴ Entrevista cedida em 08 de outubro de 2009.

¹⁰⁵ Entrevista cedida em 09 de agosto de 2009.

¹⁰⁶ Entrevista cedida em 26 de agosto de 2009.

*[A renda] Não, não era satisfatória. Hoje eu sinto que ela é mais satisfatória do que naquele período. Eu acho que essas reivindicações do movimento de classe ajudaram muito a prefeitura e continuam ajudando. (...) O Estado é grande, acho que a situação é difícil, embora o movimento reivindicatório dos professores [dando ênfase à palavra], enquanto classe, começou no Estado com esses que eu te falei, dos três líderes [se referindo ao Dulci, Carlão e ao Cabral].. foi em 79, né?*¹⁰⁷

*No Estado, as poucas melhorias que nós tivemos foram com essas lutas, depois estagnou. Eu sou aposentada do Estado, e tem treze anos que não tem aumento efetivo no Estado. Teve abono duas vezes, depois incorporou o abono ao salário, aí as gratificações que a gente tem de quinquênio reincide sobre e coisas assim, mas não teve aumento significativo. Se você pegar um cheque meu de há mais de dez anos atrás você fica boba de ver. Mas não pode!*¹⁰⁸

Outro tema que ainda tocava no trabalho dos professores era o livro didático. Faremos uma breve análise a respeito do papel e das políticas públicas do livro didático no Brasil para entender qual sua representação nas políticas governamentais nos anos de 1970. Segundo Freitag et al (1993), data de 1937, na gestão do ministro Gustavo Capanema, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de divulgar e distribuir obras de interesse nacional. O objetivo do INL era a expansão do número de bibliotecas públicas, elaboração de uma enciclopédia nacional, edição de obras literárias para a formação cultural da população, assim como edição de um dicionário nacional.

Um ano após, o governo federal promulgou o Decreto-lei Federal nº 1.006, de 30/12/1938, que coloca em voga a questão do livro didático e institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta inicialmente por sete membros e que tinha como objetivo “examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concursos para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país” (FREITAG et al, 1993, p. 13). Por meio do Decreto-lei Federal nº 1.177, de 29/03/39, houve aumento de sete para doze membros dessa comissão, assim como regulamentação e controle maior da

¹⁰⁷ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

¹⁰⁸ Entrevista cedida em 10 de setembro de 2009.

organização e funcionamento. A comissão foi criticada, em 1947, pelo então ministro da Educação Clemente Mariani, visto que centralizava poderes, havendo risco de censura, acusações de especulação comercial e manipulação política advinda do livro didático (FREITAG et al, 1993).

Como dissertamos no capítulo anterior, já nos anos 1960, o governo assinou os Acordos MEC/Usaid e dentre eles o acordo de 06/01/1967 que estava diretamente relacionado à elaboração do livro didático. Segundo o acordo, seriam colocados 51 milhões de livros nas escolas, gratuitamente, no prazo de três anos, a partir de 1967 (FREITAG et al, 1993. ROMANELLI, 1980).

Porém, ao MEC e ao Sindicato Nacional de Editores de Livro caberia apenas a execução, e aos técnicos da Usaid todo o controle de fabricação, elaboração, ilustração, editorial e distribuição. O que consumou o controle ideológico americano na educação brasileira (CUNHA; GÓES, 1985; FREITAG et al, 1993; ROMANELLI, 1980). Em 1968, criou-se a Fundação Nacional do Livro Didático (Fename), que em 1976 passou a assumir o Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1971, pelo Decreto Federal nº 68.728 de 08/06/1971.

Mesmo com tantos programas e decretos a respeito da produção e distribuição do livro didático, no fazer cotidiano do trabalho tais políticas não foram suficientes, conforme afirma Clarice:

*O livro didático não era gratuito, os pais que compravam. A gente fazia a lista de materiais no início do ano. Tinha o material coletivo que eu guardava pra usar pra todo mundo, e tinha o material individual. Porque as políticas públicas não tinham essa materialidade de dá tudo que o aluno tem hoje.*¹⁰⁹

Segundo Lígia, a questão do livro didático também passava pelos esforços de professores e alunos para que todos pudessem adquirir o material didático nas escolas, assim ela nos dá alguns exemplos de como conseguiam o material:

¹⁰⁹ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

As escolas faziam isso. As que queriam e tinham recurso. Os alunos lá da escola que eu trabalhava sempre tiveram uniforme. Era uma política da escola, e tinha muita escola que todos os alunos tinham uniforme, mas era política da escola. [O Estado] Não dava subsídio pra isso, nem para livro e nem pra nada. Mas os livros era o seguinte, as editoras davam - não sei direito - de 20% a 30% de desconto caso comprasse os livros na editora direto, ao invés de comprar em livraria. Então, nós comprávamos os livros na editora, e as mães compravam os livros, e essa diferença dava para comprar os livros dos meninos que não podiam pagar, sabe como? Ainda ficava faltando alguns, mas aí a gente completava. Vamos dizer que 60% dos alunos pagavam o livro e 40% não pagavam, mas 30% eu pagava e ficava ainda faltando 10% que a gente interava de outra maneira. Não era uma coisa tão difícil.

Eu lembro que eu tinha umas meninas que moravam no Coração Eucarístico [bairro de Belo Horizonte] e estudavam lá no Dom Cabral [bairro de Belo Horizonte] na escola comigo, que o pai era dono de uma fábrica de cama de ferro. Eles tinham condições melhores. Então, por diversas vezes eu chamei a mãe da menina e perguntei se ela podia oferecer um livro para alguma colega da menina e ela oferecia. "A senhora não pode oferecer um livro para a colega da sua filha que não tem recurso? Que não pode comprar?" Ela: "Ah, posso! Posso sim." E comprou o livro e deu para a menina dar para a colega. Isso é importante né?

A mesma coisa com agasalho de frio. A gente não deixava os meninos sem agasalho de frio. A gente fica com pena do menino tremendo de frio. Aí, a gente fazia também esse movimento e pedia às mães. Porque a mãe está com os meninos no 4º ano, então está com os agasalhos dos meninos lá parado porque era do 1º ano e não serve mais. A gente perguntava se podia doar e a gente passava de uma criança para outra. Uniforme também... Então, a gente fazia muito isso.¹¹⁰

Somente em 1980, com a criação do Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (Plindef), é que o governo se responsabilizou mais diretamente com a questão do livro didático. Em 1983, criou-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a Lei Federal nº 7.091, com programas de assistência aos estudantes de educação pré-escolar ao 2º Grau.

¹¹⁰ Entrevista cedida em 23 de maio de 2009.

Porém, Segundo Freitas e Rodrigues (2009):

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929-1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos.

Assim, diante dos fatos lembrados e narrados por essas educadoras, podemos fazer uma imagem de como estava a educação mineira nos anos 1970. A questão da qualidade da infraestrutura não era homogênea. No Estado, ela estava mais problemática do que no município; e muitas vezes dependia da mobilização de professores, funcionários e comunidade a manutenção e recuperação das escolas. No município havia duas realidades, uma estava voltada para as novas escolas que atendiam à Lei Federal nº 5.692/71, que eram escolas novas, com boa infraestrutura e condições materiais, já as escolas mais antigas estavam em certo grau de degradação física, segundo os relatos ouvidos.

Quanto ao material didático como papel, giz, lápis e outros, era de responsabilidade das escolas, o que causava certo constrangimento aos professores ao ter de promover eventos de toda sorte e arrecadar recursos para a aquisição dos materiais.

Por fim, quanto aos livros didáticos, como vimos, as políticas públicas não eram suficientes para que os alunos recebessem de graça os livros, assim lhes restavam duas opções, ou compravam os próprios livros ou, quando não haviam recursos para isso, o corpo de professores, supervisores e diretores das escolas, novamente, entrava em cena para a captação do material.

Nessa perspectiva, vemos que não havia políticas que fossem suficientes em termos financeiros para manter as escolas; a situação, de forma em geral, era precária, com algumas exceções.

Mas que, segundo as entrevistadas, apesar de atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem não foram capazes de fazê-las desistir do que, para elas, era educar.

4.5 RELAÇÕES DE/NO TRABALHO

Nesse tópico traremos as relações que envolveram o trabalho dessas educadoras que rememoraram experiências de educação dos anos 1970. O trabalho em educação é caracterizado pelas interações entre sujeitos, dessa forma, emergiram relatos significativos em que as relações com os alunos, outros professores, comunidade de forma em geral e hierarquias dentro das escolas foram fundamentais para dar sentido, trazer sabor ou dissabor ao trabalho das entrevistadas.

Conhecemos estudos acadêmicos sobre a solidão no trabalho docente (CORREIA & MATOS, 2000; THULER & PERRENOUD, 2006), o que acarreta em dificuldades na profissão. Porém, esta análise está baseada nas memórias das quatro professoras, que lembraram seus tempos de trabalho nos anos 1970, e iremos expor o que, para elas, significaram as relações existentes dentro do trabalho, em que, em nenhum momento, o desgosto superou o gosto no que tange às interações estabelecidas, segundo elas.

A docência é uma profissão de interação de sujeitos, que envolve relações de saberes, assim, entender o trabalho dessas professoras mineiras nos anos 1970 implica compreender não somente as condições de trabalho e os tempos dentro da escola, mas entender os valores e os sentidos dados às relações existentes no cotidiano de trabalho, visto que envolve processos de socialização na qual essas profissionais compartilharam situações, sendo assim, não vivenciaram as experiências de trabalho isoladamente.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a realidade do cotidiano escolar se constitui de relações que vão desde a cooperação até o conflito, e tais tipos de relações se tornam menos ou mais intensos de acordo com o tipo de interação realizado pelos sujeitos envolvidos no processo.

Assim, podemos afirmar que as falas a respeito das relações que envolviam as professoras são experiências que caracterizam a forma como elas se percebem e/ou se perceberam, estando repletas de valores que influenciaram as suas relações no cotidiano do trabalho.

Nessa perspectiva, nossa análise será baseada em três eixos: o primeiro diz respeito às relações dentro do trabalho com outros colegas e as hierarquias existentes; o segundo ponto está pautado nas relações professor-aluno; e o terceiro ponto, em fragmentos de lembranças da greve de professores da rede estadual de 1979 – este ponto é importante, pois surgiu a partir das interações entre os professores e dos valores que os mesmos deram a si e a seu trabalho.

4.5.1 Relação com os Pares no Trabalho

Na cultura na qual estamos submersos na sociedade, somos ludibriados pela concepção do individualismo e do egocentrismo, não aprendemos nos cursos de formação profissional afetividade, solidariedade, cooperação e socialização, porém, na prática essas relações se tornam importantes; e, como o trabalho docente se caracteriza prioritariamente por ser um trabalho de interação com o outro, essas relações são fundamentais.

As relações de/no trabalho, segundo os relatos que nos foram dados nesta pesquisa, fizeram diferença significativa nos processos cotidianos de trabalho, como afirma Cecília quando perguntada sobre por que as relações no trabalho influenciarem diretamente no fazer do trabalho:

Uai, porque quando você trabalha com amigos e você tem um espaço pra você colocar sua proposta e o outro discutir, aceitar, é... é... melhorar, dar outras sugestões... é claro que o trabalho rende muito mais, uai! Todo mundo estava pronto ou alguém tinha uma proposta, não tinha inveja, não tinha um cara que quer "furar o olho do outro", o outro que quer fazer... mostrar... não! É uma proposta, e quem quer participar, quem quer fazer, quem quer desenvolver esse trabalho e quem quiser tudo bem. Palpitava ou às vezes dizia: "Não, isso aí não vai dar certo por causa disso, disso e disso, vamos ver, vamos pegar um outro..." Numa boa!! A diretora do municipal era mais próxima nesse tipo de coisa e entrava mais; o diretor do estadual, ele já era idoso (...) então ele não entrava no negócio, mas não

impedia, ele queria saber o que é que era, e na hora que ele ficava sabendo qual era o projeto ele demonstrava que tava bom e coisa e tal mas ele deixava a coisa acontecer. Entendeu? Agora, todas as peças de teatro ele comparecia. Ele comprava os livros, porque a gente pegava os livros pros meninos montarem a peça, e ele comprava os livros pros meninos não terem que comprar os livros. Por exemplo, nós fizemos o "Auto da Compadecida", na verdade quem comandava a parte de teatro lá no colégio era eu e um moço que trabalhava na Secretaria, que era sobrinho do diretor, ele mexia com a música. Todo início de ano saía os livros do vestibular, e a gente escolhia um deles pra montar a peça, aí já garantia o público, eu acho que já falei isso [falou rindo]. Os atores não eram de uma turma, não, as turmas que eu dava aula eu informava: "Gente, a peça esse ano que nós vamos fazer é essa. Quem quer participar?" Então, eram os que queriam participar. Não valia ponto e não tinha nada disso não. Não fazia isso pra passar de ano e pra ganhar ponto não, era mesmo por amor à arte teatral, e o [diretor] comprava os livros pra eles lerem porque eles tinham que ler e decorar. E alguns alunos que não eram das minhas turmas vendo o movimento me pediam pra participar e, claro, entrava. A gente ensaiava depois da aula. Eu dava aula à noite! E a gente ensaiava depois da aula, ensaiava sábado, ensaiava domingo (...) sábado e domingo. O [diretor] me deu uma vez a chave do colégio pra eu poder entrar pra ensaiar lá dentro.¹¹¹

Nessa fala, vemos que as relações estabelecidas pela professora no contexto escolar foram fundamentais para que seu trabalho fosse bem-sucedido. Ela encontrou por meio das artes dentro da escola, mais especificamente do teatro, uma maneira de mobilizar, além dos alunos, outros professores e a direção da escola. Ela recebia da comunidade escolar um retorno positivo de seu trabalho, na medida em que alguns alunos, mesmo não sendo seus alunos, a procuravam para participar do trabalho que ela fazia, e por parte da direção escolar esse retorno apareceu na forma de confiança, visto que o diretor lhe confiava as chaves da escola para que pudesse ensaiar com os alunos as peças de teatro. A metodologia escolhida para trabalhar a disciplina de Português e Literatura foi a maneira como a professora mobilizou saberes e experiências para tornar o trabalho mais prazeroso e colocar em prática a proposta

¹¹¹ Entrevista cedida em 9 de setembro de 2009.

educativa em que acreditava, conseqüentemente deu um sentido maior ao trabalho e utilizou, nessa mobilização, os saberes que adquiriu durante a experiência de vida.

Weil (1979, 2001) critica profundamente a organização do trabalho como ele está configurado na estrutura capitalista e relata o que vivenciou na prática do trabalho enquanto operária, na qual descreve condições semelhantes às descritas por Marx (1983), designada por ela como “desumanização” e “mortificação” do homem pelo trabalho. Para ela, o trabalhador fica impossibilitado de refletir sobre a condição de sujeito, visto que, desumanizado, mortifica-se. Entretanto, a autora ressalta a importância das relações no contexto do trabalho, relações de humanização e socialização dos sujeitos que estão inseridos na (i)lógica do capital no mundo do trabalho. Weil (1979, 2001), nos estudos, acreditava que o conhecimento se funda no trabalho, assim como acreditava que os pacifistas deveriam se reunir no e pelo trabalho, já que reuniões, cantos e rituais não são capazes de estabelecer as amizades que nascem das relações de trabalho, sendo o que causa a paz no sujeito. Para ela, ter um amigo seria a única maneira de amar a humanidade e também suportar as injustiças causadas pelo sistema de trabalho, que massacra as subjetividades. Segundo a autora (2001, p. 66): “dentro desse ambiente [o do trabalho que mortifica], um sorriso, uma palavra de bondade, um instante de contato humano têm mais valor do que as mais dedicadas amizades entre os privilegiados, grandes ou pequenos. Só aí se sabe o que é a fraternidade humana”.

Em seus escritos, Weil (1979, 2001) faz uma leitura de seu trabalho enquanto experiência de sofrimento e dor, diante disso, podemos perceber a importância das relações humanas existentes dentro do ambiente de trabalho, que pode dar um sentido, um valor e um significado ao trabalho. Assim, como já citamos anteriormente, o trabalho mesmo repleto de dureza, onde há penosidade para o trabalhador, e na maioria das vezes pode ser alienante, contribui para o trabalhador (re)criar as relações sociais: “(...) porque a amizade que nasce nas relações de trabalho é que engendra a paz. Ter um amigo é a única maneira de amar a humanidade” (WEIL, 1979, p. 17), o que torna a troca de experiências e as vivências significativas.

Sobre a questão, Cecília afirma que em seu trabalho:

[Existia] harmonia e uma amizade que existe até hoje. Ele dizia, o diretor, que o colégio era a "Família W". Então nós éramos... eu me sentia muito bem lá. As coisas que a gente encaminhava... proposta de trabalho, de peça de teatro, registramos o grupo de teatro do colégio, fazíamos todo ano uma peça que eu dirigia. Eu pegava os livros do vestibular pra poder dá ibope e o povo ir, né? E a gente fazia sem medo! Sem medo! Montamos "O Escravo" de Castro Alves, "Morte e Vida Severina"... peça de protesto, né? O da Cecília Meireles... "Romanceiro da Inconfidência", e eu tinha alunos que trabalhavam na televisão e arrumavam o [teatro] Francisco Nunes. Então, eu sei que foi assim... eu aprendi demais quando entrei pra lá. Eu estava entrando pro 4º ano da faculdade, pro 7º período. Eu não tinha formado porque o edital do concurso permitiu que quem fosse matriculado no último ano podia fazer o concurso. Então eu entrei pra lá, e quando eu cheguei no primeiro dia que eu fui pegar as aulas e vi aquele professorado com aquela... assim... é... eu vi assim uns lentes, uns sábios [dando ênfase à palavra] na minha volta e eu falei assim: "Nossa Senhora... eu não vou dá conta de dá aula aqui, não..." E aí você aprende, né? Porque eram acadêmicos mesmo, eram professores, eram gente muito boa, muito [dando ênfase à palavra] boa mesmo. Essa foi a minha passagem pelo colégio W. Tinha muita festa. No Dia dos Professores a gente era homenageado, o colégio montava jantar, era churrasco, no final do ano tinha vinho pra cada um... era um convívio muito agradável, muito bom, de muita cultura, de muito acadêmico e bem leve. As greves a gente participava. Nós ficávamos no comando de greve, nós éramos os comandantes da greve. Os professores da educação, né? O colégio fechava, ninguém assinava ponto, ninguém... todo mundo fazia greve mesmo [dando ênfase à palavra] (...). Então, eu acho que a... minha passagem lá foi essa.¹¹²

A questão da greve foi um fato interessante, pois engendrou de uma mobilização conjunta e espontânea do coletivo de professores e professoras e contribuiu para ratificar a identidade desses profissionais. Entretanto, o que nos chamou a atenção nessa fala foi a grande importância dada pelas professoras entrevistadas às relações estabelecidas no ambiente de trabalho, relações essas que possibilitaram a concepção de seu trabalho da forma como elas planejavam, mas que também lhes trouxeram aprendizados por meio das interações estabelecidas no

¹¹² Entrevista cedida em 26 de agosto de 2009.

ambiente de trabalho, como Cecília relata. Tais relações, para esta professora, ultrapassavam os muros da escola:

Lá no colégio W tinham uns antigos, mas tinha uma turma muito grande de gente nova, e gente nova você sabe que é tudo idealista, e no municipal éramos todos novos. Todo mundo casando, tendo filho, quer dizer, isso foram inclusive as amizades. Os nossos filhos são amigos, por quê? Porque eles cresceram juntos, porque nós estávamos tendo filho ali na década de 70, no mesmo período. Então, aniversário ia todo mundo e coisa e tal... Então, eu não via insatisfação não. Claro que tem insatisfação, você vê eu falar (...), né...¹¹³

Assim, podemos dizer que as relações foram importantes no seu trabalho dentro da escola e para a vida pessoal também, fora da escola. Para Marta, as relações estabelecidas dentro da escola em que trabalhou foram fundamentais para a consecução de seu trabalho, pois afirma que foi em virtude de tais relações que muitas atividades puderam ser concretizadas em momentos de dificuldades. Assim, a cumplicidade das colegas de trabalho e mesmo da coordenação da escola foi, para ela, uma forma de melhorar a qualidade no ensino, como percebemos no relato a seguir:

*Eu achava assim, que... a prefeitura mandava tipo um planejamento pra gente seguir, e eu acho que o planejamento não era muito adequado pra escola. Os métodos usados eu acho que... todo mundo reclamava, e era uma coisa imposta pela prefeitura. Tinha umas reuniões e tudo, mas no fim, o que vinha da prefeitura era o que a gente tinha que fazer. A gente fazia, mas de vez em quando a gente tapeava [risos]. Tem uma coisa que me marcou muito uma época foi porque, assim, **uma falava as experiência com a outra**: "Ah, eu ensinei isso assim, e os meninos aprenderam", "Assim foi bom." **E a gente trocava experiência**. Teve um ano lá que era minha prima que estava alfabetizando na sala de 1º ano, quando chegou em setembro e outubro não tinha nenhum menino lendo ainda. Aí eu fiquei apavorada, não vai passar menino nenhum porque naquele tempo eles faziam aquela prova, né, lia pra orientadora. Aí, eu falei com a orientadora que eu queria dá uma cartilha pra eles. Aí ela falou: "Mas não pode, a*

¹¹³ Entrevista cedida dia 9 de setembro de 2009.

prefeitura não deixa." Aí, eu tanto insisti que ela falou: "Então tá. Nós vamos dar a cartilha pros meninos, mas a Prefeitura não pode saber; e, se o orientador chegar aqui, você tem que esconder as cartilhas". Tudo bem. De vez em quando aparecia, mas era muito difícil [dando ênfase à palavra] aparecer uma pessoa da prefeitura pra fiscalizar. Mas aí eu tive que fazer uma rifa pra comprar a cartilha pros meninos porque eles não podiam comprar. O método era o Método Global, mas eles não aprendiam a ler com o Método Global. Aí eu falei: "Não, eu vou dar uma cartilha." Ela deixou, mas era escondido. Aí eu tive que fazer essa rifa pra conseguir o dinheiro e comprar os livros e com a condição de que no ano seguinte eu continuasse com a mesma turma, porque a maioria aprendeu a ler, uns 25 aprenderam a ler e uns cinco só que ficaram pra trás. Mas eu tive que ficar com a mesma sala pra poder dar continuidade ao trabalho, aí eu falei: "Tudo bem". Aí fui pro 2º ano, o 3º... com a mesma turma e depois no 4º ano eu não quis mais, entendeu. Então, a gente fazia assim¹¹⁴ (grifo nosso).

Essa professora conseguiu gerenciar um conflito dentro da escola que mexeu com seus valores e saberes de docente ao perceber uma turma que se encontrava na metade do ano letivo sem saber ler e escrever. Uma opção individual que a fez, além de se responsabilizar por uma turma que não era a sua, ainda promover ações para arrecadar recursos para dar segmento à tarefa de que ela se apropriou, pois nela haviam valores que foram tocados ao perceber que os alunos ainda estavam sem saber ler. Tais valores acabaram fazendo com que ela “transgredisse” as normas que a Secretaria de Educação da época subscreveu para utilização de um método de ensino que, segundo a professora, não era eficaz. Porém, tudo isso só foi possível porque ela teve a cumplicidade da coordenação da escola e foi cúmplice da professora que estava em dificuldade, visto que, como ela afirmou, elas trocavam experiências. Tais relações não são mecânicas, mas guiadas por valores adquiridos na experiência de vida e de trabalho.

Nessa perspectiva de análise, Tardif e Lessard demonstram que o cerne do trabalho docente está pautado nas interações estabelecidas dentro e fora do ambiente escolar, nas quais os sujeitos se envolvem em processos determinantes para que o

¹¹⁴ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

trabalho seja efetivado. Dessa forma, os autores falam o seguinte a respeito do trabalho docente:

(...) os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 38).

Tal concepção passa pelo conhecimento do próprio trabalho e do trabalho do outro, pelos conflitos e processos solidários e de cooperação que surgem durante os atos de trabalho, que invocam experiências e saberes adquiridos e mobilizados no curso de sua história de vida e de trabalho, fazendo que as interações sejam significativas. Lígia fala da relação direta entre o entusiasmo no trabalho e as relações estabelecidas dentro do trabalho da seguinte forma:

Agora no Estado a minha escola, eu falo minha escola porque essa escola era uma escola pequena e eu comecei lá junto com as professoras, eu e elas e tal. Então, a escola teve um crescimento e nós parecíamos assim... só de olhar para uma professora eu já sabia o que ela queria, e quando ela me olhava ela já sabia o que é que eu queria. Então, nós trabalhávamos assim tão entrosados e a escola era tão boa, o ensino da escola, que a escola virou tipo um laboratório. As pessoas iam lá/ depois o pessoal do Estado me pediu para dá um curso lá na escola, aí foram às escolas levando as professoras das outras escolas para poder assistir aula das professoras da escola que eu era diretora. E eu não tinha supervisora naquela época, eu mesma fazia o trabalho de supervisão. Eu não achava difícil, nem cansativo e nem nada porque elas/ a gente já tinha assim uns métodos com as mães... com... sabe... a gente se reunia domingo, no sábado. A gente não tinha dificuldade igual a esse povo hoje: "Ah! Tem que trabalhar no sábado!" Morre [dando ênfase à palavra] de dificuldade! Acho que era entusiasmo, né? O entusiasmo suplantava isso aí, né? Porque todo mundo também era casado, tinha filho pequeno, tinha dificuldade e tinha tudo, mas só que na hora H elas se entusiasmavam tanto que não era eu que ficava pedindo,

*mas as próprias mães já conversavam com elas, já pediam... todo mundo entusiasmado.*¹¹⁵

Na fala, essa educadora evoca o entusiasmo que existia no ambiente de trabalho no qual os colegas faziam as atividades conjuntamente e a interação entre esses trabalhadores era de tal maneira bem-sucedida, segundo ela, que as mesmas se entendiam pelo olhar. Interessante também perceber na fala que existia um reconhecimento do trabalho que estava sendo feito na escola, pois em suas palavras a escola “virou tipo um laboratório” que atraía professoras de outras escolas para trocar experiências e aprender com as professoras desta escola. O reconhecimento, assim como esse “viver com o outro” no trabalho, foi, segundo nossa leitura, significativo a ponto de que o surgimento de trabalhos fora dos tempos de escola não se tornou problemáticos para ela.

O trabalho é coletivo, é feito com os outros e, no caso da educação, para os outros e pelos outros. Assim, percebe-se uma trama social que essas professoras nos vêm mostrando por meio de lembranças, sempre deixando nítido o sujeito histórico que somos, carregados de histórias e experiências. Isso fica mais nítido ainda para nós na fala de Lígia, que coaduna com a fala de Cecília, ao relatar que, para além da vida profissional, os pares no trabalho tinham uma vida pessoal compartilhada, que contava com o matrimônio, os filhos e era uma vida entrelaçada com a vida do trabalho.

Tardif e Lessard (2008) falam o quão é significativa a questão das relações humanas no contexto do trabalho docente, dado que elas são a base do ethos que circunda esse grupo de profissionais:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (...) O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 35)

¹¹⁵ Entrevista cedida em 05 de maio de 2009.

Os autores se referem às relações professor-aluno, para eles “trabalhadores-trabalhados”, mas nesta pesquisa vemos que para as professoras nas quais trabalhamos a importância das relações deram significado e sentido ao trabalho e foram além somente da relação com os alunos, como afirma Lígia:

A rotina era cansativa, mas a gente não sentia cansativa. Eu não sentia cansativo não, sabe... porque a gente estava lá fazendo um determinado trabalho aí chegava uma diretora já com cartão porque vinha a festa das mães e queria que a gente fosse pra festa, e... depois vinha a festa junina, vinham e levavam uma marmita de feijão tropeiro pro pessoal lá da secretaria, para os funcionários, pra gente e tal, e todo mundo comia daquele feijão tropeiro que era feito pra nossa escola. Então, havia muito entrosamento e muita afetividade. (...) as relações eram muito boas, e isso ajudava muito. E havia muito... sei lá, muito esforço do próprio pessoal, cada um querendo fazer um trabalho melhor do que o outro, as professoras, sabe... havia muita garra do pessoal. Hoje eu fico triste quando vejo falar que os professores estão tristes e que estão desestimulados. Eu fico chateada com isso.¹¹⁶

Além das socializações existentes no contexto escolar em que as festas e as relações de amizade ajudavam a superar o cansaço do trabalho pesado, havia também a solidariedade no que concerne à atividade de trabalho cotidiano, já que as professoras se ajudavam mutuamente para superar dificuldades que, por ventura, a profissão trazia. Na fala de Marta isso fica nítido:

Por exemplo, a gente trocava às vezes a professora. Isso na minha escola, eu não sei se nas outras escolas eram assim. Uma professora tinha mais facilidade de ensinar uma matéria lá de Matemática, por exemplo, aí a gente trocava com a outra: "Eu ensino isso pra você e você ensina isso pra mim". Isso a prefeitura não sabia que a gente fazia lá na escola. (...) Fazia muito isso. Pela época em que eu estava, num semestre que eu tava dando o 3º ano e eu dava aula de Português e a outra dava aula de Matemática.

¹¹⁶ Entrevista cedida em 5 de maio de 2009.

*Então, a gente fazia lá o horário, trocava e dava certo. Porque cada uma ensinava o que gostava mais e dava muito certo. (...) Inclusive, as escolas da prefeitura quase todas eram de periferia, né, então eram alunos com mais dificuldade de aprender, e eles mandavam uma coisa pronta, e eu acho que, realmente, nunca tinham entrado em uma sala de aula. Mas a gente fazia lá as trocas e dava bem certo. Tinham uns [professores] que não faziam não, não aceitavam...*¹¹⁷

Assim, essa professora fala da forma como as relações de amizade, companheirismo e principalmente cooperação dentro do ambiente de trabalho ajudaram na concepção de seu trabalho. Para ela, que em toda a entrevista fez diversas críticas a respeito da estrutura física e material da escola, das normas que recebia das hierarquias mais altas e das dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho que, por vezes, a fizeram sofrer a ponto de necessitar se afastar de suas atividades, a solidariedade amenizava tais dificuldades. Ela afirma que havia diversas dificuldades de relacionamento, mas que no geral tais dificuldades foram superadas, e a harmonia com os companheiros de trabalho ultrapassou o tempo:

*A convivência era boa. Tinha às vezes uma certa rivalidade do professor que ficava com a melhor sala e esse tipo de coisa, mas no geral era bom. Tive convivência fora da escola e até hoje costumo encontrar com uma e com outra por aí. No princípio não, mas depois a gente trabalhou muitos anos juntas, né. A turma ficou quase toda lá, poucas foram as professoras que saíram, então nós trabalhamos vinte anos juntas.*¹¹⁸

No que tange à hierarquia dentro do trabalho escolar, é importante ressaltar algumas falas, visto que o período que analisamos faz crer que a rigidez era uma constante dentro das escolas e que pudesse prejudicar o ofício do professor. Porém, tivemos em diversas falas que tal rigidez não era tão evidente quanto o imaginário social acredita ser por conta de um período de ditadura, mas que havia sim, na experiência de algumas delas, a rigidez presente na hierarquia, mas era relativo de acordo com o sujeito que estava comandando o trabalho. Para uma de nossas

¹¹⁷ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

¹¹⁸ Idem.

professoras, a época era propícia à implantação de um ambiente rígido hierarquicamente, para duas delas essas relações dependiam da pessoa que estava “no poder”, e para uma tal rigidez não fez parte da rotina de trabalho nas duas escolas em que lecionava. Clarice tratou a questão das hierarquias da seguinte forma:

Mas na Prefeitura, a respeito da hierarquia, os papéis eram muito bem definidos. Era! O diretor, ele tinha que ser um bom... como fala... a primeira diretora que eu tive no Estado, ela dizia: "O meu papel é saber delegar". Ela sabia fazer a divisão de trabalho. A vice-diretora trabalhava na manutenção de prédio, com os auxiliares de serviço, até hoje também trabalha, mas era assim, aquela coisa restrita. O orientador educacional trabalhava com assistência aos alunos, a questão de comportamento... tudo que era relacionado à vida do aluno. O supervisor pedagógico trabalhava com aquela responsabilidade de ensinar o professor e ajudar o professor a dar aula. O professor sabia, e o aluno não sabia, ele ia lá com o livro didático e planejamento, dava aula e o aluno aprendia, né? Ou fazia de conta que aprendia, não sei. Era tudo muito [dando ênfase à palavra] dividido.¹¹⁹

Clarice ainda fala de um conselho que havia em sua escola que se chamava Conselho Técnico Administrativo (CTA), caracterizado por reuniões que normatizavam toda a vida da escola, em especial o trabalho docente, e que tinha papel decisivo na política de funcionamento da escola. O CTA nos dá a possibilidade de perceber a estrutura autoritária de gestão, numa concepção de racionalização do trabalho, por influências tayloristas (KUENZER & MACHADO, 1984), que tinha como um dos principais objetivos na educação tecnicista dos anos 1970 imprimir os comportamentos desejados, o que justificava tal estrutura. Assim se caracterizou a racionalização dentro da escola de Clarice:

Na concepção que a gente tem de escola hoje, era tudo arbitrário, na concepção da época não. Era normal, era assim mesmo. A diretora da escola era presidente do CTA e ela convocava as reuniões. (...) Então, tinha a reunião, e então a gente fazia o planejamento geral do ano. Tinha um tal

¹¹⁹ Entrevista cedida em 28 de abril de 2009.

de a gente comemorar data cívica todas, aí já planejava como que ia ser o calendário. O calendário ia pronto pro professor, eles não participavam da construção do calendário. Ele não participava no conselho técnico, nada, já ia pronto. E... se ia ser, por exemplo, a festa das mães, a gente reunia, fazia o planejamento e mandava pros professores.

Perguntamos qual era o posicionamento de professores e professoras diante do CTA, e ela responde da seguinte maneira:

Não [incomodava os professoras]. Eles aceitavam muito bem. Alguns professores, depois, começaram assim com um movimento... não sei se a experiência que eu tive era de uma diretora muito autoritária, de uma escola que era considerada modelo, que eu te contei, as cinco primeiras que surgiram (...) pra atender à [lei] 5692, ela era uma pessoa assim... ela falava que a função dela era delegar. Tinham festas maravilhosas na escola, eu era responsável pelas turmas do antigo primário. Então, qualquer coisa que saísse errado, um anjo com a asa quebrada. a culpada era eu, eu era responsável por tudo ali, ela delegava. E assim sucessivamente, cada qual no seu papel, cumprindo sua função, sabe... (...)

A vida da escola toda! Toda a vida da escola. A diretora reunia com a vice, quando eram questões assim, faziam toda a distribuição de serviço. Não questionava com os auxiliares, aí... ela... fazia uma reunião geral e determinava os aspectos. Se tinha problema com relação aos pais e etc. e tal, ela reunia lá com a orientadora e definia com a orientadora o que iam fazer. Com a supervisão também. E nas reuniões gerais do CTA se definia todas [dando ênfase à palavra] as questões que hoje se reúne a escola toda pra fazer. Naquela época, o CTA reunia, fazia e passava pra todo mundo. E todo mundo aceitava... E todo mundo aceitava...¹²⁰

Percebe-se que a experiência desta educadora no que tange às políticas de funcionamento da escola era estruturada em bases tecnicistas, nas quais havia uma divisão do trabalho para racionalizar a educação, obter um controle tanto dos trabalhadores como dos alunos, com um intuito bem definido, tal seja o de uma educação pautada na docilidade de corpos e mentes. Para Marta, a relação da direção

¹²⁰ Entrevista cedida em 28 de maio de 2009.

da escola com o corpo docente não era muito diferente do que afirma Clarice, para a primeira havia cooperação, mas a questão hierárquica estava bem explícita nas relações existentes no contexto do trabalho:

Cooperava, mas era assim bem... bem autoritário. Ela era autoritária, era diretora. Ela chamava atenção de aluno ou de professor no meio de todo mundo. Se ela tivesse que chamar a atenção da professora, ela chamava; se ela tivesse que chamar a atenção de aluno, ela chamava na frente de todo mundo, era bem complicado. Uma [diretora] que teve mais tempo, depois as outras eram melhores, e teve até as eleitas, e aí já mudou um pouco. (...) Ela não ficou todo o período da década de 70, mas ficou bastante tempo.

Concluimos que toda a estrutura de gestão, organização e hierarquia citadas anteriormente existia na escola, mas não havia organicidade e unanimidade na fala dessas educadoras das quais colhemos as memórias. Duas delas não falaram mais profundamente sobre a questão do autoritarismo por parte de gestores escolares nem pareceram recordar que havia estruturas rígidas de organização. No caso de uma delas, talvez tenha sido porque fora diretora na maior parte dos anos 1970 e disse que quando se tornou diretora pensava em fazer uma educação diferente; e outra contou que nas duas escolas em que trabalhava, apesar de existir a consciência de que era um período de repressão, o trabalho era bastante coeso e em conjunto, sem muita interferência direta da hierarquia, que se ocupava da estrutura organizacional para com o trabalho dos professores.

Por fim, percebemos que no grupo de professoras entrevistadas, mesmo em um período delicado para a democracia e em especial para a educação no país, as relações estabelecidas dentro do contexto escolar não foram abaladas por completo pelo medo ou pelo silêncio de que tanto se fala a respeito da ditadura militar. Assim, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho foram fundamentais para superar a organização racionalizada do trabalho escolar, as demandas externas e todo e qualquer tipo de dificuldade existente, transpondo mesmo os muros da escola.

4.5.2. Relação Docentes-Discentes

Dissertar sobre a relação de docentes e discentes se faz significativo visto que tal relação é o elemento principal dentro da escola e do processo educativo, e, sem a interação de ambos, tal seja a motivação, a participação e a colaboração para que o ensino aconteça, o trabalho em educação dentro das escolas perderia, e perde, o sentido.

Numa perspectiva anterior a Marx, a relação trabalhador-produto era simplesmente de transformação do segundo pelo primeiro, na qual o trabalhador não se modificava no processo. Entretanto, Marx mostra que a relação é dialética, que produto e trabalhador são modificados e possuem uma estreita relação com a práxis estabelecida no trabalho; o trabalho modifica a identidade do trabalhador, ou seja, ele mesmo.

Pensar a respeito do caso específico do trabalhador em educação é pensar na relação docentes e discentes, em que a aprendizagem se torna o “produto” do trabalho do professor e o processo educativo o percurso fundamental para a concretização desse “produto”. Ratificamos a relevância nesse processo com o outro, tal seja o discente, para que haja uma modificação de ambos nessa atividade.

Diante da concepção marxista, acredita-se que o produto do trabalho explica muito sobre o trabalhador, haja vista que é justamente esse produto que permite ao homem ser histórico. Nele fica marcada a experiência histórico-social, vinculando-o a outros sujeitos na história e no devir. Porém, ao representar o homem, o produto do trabalho o re-apresenta, constrói sua identidade social. Assim, explicita-se a importância das interações estabelecidas entre professores/alunos, docentes/discentes, educadores/educandos, independente de qual concepção política esteja sendo trabalhada no processo. Compartilhamos das concepções de Tardif e Lessard (2008, p. 23) ao afirmarem que:

(...) a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito

do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Diante dessa perspectiva é que analisamos a importância da *e-labor-ação* dessas professoras/supervisora/diretora em face das relações que foram estabelecidas com os alunos e o que eles representaram na sua vida de trabalho, já que sabemos que os educadores, em especial os professores, na maioria, não conseguem analisar o fruto de seu trabalho imediatamente ao momento do mesmo (ensino), visto que a educação é um processo que caminha no longo prazo. Todavia, o significado das dialéticas estabelecidas nos processos de trabalho para essas educadoras foram, em sua maioria, relações “produtivas” de trabalho segundo os relatos, mesmo quando surgiram algumas críticas a respeito de tais relações – e a maioria delas as fizeram – ao compará-las com a situação atual.

Cecília apresenta com orgulho como se dava a organização de seus trabalhos e como era a relação que estabelecia com os seus alunos. Em toda sua fala demonstra que essas relações estabelecidas eram mútuas, e em nenhum momento essa professora falou com pesar das mesmas durante o trabalho. Assim ela descreve sinteticamente como organizava o trabalho no início do ano:

Eu juntava com a professora de Educação Física e de Música. Eu começava sozinha e chamava os alunos. Aliás, eles já estavam tão acostumados com isso que no início do ano eles já estavam perguntando qual era a peça desse ano. Aí eu escolhia e tudo e falava: "Pronto, vamos começar". Primeiro era a leitura do livro e decorar, e depois a gente marcava pra distribuir os personagens. Aí, os professores que queriam ingressavam no grupo. Geralmente era o de Educação Física, o de Artes ou o de História, ou... ou essa área de Moral e Cívica e esse pessoal. Aí eu falava, vou ensaiar sábado, se o de Educação Física quisesse ia, e eu não ia obrigar ninguém: "Vamos ensaiar sábado? Nós estamos precisando de um ensaio no sábado. Vamos ou não vamos?" Os próprios alunos podiam não poder, né? Mas podendo ia, não tinha ninguém mandando ninguém e nem ninguém falando vou e indo reclamando. Não existia isso. (...) Então, a coisa fluía

*assim. Não era a mando de ninguém, ninguém pedia, ninguém mandava, ninguém...*¹²¹

Devemos levar em consideração alguns aspectos peculiares no trabalho dessa professora para que possamos compreender melhor sua fala: ela dava aulas para alunos do antigo 2º Grau (hoje, Ensino Médio), trabalhava com uma metodologia que chamava a atenção do público jovem/adolescente que é o teatro e, dessa forma, utilizou-se de estratégias que encontrou para tornar o trabalho interessante e produtivo tanto para ela quanto para os alunos. Então, a mobilização dessa professora no trabalho atraía o interesse dos alunos por seu trabalho e, segundo ela, a busca pela atividade desenvolvida era espontânea, fato esse que se tornou positivo e um estímulo às atividades laborais.

Lígia também fala de boas relações com os alunos nos anos 1970:

*Eles... eles eram muito aplicados, sabe. Tinham interesse mesmo. (...) O professor era muito preocupado com o aluno, em despertar o aluno para a aprendizagem e para que o aluno tivesse entusiasmo para aprender. E, então, dependia muito do professor, e a gente ver que é realmente importante. (...) Sempre, né? O aluno, se ele não tem vontade, isso aí ele causa uma coisa muito ruim no professor. Se o professor quer dar uma aula, e o aluno não quer aprender, para o professor é uma frustração. Então, teria que ter muita... acho que o professor não consegue dar aula para... um poste parado, não consegue. Ele precisa que o aluno tome parte ativa na aula, e, se ele não tomar, fica muito difícil porque ele não vai ter o resultado. Como é que o professor vai medir o resultado se o aluno não está tomando parte, se o aluno está completamente alheio, está separado, né? Então, o aluno precisa tomar parte.*¹²²

Nessa fala Lígia expressa o que para ela significava e significa, nos anos 1970 e hoje, a relação com os alunos, sendo uma relação dialética entre professor e aluno; enquanto que para o segundo havia entusiasmo, o primeiro, por outro lado, despertava

¹²¹ Entrevista cedida em 23 de setembro de 2009.

¹²² Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

o entusiasmo, e vice-versa, concretizando a relação. Já Marta dá outra perspectiva a respeito da relação com os alunos e o interesse dos mesmos pela escola e pelas aulas:

Os alunos não [eram interessados], que dizer... eles iam... como eu te falei, eu dava aula pra menino de 6, 7 anos e tudo, então eles gostavam da escola, mas a gente falava que eles iam por causa da merenda e a gente conseguia motivar pra aprender alguma coisa, mas... tinha menino que era só a merenda da escola que eles comiam o dia inteiro. Mas gostavam assim, depois que eles aprendiam a ler eles ficavam achando importante saber ler, mas no princípio a gente tinha dificuldade de motivar os meninos.

Eu fazia muita brincadeira com eles, jogo, às vezes fazia ditado de frases fundamentais, e quem acertava tudo ganhava uma bala pra motivar, eles gostavam e toda criança gostava, né. Então, eu fazia umas coisas assim, no final da aula eu contava uma história, aí eles também contavam uma história, daí tinha aquela coisa de socializar os meninos. Tinha menino que nunca tinha saído de casa antes de ir pra escola, então era difícil. Nunca tinha pegado um lápis... eu peguei uma vez uma sala de 1º ano que eles chamavam de 1º ano preliminar, a gente ficava o ano inteiro só preparando pra leitura. Tinha o período preparatório o ano inteiro e às vezes, no outro ano, eles não conseguiam aprender a ler. Igual eu te falei, eles tinham uma dificuldade grande pra aprender, mas eles respeitavam muito a gente. Teve uma mãe uma vez que foi lá na escola me pedir pra eu falar com os meninos na escola, na aula, que não podia rabiscar as paredes, porque morava num barraco e tudo, mas gostava da casa pintadinha e tudo. Se eu falasse que não podia rabiscar, a parede ele não rabiscava. Aí ela falou comigo que ele nunca mais rabiscou. Então, tinha uma coisa assim que você conseguia com os meninos. Eu era meio brava com disciplina e tudo, mas eu encontro com aluno meu até hoje. Tem um aqui que é chofer de táxi e me chama: "Dona Marta!" Me chama no meio da rua, aí conversa comigo. Tiveram uns que trabalharam em loja do comércio e tudo, e a gente sente que eles tiveram uma melhora, né?"¹²³

A fala desta professora é interessante, pois diferente de Cecília, que durante os anos 1970 trabalhou com adolescentes, Marta trabalhou com criança e demonstra as mobilizações necessárias para poder chamar a atenção dos alunos, demonstra a dificuldade de trabalhar em uma escola em que os alunos tinham dificuldades

¹²³ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

financeiras, entretanto, sua fala nos remete a uma situação em que essa relação foi estabelecida amigavelmente e que lhe traz orgulho ao ver que os “produtos” de seu trabalho, segundo ela, “tiveram uma melhora”. Porém, essa professora traz também uma fala de peso nessa relação quando diz que o trabalho era pesado por conta dos alunos e justifica da seguinte maneira:

Pesado... ah, porque no princípio eu não tinha muita dificuldade com disciplina não, nos primeiros anos os alunos eram levados mas respeitavam a gente, a gente chamava atenção, eles atendiam e tudo, e depois foi ficando mais difícil. Eu acho que o que pesava mais pra mim era disciplina.

Não. [Eles não respeitavam]. (...) Engraçado que no princípio a gente era mais nova, né, e eles atendiam muito mais a gente, obedeciam e depois eles começaram a ficar mais rebeldes. E também assim, eles ficavam muito tempo na escola, muita repetência, né, então eles ficavam muito grandes na escola, adolescentes, meninos de 12, 13 e 14 anos ainda estavam de 1ª a 4ª série, e eu já achava a disciplina a coisa mais difícil. Não era fácil deles aprenderem também não, porque eles não tinham ajuda nenhuma em casa, porque a maioria dos pais não sabiam ler, queriam muito que os filhos estudassem pra melhorar de vida, mas eles não tinham como ajudar em casa.¹²⁴

Essa fala traz alguns elementos para pensarmos a educação que estava ocorrendo nos anos 1970, e o principal deles diz respeito à repetência. Em um artigo publicado na revista *Em Aberto* em 1982 sobre o fracasso escolar nos anos 1970, as autoras afirmam que havia um discurso da ineficácia e da baixa qualidade na escola no período, o que culminava com repetência e evasão escolar. Beata et al (1982), em uma pesquisa na qual analisaram cerca de 1.706 pesquisas nacionais e 700 pesquisas internacionais sobre o tema, debruçando-se em oitenta delas, chegaram à conclusão que no período havia uma taxa de mais ou menos 50% de perdas da 1ª série para a 2ª série do 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental) que se mantinha estável há mais de quarenta anos desafiando as políticas públicas educacionais. Quais seriam as causas desse fracasso? Segundo as autoras, encontraram-se diversos dados a respeito no período de 1971 a 1981, e uma das falas mais frequentes se pautava sobre as

¹²⁴ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

condições sociais dos estudantes de escola pública, “jogando a culpa” nas condições econômicas precárias desses sujeitos sem questionar as práticas dentro da escola (BEATA et al, 1982).

Assim, as autoras procuraram analisar a questão não por fatores biológicos ou sociais, o que parecia muito comum ao período, mas por uma perspectiva que envolve rever o contexto socioeconômico e político de maneira menos fatalista na tentativa de desvelar dentro das escolas o que lhes era específico, levando em consideração o indivíduo em seu contexto social, numa perspectiva de pensar a categoria “totalidade” na análise da prática escolar. Dessa forma, chegaram à conclusão de que o fracasso escolar longe de ser “culpa” de um, ou somente de uma parcela, se dava por uma série de questões, tais sejam: a qualificação do professor que, segundo as autoras, possuía uma ação educativa não questionada nos cursos e treinamento de professores; o fato de haver professores menos experientes e menos habilitados lecionando para turmas mais difíceis como de alfabetização e a grande rotatividade desses professores durante o ano letivo, pelo fato de que os que estavam em sala de aula, na primeira oportunidade que surgia, pediam para mudar de nível de ensino ou saíam de sala de aula para cargos de coordenação; a diminuição da jornada escolar, muito comum no período pela multiplicação dos turnos, para a ampliação de vagas; as tarefas burocráticas que prejudicavam ainda mais a interação professor-aluno; e por fim a crescente divisão do trabalho pedagógico com a presença de diversos técnicos (supervisores, orientadores, psicólogos,...), o que influenciava diretamente o trabalho do professor, diminuindo-lhe a responsabilidade e autonomia no ensino, levando ao descompromisso com a eficácia de sua prática, que cumpria a função de controle social dentro das escolas (BEATA et al, 1982).

Percebemos que a fala da Marta a respeito da repetência era uma preocupação cada vez mais recorrente dentro das escolas, o que englobava rever uma série de questões que perturbavam os profissionais do ensino, trazendo consequências diretas no trabalho dos professores e nas relações desses com os alunos. As autoras ainda trazem mais dados a respeito dessas dificuldades dentro da escola (BEATA et al, 1982, p. 6):

É comum colocar sobre os ombros destes profissionais, assim como nos alunos (qualificados de incapazes, mal dotados etc. ...), toda a carga das críticas, hoje tão comuns e difundidas, sobre a escola. Esquecem-se porém

tais críticos, das condições precárias de trabalho a que ambos (professores e alunos) estão submetidos. **A interferência constante dos “técnicos” que compõem os serviços de “assistência psicopedagógica”, longe de colaborar na solução dos problemas internos da instituição escolar, parece estar contribuindo para o esfacelamento da autoridade do professor e do conhecimento do aluno.** Soma-se a isto o profundo abandono e desprestígio a que a classe de professores está submetida. Sem uma firme vontade política de atuar no sentido da valorização social desta profissão, dificilmente qualquer política de intervenção no ensino de 1º grau poderá contar com a mediação positiva dos professores (*grifo nosso*).

Contudo, o que importa saber aqui não é de quem é a “culpa” a respeito do fracasso escolar que gera grande número de repetentes, mas é demonstrar, como está explícito na narrativa de Marta, que a questão mexeu com o trabalho dessa professora, e talvez de outras, por vezes prejudicando-o.

A questão da disciplina também foi mencionada por Clarice, só que para ela a falta da disciplina se deu depois dos anos 1970, época em que supostamente os alunos tinham uma boa relação com os professores, em especial no que tange ao comportamento em aula.

Mudou o tipo de aluno também, a relação do aluno com a escola mudou também. Inverteu totalmente dos anos 70 para agora. Nos anos 70, o professor era autoridade. Hoje não, é profissão de risco mesmo, a gente tem que ter... é uma outra relação com a comunidade.

(...)

*Na década de 70, era o auge [do autoritarismo]. Você entendeu? Então, era o cumpra-se mesmo. Engraçado como que a comunidade respeitava e ficava de fora da escola. E a gente tinha autoridade para suspender aluno, porque não tinha ainda o... aquele documento... como é que chama? o de crianças e adolescentes... O ECA, né? O Estatuto. Então, você suspendia de aula, você não aceitava por indisciplina... Tinha tudo isso, e tinha os pontos positivos, porque hoje é barra, viu? A gente não sabe pra que lado que a gente vira. Proliferou a droga... proliferou na família. Quer dizer, as relações na família também eram diferentes...*¹²⁵

¹²⁵ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

E, um mês após, quando questionada a respeito das dificuldades dos professores, ela volta a comentar sobre a questão disciplinar:

A dificuldade... é a questão disciplinar. Porque os alunos tinham uma relação com a escola muito diferente da que têm hoje. Da mesma forma como eles tinha uma relação com a família diferente do que eles têm hoje, né? Quando eu comecei a dar aula, o aluno, ele... não é que eles não tinham aquele movimento e aquele barulho próprio da infância, mas eles obedeciam mais. Da mesma forma como eles obedeciam mais os pais, porque eles não eram tão influenciados pelos meios de comunicação, não era tão aberto, né? Os hábitos e os costumes culturais eram diferentes. Basta lembrar quando eu era aluna. E hoje em dia não é assim. Hoje em dia você tem que ter disciplina, mas você... a escola não possui nenhum recurso de sanção, sabe. Você não pode expulsar aluno, você não pode suspender aluno de aula, você não pode voltar aluno pra casa e ainda vive um período de inclusão. Se bem que a inclusão dificulta agora, mas não é a inclusão que cria essa dificuldade nessa relação, não. A relação é porque as crianças, elas hoje são diferentes. diferentes das crianças dos anos 70, dos anos 60, de quando eu era criança mais ainda. Elas obedeciam, na sua época as crianças obedeciam os professores? Hoje, eles enfrentam os professores frente a frente da mesma forma como eles enfrentam a família e os pais.¹²⁶

Nessa fala temos elementos para desenhar os contornos da educação nos anos 1970 e podermos tirar algumas conclusões dessa imagem. Primeiro, ratificar a forma como a questão disciplinar era um objetivo bem marcado nos anos 1970, tanto que essas educadoras não se queixaram de indisciplina, mas somente depois dos anos 1970, que coincide com os movimentos de democratização. Outro ponto que demonstra isso é quando Clarice afirma que “não era tão aberto, né?”, ou seja, não era aberto à sociedade o conhecimento sem amarras, não era aberta a fala livre, e, para essa professora, até mesmo em sua função, como já vimos anteriormente, ela tinha também de ter disciplina, pois era cobrada pela diretora. Podemos supor também que a questão da repetência e/ou fracasso escolar, como afirmou Marta, ratificada pela fala de Beata et al (1982), pode ter sido um ponto a mais nessa questão. Assim, essas

¹²⁶ Entrevista cedida em 28 de abril de 2009.

educadoras passaram por uma metamorfose no contexto social e político de seus trabalhos, indo de um período em que o objetivo era docilizar corpos e mentes para o de abertura social, marcada pela mudança na estrutura social e a continuidade arcaica nas estruturas escolares, como afirma Arroyo (2000), em que grades, disciplinas, regimentos e delegacias são uma constante na linguagem e no ofício escolar.

Ainda sobre a questão da indisciplina, Lúgia complementa a fala de Clarice:

Era muito difícil um aluno dar uma resposta para um professor ou diretor. Era muito difícil acontecer isso, e quando acontecia as mães ficavam sabendo, pegavam os filhos e levavam na escola, faziam pedir perdão para o professor, perdão para o diretor, falar que nunca mais deveria fazer aquilo, sabe. Então, havia muito domínio da mãe, do pai...

Não, não... não tinha essa dificuldade de hoje [de violência], porque parece que hoje os pais também mudaram, eu acho que os pais tinham mais limites para os filhos. Nessa década de 70, por exemplo, havia mais limite. Hoje o limite está sendo muito questionado: até onde que é o limite? Então a gente vê que os próprios meninos e adolescentes não sabem a hora que devem chegar em casa, não sabem a hora que eles têm que estudar, que deverão parar o computador e estudar, parar a televisão, eles não sabem, eles não têm hora para nada. Então, não existe uma estrutura nas casas. Eu acho que perdeu muito isso, porque na década de 70 já tinha muita mãe trabalhando, é verdade, mas as mães trabalhavam... eu trabalhei em periferia nessa época, em lugares pobres com mães lavadeiras, mães faxineiras, mães empregadas domésticas, trabalhei com mães assim, mas mesmo essas que estavam nesses trabalhos, elas procuravam dar assistência para a família, dar assistência para os filhos e deixar as coisas prontas, os bilhetes: "Às 8 horas vocês façam tal coisa. Meio-dia, almoçam". Então havia um roteiro que o menino tinha que seguir, mesmo quando a mãe era analfabeta e não sabia escrever e nem nada, mas já deixava a comida pronta em cima do fogão, e o menino sabia que meio-dia ele tinha que almoçar porque ele tinha que ir para a escola. E hoje, a gente vê que não há uma preocupação nesse sentido.¹²⁷

A fala de Lúgia é compartilhada com a de Clarice e até certo ponto com a de Marta a respeito da disciplina dos alunos nesse período. Já Cecília em nenhum

¹²⁷ Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

momento de nossa conversa se referiu à questão de disciplina ou indisciplina, fato que não a incomodou provavelmente.

Por fim, um fato que nos parece interessante para desenhar as relações existentes dentro do contexto escolar é o que tange aos pais dos alunos, uma extensão da relação dos mesmos. Segundo uma delas, a comunidade participava bastante da escola em que trabalhou, pois mesmo os próprios professores e demais trabalhadores da escola, como supervisores e diretores, faziam atividades para envolver esse público. Mas três dessas professoras disseram que os pais eram afastados do contexto escolar e que só apareciam na escola em raros momentos. Segundo Cecília, em seu trabalho os pais ajudavam, pois os filhos se envolviam com as atividades da escola, que, conseqüentemente, acabavam por envolver os pais, mas dentro dos limites traçados no trabalho que ela desenvolvia:

Oh! Esses meninos que ficavam mais próximos nesses trabalhos, a família participava mais porque ela sabia daquilo que tava acontecendo, aí tinha que arrumar roupa pras... pras... peças. Era sem gasto nenhum, as roupas eram as roupas que a gente tinha em casa, aquelas roupas velhas antigas. Aí todo mundo trazia, eu levava as minhas, os meninos levavam, as mães arrumavam... um chapéu daqui, um violão dali... ninguém tinha gastos. Então as mães acabavam entrando naquilo porque viam os meninos envolvidos e depois iam assistir a peça e coisa e tal. Mas não tinha Associação de Pais e Mestres e esses negócios nos dois colégios que trabalhei durante essa época, acho que isso não existia, não tinha então um quadro de pai no colégio. No municipal como os meninos eram menores, de 5ª à 8ª, às vezes tinha alguma coisa. Às vezes era um menino que tava insubordinado e chamava o pai e a mãe. Como no outro eu dava aula pro 2º Grau, era tudo adolescente e a turma era excelente, não tinha problema. Não tinha grande confusão de pai dentro do colégio.¹²⁸

Clarice afirmou o seguinte:

¹²⁸ Entrevista cedida em 9 de setembro de 2009.

*Engraçado como que a comunidade respeitava e ficava de fora da escola.*¹²⁹

Já Marta divide a mesma opinião de Cecília a respeito da participação da comunidade na escola. Ela respondeu o seguinte quando questionada se os pais e a comunidade participavam ativamente da movimentação da escola:

*É igual eu te falei, eles queriam muito que os alunos aprendessem porque eles falavam: "Ah, eu não sei ler e não pude melhorar de vida e tudo". Então, eles davam o apoio assim, no sentido de que eles estavam interessados que os alunos aprendessem. (...) Não [participavam], muito pouco...*¹³⁰

A única que trouxe uma opinião diversa foi Lúcia, e com bastante entusiasmo, quando perguntada se a comunidade de pais participava das atividades na escola. Ela diz o seguinte a esse respeito:

Recebia sim. Muito! [dando ênfase à palavra] Nossa! Os pais eram uma beleza, eles apoiavam demais o trabalho. A gente fazia reuniões, explicava para os pais, e alguns pais quando não apareciam a gente ia pessoalmente nas casas e conversava. Marcava reunião no domingo para todos os pais poderem participar, e as professoras iam com a maior facilidade e não achavam que isso era uma coisa difícil e nem coisa nenhuma. Não se queixavam que elas estavam sendo massacradas indo no domingo, não tinha isso. Elas iam porque queriam, os pais queriam que a reunião fosse no domingo, então a reunião era no domingo. A gente falava com os pais, mostrava, dava aula para os pais como é que a gente fazia para ajudar, como é que eles poderiam [fazer], e eles ficavam muito satisfeitos e gostavam de saber e de conhecer como é que era o trabalho. Nós não tínhamos dificuldades, nós tínhamos muito apoio e era muito bom. E tinha favela lá perto. Tinha os meninos do bairro e tinha os meninos da periferia, das favelas próximas. Então, o alunado não era um alunado

¹²⁹ Entrevista cedida em 12 de março de 2009.

¹³⁰ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

homogêneo, era um alunado que nós não tínhamos dificuldade nem no entrosamento das crianças e nem dos pais. A gente recebia todo mundo com atenção, com carinho e ouvindo os pais com muita segurança, não achávamos nada que os pais perguntavam um absurdo, e eles podiam falar o que quisessem. Agora, quando tinham um assunto mais delicado, a gente colocava à disposição para conversar individualmente. Não entrava em vida das pessoas não, se o pai era muito bruto e batia nos filhos, às vezes a mãe queria falar isso para a gente, então a gente recebia e conversava e depois a gente chamava o pai e mostrava pra ele que tinha mudado a educação dos filhos... tinha mudado... e que os filhos tinham direitos e deveres, e que os pais também tinham direitos e deveres. E que o pai, se ele foi maltratado quando criança, foi numa época que, como se diz, foi a época do carrancismo e que hoje [naquela época de 70] nós estávamos numa época moderna e nós tínhamos que mudar nosso estilo de vida e deixar a criança participar, a criança falar, a criança brincar, porque só com isso é que esse menino ia para frente, esse menino ia ser um adulto responsável, uma pessoa de peso na sociedade e que era muito importante os pais ajudarem os filhos. Nós deixávamos isso muito em aberto, sabe...¹³¹

Essa fala complementa uma fala anterior da mesma professora sobre o fato de que os pais estavam sempre presentes na escola e, segundo ela, as próprias políticas da escola na qual trabalhava eram propícias para isso, pois organizava cursos para a comunidade participar e festas que envolviam a comunidade, que ajudava tanto financeiramente, quando podia, quanto com trabalho no preparo e doação de alimentos.

Dessa forma, se tomarmos como base a análise das quatro educadoras com que trabalhamos, podemos ver que não era uma constante o relacionamento dos pais com o corpo de funcionários da escola e o envolvimento dos mesmos com a escola, demonstrando que o professor se envolvia direta e basicamente com os alunos e seus pares no trabalho.

¹³¹ Entrevista cedida em 23 de maio de 2009.

4.5.3 Relações de Trabalho que Engendram Movimentos Sociais

A necessidade deste tópico surgiu em virtude de acreditarmos que as relações existentes nos ambientes de trabalho são capazes de transformar as condições ali encontradas se houver um conjunto de ações desenvolvidas coletivamente em prol de mudanças, como mostraremos adiante.

Para essas professoras, um fato relevante que ocorreu em 1979 colocou em xeque o ideário do professor missionário e colocou-o, ao menos em Minas Gerais, no cerne dos debates a respeito do trabalho e do trabalhador docente, tal seja a eclosão da greve de professores em 1979. Acreditamos que a greve tenha sido um rito de passagem significativo para professores e professoras de um período de ditadura, no qual sentiram que a educação estava sendo cada vez mais sucateada, para um período de esperança no que tange a questões democráticas e esperança de melhorias nas condições de trabalho.

Ao dissertar aqui sobre a greve e sobre algumas consequências que, por ventura, ela trouxe para o trabalho dos educadores mineiros e educadoras mineiras, mais especificamente as educadoras com as quais trabalhamos nesta pesquisa, vale ressaltar que falaremos da importância que esse movimento teve na vida de trabalho das mesmas. Trataremos, então, das imbricações dessas educadoras com as políticas públicas vigentes nos anos 1970, anos de ditadura militar, e que culminaram com uma luta pela redemocratização, marcada pela greve de 1979, que foi citada por todas as entrevistadas.

Com o golpe de 1964, a sociedade brasileira começou a se mover, mesmo sob intenso clima de repressão. Foram anos de exílios, torturas, mortes, desaparecimentos... E foi em 1978, com a greve do ABC paulista, que a sociedade começou a despertar com mais força para a luta pela democracia e pelo trabalhador, a ponto de a mídia divulgar o que antes parecia impossível, a fala de desagrado dos trabalhadores. Segundo Oliveira (2006), o movimento de professores no Brasil tem inauguração com as greves da Bahia e do Paraná em 1978, e, mais especificamente em 18 de maio de 1979, quando os docentes mineiros reagiram à situação vigente e

realizaram uma greve com duração de 41 dias que atingiu 420 municípios. Segundo Oliveira (2006, p. 30):

O contexto sócio-político brasileiro a partir da segunda metade dos anos 1970 do século XX se encontrava em ebulição. As contradições decorrentes da ditadura militar imposta pelo golpe de 1964 estão se acirrando e paulatinamente segmentos da sociedade civil brasileira começam a levar suas inquietudes para as ruas, ou seja, os referidos segmentos da sociedade civil começam a contestar, desde seus locais de residência até mesmo pelos locais de trabalho.

Tal movimentação não ocorreu repentinamente, o fator principal para a “quebra do silêncio” em um período de repressão e censura se deu em virtude das condições de trabalho que estavam cada vez mais impróprias, tendo consequências diretas nas condições de vida desses trabalhadores. No que tange à movimentação dos professores públicos mineiros, se levarmos em consideração que os funcionários públicos eram proibidos de se organizar em sindicatos e fazer greves, o movimento foi ousado dado o fato de que contou com a participação de 420 municípios e 90% de profissionais paralisados, segundo os dados de Oliveira (2006). Nessa perspectiva, todas as educadoras com as quais conversamos, mais ou menos intensamente participaram do movimento que se instaurou no final dos anos 1970, e as lembranças dos fatos se deram como algo marcante durante essa década para elas, mas o que mais nos chamou a atenção foi a difícil resposta à seguinte pergunta: como se chegou a essa greve? Cecília afirma o seguinte a respeito:

Vamos ver em 79... Bom, os vencimentos básicos do Estado, os salários foram ficando cada vez menores. A instituição que existia era a APPMG, que amarrava com o governo, eu não lembro como é que apareceu... dentro da escola... como é que nós... eu não lembro, engraçado, eu não lembro... Porque era um zunzunzum porque nós não tínhamos entidade, não tinha ninguém pra ir pra escola...

[Minha liderança do movimento surgiu] espontaneamente, né? As pessoas que sempre se manifestaram mais dentro de cada escola tomaram a rédea do movimento. Alugamos uma garagem aqui no bairro de Lourdes, eu acho não lembro, e ficamos fazendo rodízio nessa garagem angariando dinheiro pra comprar papel, pra pagar gráfica, não tinha computador pra fazer os

panfletos. Eu lembro que quem sobressaiu foi Carlão, Luiz Dulci, eu lembro dos dois... eu acho que o Fernando Cabral não é dessa época...

Cabral é.

*Dessa época? Então ele seria um... (...) e nós fizemos uma convocação em todas as escolas para a Assembleia. As Assembleias né, que eram na Praça 7... assim no "ensaio e erro", nós não sabíamos que tínhamos que pedir alvará pra ir pra rua, pra fechar trânsito, nós simplesmente íamos, entendeu?*¹³²

Assim Cecília, que foi uma das lideranças grevistas, descreve como percebeu o surgimento do movimento. Aqui podemos afirmar que o movimento surgiu de uma vontade de mudança que envolvia as necessidades individuais e coletivas dos trabalhadores, que sem experiência na questão sindical e/ou de movimentos sociais lutaram como essa professora diz “no ensaio e erro”, visto que as reuniões desse movimento não contavam com apoio das instituições que representavam a classe de professores, tal seja, o Sindicato dos Professores de Minas Gerais (Sinpro), da rede particular, ou a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), da rede pública (OLIVEIRA, 2006).

Essa professora afirma ainda que a greve se iniciou no Estado, mas que a prefeitura se envolveu por solidariedade, fato que para nós é muito representativo no sentido de que significa que a identidade desses profissionais da educação estava evidente não somente no imaginário mas nas atitudes. A questão da identidade passa pelo vínculo de determinado indivíduo com um grupo social, assim como ao sentimento de pertencimento ao grupo, o que motiva a demanda, a construção e reconstrução de novas formas de mudanças que são significativas para dar novos rumos e sentidos ao trabalho da categoria envolvida. Para Gatti (1996, p. 86), a questão da identidade dos sujeitos, especificamente da identidade do professor, seu objeto de pesquisa, é vista da seguinte maneira:

A identidade não é somente um *constructo* de origem idiossincrática, mas **fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos**. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história

¹³² Entrevista cedida em 23 de setembro de 2009.

(grifo nosso).

Nas ciências sociais, essa identidade é marcante no processo de socialização e é incorporada no *habitus*¹³³ dos sujeitos envolvidos que influencia a maneira de pensar e agir de acordo com os grupos nos quais os sujeitos se identificam. A experiência de classe é significativa nessa perspectiva pois, segundo Dubar (2005, p. 80), embasado em Bourdieu: “pode-se fazer do *habitus* não o produto de uma condição social de origem, mas o de uma **trajetória social** definida com base em várias gerações e, mais precisamente, ‘da inclinação da trajetória social da descendência’.” Fato já relatado anteriormente a respeito das influências familiares e sociais que foram significativas na escolha da carreira profissional dessas professoras. Mais especificamente, o que importa aqui é que, sobre a questão da identidade profissional, Nisbet (*Apud* Dubar, 2005, p.167) afirma ainda que “somente a atividade que o homem exerce lhe permite dar um sentido a seu entorno”.

A respeito, Furtado, ao analisar os caminhos que as experiências do movimento de trabalhadores da educação percorreram entre 1979 até 1993, cita como, para ele, surgiu a questão identitária desses profissionais no que tange ao Estado de Minas Gerais:

(...) a reflexão em torno da questão da construção da identidade do movimento dos “trabalhadores do ensino” mineiro leva em conta a existência de três dimensões fundamentais: em primeiro lugar, o sentimento de “pertença” a uma coletividade, a criação de um sentimento de “comum-união”. Em segundo, o movimento se afirma também a partir de construção do “outro”. Finalmente, uma “identidade de propósitos” no que tange às estratégias e temas gerais, o que, no caso, se traduz na busca de uma nova visão da questão do trabalho (1993, p. 44)

Diante dessa análise, percebemos que a questão identitária do profissional docente contribuiu para dar sentido a uma luta em busca de melhores condições de trabalho e de vida de uma parcela significativa da categoria profissional, em um momento histórico que ficou marcado para as educadoras com quem conversamos.

Segundo Cecília:

¹³³ Para Dubar (2005, p. 80) uma das interpretações a respeito do termo é: “*habitus* nada mais é que a cultura do grupo de origem, incorporado à personalidade, importando seus esquemas a todas as situações ulteriores e provocando inaptações cada vez que essas situações se afastam das demais situações da infância”.

*Na década de 70, eu comecei em 71 no Colégio W e em 73 na prefeitura, em 79 era outra realidade! (...) A [greve] da prefeitura para o Estado foi de solidariedade porque a gente ainda ganhava... sem precisar de greve ainda ganhava bem.*¹³⁴

A educadora demonstra como foi que, para ela, se configurou o movimento em prol da melhoria das condições de trabalho dos professores, e talvez não somente desses profissionais, mas de todos que esperavam melhoria na qualidade do ensino público a partir desse fato no final dos anos 1970:

Eu dava aula em dois colégios, então eu tinha um turno livre que eu não trabalhava. Eu trabalhava de manhã no municipal e de noite no Estado. Eu tinha uma situação econômica boa, eu sabia que tava ruim o salário mas, é... a greve de 79 começou no Estado porque nós da prefeitura ganhávamos bem. Então, eu tinha a prefeitura e o Estado, e o salário do Estado não refletia muito, eu nem lembrava dele [risos] porque eu tinha o da prefeitura. Eu era casada, e tinha um marido com uma situação boa. O salário do Estado pra mim era o Colégio W que eu gostava de entrar lá, trabalhar e dar aula mesmo que fosse de graça, entendeu? Mas eu tinha colegas que trabalhavam três turnos, eles davam quinze aulas por dia, sessenta aulas por semana! Era Estado, prefeitura e particular. A situação chegou nesse ponto, o povo do Estado não tinha mais condição de sobreviver, quem tinha só o cargo do Estado tava quase passando fome. Esse foi o pontapé, entendeu, da paralisação. E a paralisação começou no Estado, não tinham os sindicatos, não podia ter porque a Constituição não permitia (...). Nós montamos essa greve sozinhos, sem uma entidade. Surgiram lideranças nos colégios, e essas lideranças saíam e visitavam um, visitavam outro e marcava encontro em um determinado lugar, na praça pública, na Assembleia, não sei onde e íamos. Quer dizer, que acho uma coisa muito importante porque teve a greve do ABC paulista que, a gente sabendo as notícias e tudo, ela pode ter... pode ter não, eu acho que ela deu uma coragem à gente falar: "Poxa, a gente também pode fazer isso". Só que eles tinham sindicato e nós não, mas nós conseguimos isso, nós conseguimos ir pra rua, nós conseguimos fechar todas as escolas. E a rede municipal, vendo isso, nós que éramos do Estado e que éramos também da

¹³⁴ Entrevista cedida em 23 de setembro de 2009.

*rede municipal, resolvemos convocar a rede municipal, para parar alguns dias em solidariedade.*¹³⁵

Assim, a identidade profissional desses professores e professoras, que por solidariedade ou não, como disse Cecília, se engajaram em uma movimentação que entrou para a história da Educação mineira, foi para além de se verem como uma categoria de professores, mas de, acima de tudo, identificarem-se enquanto uma categoria de trabalhadores. A greve trouxe um significado a mais para a categoria dos profissionais da educação em todos os segmentos como afirma Lígia:

Sentimos muito. Essa greve de 79 parece que deu uma sacudida geral nas pessoas, desde aquele humilde trabalhador da cantina até uma diretora de escola, um secretário de educação. Então, houve um abalo.

A escola começou a... parece que houve mais vontade das pessoas de participarem. Acho que as pessoas sentiram que a participação delas era importante porque mudava. Então, ao invés de deixar a diretora sozinha com a vice-diretora resolvendo as coisas da escola, a mãe precisa saber por que a merenda está assim ou não está, então a mãe tinha que ver a merenda que está chegando insuficiente, que está chegando estragada... então, na hora que o pessoal tomou conhecimento dessas coisas, que a escola não recebe um papel, não recebia naquela época, para fazerem prova, exercícios e não tem uma folha de papel... então, isso daí precisa das mães, dos pais, da sociedade e dos próprios alunos saberem, porque às vezes eles achavam que a professora não deu a prova porque ela não quis dar a prova. Não. Ela não deu a prova porque às vezes ela não tinha o dinheiro para comprar o papel. Então, era necessário pensar o que é que aconteceu, não adianta você tentar suplantando aquele problema com seus recursos próprios e o outro não tomar conhecimento.

(...)

*O "trabalhador da educação" não existia esse termo, ele só surgiu depois de 79, igual eu já falei para você. Todo mundo falava "o professor" mesmo, era usado mesmo o termo "professor". "Educador" até parece que surgiu depois, esse termo igual está hoje.*¹³⁶

¹³⁵ Entrevista cedida em 09 de setembro de 2009.

¹³⁶ Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

Oliveira (2006) fala da identificação de classe de professores e professoras que deu ao movimento características próprias oriundas do trabalho dos mesmos, confirmando a identificação e o pertencimento a uma categoria profissional, que conseqüentemente atraiu mais adeptos para a causa, gerando mobilização maior. A respeito, o autor afirma:

Porém, conforme explica E.P. Thompson, as vivências e formas culturais balizam as estratégias de luta dos trabalhadores, sendo assim a liderança do movimento dos trabalhadores do ensino naquele momento foi forçada a reconhecer as singularidades da categoria, da base social, sobretudo das professoras primárias, na ocasião, as mais radicalizadas. Importante ressaltar que as professoras introduziram no movimento aspectos intimamente relacionados às suas atividades profissionais: seus cartazes, suas cores, seus desenhos infantis, suas músicas, suas práticas de trabalhadoras, donas de casa e mães de família, suas formas de comunicação, já que a imensa maioria era professora de crianças. Essa maneira de manifestar, que na sua aparência apresenta contornos despolitizados, torna-se um fator de ação política significativo, pois, além de mobilizar a categoria, permite a aproximação com a população em geral (OLIVEIRA, 2006, p. 81).

Essa aproximação, descrita por Oliveira (2006), foi significativa para que mesmo aqueles e aquelas que não estavam diretamente envolvidos com nenhum tipo de movimentação política e/ou social se engajassem ao movimento, que foi tão singular e tinha marcas expressivas da categoria de professores. Depois de estabelecidas as lideranças da greve e estruturado um comando geral de greve, um dos objetivos era que todas as redes de ensino participassem, tanto pública como particular, o que não foi possível por falta de um apoio mais preciso das entidades que as representavam, como dito anteriormente. Porém foi de grande abrangência e de significativa participação, como afirma Clarice:

*O Dulci era um líder, eu lembro que fui até em reuniões por aí por causa do movimento grevista. Contagiou todo mundo, mesmo eu sendo completamente alheia à situação política da época...*¹³⁷

¹³⁷ Essa fala foi feita em conversa não gravada no dia 10 de setembro de 2009.

Clarice afirma em vários momentos que não estava envolvida diretamente com os movimentos políticos, mas que essa greve mobilizou grande parcela da categoria, tornando-se um marco para uma série de outros movimentos que se sucederam nos anos posteriores. A respeito, Le Ven (apud OLIVEIRA, 2007, p. 70) demonstra a significação dos acontecimentos para tais profissionais ao afirmar que “o ano de 1979 foi um momento de ‘catarse’ que reavivou a memória e construiu símbolos presentes até hoje no imaginário dos movimentos coletivos dos trabalhadores. Foi a reconquista da cidadania”. Nessa perspectiva, Clarice entende o movimento da seguinte forma:

Você falou que tiveram movimentos sociais na educação? Eu não percebi que tava havendo um movimento... é... era um movimento abafado, né? Era como se na greve tivesse sido um grito de libertação depois de tanta opressão, mas não que eu tivesse consciência que estava acontecendo aqueles movimentos porque eu não fazia parte de sindicato... eu não era ligada a esse tipo de questão... quando eu percebi, estava uma greve estourando sobre a liderança de três professores...

Eu acho que foram duas questões que eu percebi que os professores sentiam muito. Primeiro era a liberdade de gritar, de falar e que isso foi manifesto no dia que teve uma reunião na antiga Secretaria de Saúde pra cobrar, porque nós tínhamos uma entidade que era a APPMG, chamava assim a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais, e que tinha uma diretora lá que tava vendo que tava acontecendo esse movimento e não se manifestou. Então, marcou uma grande assembleia lá, e eu participei, e tava lotado com os professores do Estado, porque o movimento começou no Estado, e essas três lideranças eram ali do Colégio... Estadual B e eram três rapazes: o Cabral, o Dulci e o... Carlão, e que estão na política por aí até hoje. Eu tenho uma recordação desse dia assim: os professores gritavam [dando ênfase à palavra]. Tanto tempo calado em tantas situações, no cotidiano da escola era uma opressão muito grande em tudo. Então ali era uma coisa inédita, é igual uma pessoa que nunca viu uma cidade grande e se vê diante de muita luz, pra mim foi uma situação assim. Eu lembro da primeira eleição direta que teve, eu achei assim: "Sim, mas a gente vai mesmo escolher governador e tal?" Não acreditava. E foi um sentimento mais ou menos assim, era essa explosão, né? Conforme te contei naquele dia, tinha professores que subiam em cima das cadeiras pra gritar... foi uma explosão mesmo.

(...)

*[A greve] se tornou algo que chegou na escola e contagiou a escola toda, era algo novo... Mesmo quem não era politizado e não tinha o espírito voltado pra esse tipo de movimento se sentiu tocado, eram raras as exceções...*¹³⁸

Marta compartilha, em partes, da fala de Clarice ao falar do movimento:

Eu participei dessa greve. Eu lembro que foi a primeira vez que a gente lutou por melhoria de salário e tudo, porque a gente reclamava, reclamava, mas não fazia nada. Aí, eu inclusive participei pelo Estado e pela prefeitura, participei pelos dois. Acho que a gente aprendeu muita coisa, despertou muito essa questão de organização da classe, né, porque a gente nunca tinha tido nada assim, acho que foi muito bom. A principal [motivação] foi melhoria de salário, a principal. As outras foram melhoria de ensino... essas coisas todas passaram... melhoria da qualidade do trabalho... essas coisas. Mas eu acho que, primeiro, o que motivou todo mundo entrar na greve foi a questão de salário mesmo.

*Eu sempre participei [da greve] mais assim... eu ia nas reuniões e tudo mas eu nunca fui de liderar nem nada não, eu fui, eu participava, votava mas não ficava assim lá na frente não.*¹³⁹

Marta, após encontrar Cecília e trocarem ideias a respeito das experiências e lembranças do período que estamos investigando nesta pesquisa, trouxe mais reflexões sobre a greve dos professores de 1979:

A greve foi o primeiro grito, e eu tava conversando com a Cecília outro dia sobre sua pesquisa e ela me perguntou: "Você lembra como que foi, eu não lembro como que foi..." Porque não tinha liderança nenhuma e depois é que surgiu. Surgiu até o Sind-UTE, que ela é uma das fundadoras, mas eu nunca fui de participar muito de greve assim na frente, não. Eu participava só participando mesmo, mas eu nunca fui de falar em assembleia e nem nada porque eu também era muito tímida e eu pensava e falava às vezes com as colegas, mas de ir lá na frente falar eu nunca fui, mas eu sempre

¹³⁸ Entrevista cedida em dia 10 de setembro de 2009.

¹³⁹ Entrevista cedida em dia 8 de outubro de 2009.

participei de todas as greves. E ela estava pensando como foi que o povo foi chamando pra greve né, porque eu até achei que a de 79 tinha sido do Estado e da prefeitura, e ela falou que a de 79 foi só do Estado. Então, eu não sei. Eu sei que eu participei da greve mas não sei assim como. Teve greve que foi Estado e prefeitura junto. (...) O que fez a gente entrar na greve mesmo foi o salário. Eu fazia greve com medo de perder o cargo, a gente morria de medo de perder o cargo. Mas fazia! A gente enfrentava mas fazia, porque também a união faz a gente ter mais força.¹⁴⁰

Marta disse que a união fez com que elas tivessem mais força, fala que foi confirmada por Cecília. A situação do trabalhador do ensino estava difícil, as políticas da época não eram voltadas para a valorização da categoria, as escolas estavam em mau estado de conservação e sem condições adequadas de trabalho, e a greve foi um grito de esperança nesse contexto. Entretanto, durante o período de greve, aproximadamente 41 dias, os professores ficaram sem receber o salário dos dias não trabalhados, mas a questão identitária e de luta estava tão presente que houve mobilizações em que colegas de trabalho se envolveram diretamente na situação financeira de outros colegas para que a luta grevista continuasse. Sobre a questão, Cecília diz o seguinte:

(...) quando nós reagimos em 79 é porque [o salário] tava pequeno demais... foi... é... eu acho que o governo aos poucos foi tentando esse lado também de achatar os salários, os vencimentos, porque o fechamento mesmo da fala foi em 68. Quer dizer, de 68 até 79, nesses dez anos, primeiro ele fechou a boca do povo, pegou os torturados, matou um monte de gente, exilou um monte de gente e aí depois ele deve ter/ hoje é que eu faço essa leitura. Então agora nós vamos atacar o dinheiro porque com pouco dinheiro o povo fica mais quieto, não tem como reagir. Porque uma greve dessa ter sido feita sem receber, não é todo mundo que pode. (...) E aí, chegou um ponto que a gente reagiu assim mesmo. Aí, os professores que tinha mais... essa greve, por exemplo, do professor do Estado, e a maioria trabalhava nos dois, a gente fazia cesta básica. O pessoal que tinha o contracheque da prefeitura, a gente recolhia comida, distribuía pra quem tava precisado mais... para os colegas. Tinha gente que tinha dois cargos no Estado e iam ficar sem receber nenhum tostão, marido e mulher

¹⁴⁰ Entrevista cedida em 28 de outubro de 2009.

*professor. A gente fazia vaquinha, pagava luz da casa de alguns... surgiu nisso aí uma solidariedade tão grande que a gente não sabe de onde surgiu. Aí, a igreja, o padre fazia missa lá na Igreja São José para os grevistas. A gente ia, paralisava...*¹⁴¹

A greve tomou proporções nacionais, visto que surgia no noticiário em jornais locais e nacionais¹⁴². Uma dessas notícias confirma o sentimento de identidade e solidariedade surgido pela luta da classe em 1979. Um representante do governo afirmou que não poderia haver negociação com as professoras em virtude de a “greve não ter rosto”. Tal afirmação causou reação imediata de uma professora – que se tornou espontaneamente uma das lideranças do movimento grevistas após impedir que em sua escola fossem distribuídos folhetos contra a greve – que afirmou ser “um rosto da greve”. Tal fato foi relatado dias depois na edição do *Jornal do Brasil* de 31 de maio de 1979 com o seguinte título: “Os grevistas têm um rosto” (p. 18). Transcreveremos a seguir parte dessa reportagem:

A reação do Governo do Estado atingiu fundo os professores públicos mineiros: não poderia haver negociação, pois o movimento grevista não tinha rosto, era anônimo. Num rompante, D. Maria de Lourdes Paraíso Coutinho se declarou há 12 dias “um rosto da greve”. Um rosto de 51 anos, 25 de profissão, de mãe de sete filhos, casada com um comerciante. (...) A maioria dos 58 professores que comandam a greve nem se conheciam há 20 dias, quando da primeira reunião. Hoje cada um se sente como “10 mil rostos, com um só corpo e uma só vontade”: ir até o fim para resolver o problema da categoria.

Esta professora não se estava expressando somente por indignação contra as políticas da ditadura, nem somente pelo desgosto em virtude dos baixos salários e das más condições de trabalho, mas mostrava a identidade de trabalhadora, mais especificamente de trabalhadora da educação, assim se apresentando enquanto sujeito que interveio ativamente no processo histórico da categoria profissional, assim como as educadoras com quem trabalhamos nesta pesquisa. O rosto da greve era o rosto das massas anônimas que lutavam por melhores condições de salário e de vida.

Mas por que essa greve foi tão significativa? Segundo Furtado (1993, p. 57):

¹⁴¹ Entrevista cedida em 9 de setembro de 2009.

¹⁴² Pesquisamos em alguns recortes dos seguintes jornais: *Estado de Minas* (MG), *Diário da Tarde* (MG), *Diário de Minas* (MG), *Jornal do Brasil* (RJ), *Jornal de Minas* (MG), *O Estado de S. Paulo* (SP), *O Globo* (RJ). Foi compilada a partir desses jornais uma seleção de reportagens a respeito da greve dos professores de 1979, gentilmente cedidas pela APPMG.

“a greve de 79 pode ser considerada um marco na História da organização dos ‘trabalhadores do ensino’ e ‘conduziu’ os acontecimentos subsequentes no sentido da criação da UTE”. A União dos Trabalhadores de Ensino (UTE)¹⁴³ foi criada logo depois da greve de 1979, pois o comando geral de greve acreditava que uma movimentação que tomou proporções grandes e importantes como a greve de 1979 não poderia terminar naquele momento. Assim, ocorreu um congresso estadual para a criação da UTE em 21, 22 e 23 de julho de 1979, no qual foram articulados os princípios gerais e diretoria provisória da entidade, com a participação de 507 pessoas, que representaram 71 cidades (FURTADO, 1993). A UTE não era um sindicato, pois os professores públicos não podiam organizar-se sindicalmente, mas tinha como objetivo articular e representar a classe de trabalhadores do ensino. Sobre o tema Cecília diz:

Acabada a greve, a liderança se rendeu pra criar a entidade, e como não podia ser sindicato nós criamos a União dos Trabalhadores de Ensino. Eu lembro que nós arrumamos uma garagem... uma garagem da casa de alguém... onde a gente reunia pra criar o estatuto pra registrar... acho que era ali no bairro de Lourdes, e eleger a primeira diretoria... Foi assim... como é que fala (...) a gente nem sabia direito como era registrar um organismo, mas fizemos. A UTE é de 79. Em 90, quando a Constituição de 88 passou a permitir sindicato do servidor público, porque tinham vários organismos assim, tinha a UTE, a APPMG, a Associação do Supervisor, a Associação do Orientador, várias coisas. E aí, quando a Constituição permitiu o sindicato, nós tivemos o Congresso da Unificação, onde nós chamamos todas as entidades. A UTE era maior, então a UTE tomou a frente e convocou todas outras entidades, os outros organismos para unificar e criarmos o sindicato, que já podia. E aí, o nome foi escolhido também e votado Sind-UTE, Sindicato Único, porque a gente quis manter UTE, que era seria o primeiro nome, e as outras associações deixaram de existir. Só que depois elas começaram a existir todas outra vez, a Associação dos Aposentados, a APPMG, mas a unificação seguiu.¹⁴⁴

¹⁴³ Saber mais a respeito da constituição do Sind-UTE, ver em: FURTADO, João Pinto. *Da “União” ao Sind-UTE: a experiência dos trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (1979-1993)*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1993. (Dissertação de Mestrado) e OLIVEIRA, Wellington. *A trajetória histórica do movimento docente de minas gerais: da UTE ao Sind-UTE*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006. (Tese de Doutorado).

¹⁴⁴ Entrevista cedida em 09 de setembro de 2009.

Como saldo da greve surgiu muita esperança, embasada por um processo de solidariedade dentro da classe, uma entidade que estava disposta a lutar com e para a categoria, e, o que acreditamos ser o maior ganho, uma grande coesão no que tange ao sentimento de pertencimento a uma classe de trabalhadores do ensino, que, anos após, em 1990, com o surgimento oficial do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE), passou a representar não apenas os professores, mas todo o corpo de trabalhadores envolvidos com a educação, tais sejam os secretários, orientadores, supervisores, auxiliares de serviços gerais e demais profissionais da área técnica. Na opinião de nossas professoras, a greve de 1979 foi representativa para a classe, conforme a fala de Clarice:

Mas eu te afirmo que tudo que a gente conseguiu foi com movimento grevista, eu acho um período sabe da curvatura da vara: você fica muito preso de um lado e depois quando solta... Soltou, e o início do movimento grevista dos anos 79, 80 e 81 representou esse grito de libertação que foi se exaurindo com o passar do tempo, foi se desgastando até chegar na administração atual, que os mesmos [dando ênfase à palavra] que lideravam os movimentos grevistas são os mesmo que estão do lado de lá e sabem direitinho como calar, e junta com o cansaço de anos e anos... . A gente já ficava esperando o dia que ia começar a greve todo ano. Tem uma população de alunos aí que são fruto de anos de greve. Tem alunos de escola pública que passaram todo [dando ênfase à palavra] o Ensino Fundamental tendo greve todo ano porque foram vários anos, e todo ano tinha.¹⁴⁵

Marta, quando perguntada quais mudanças a greve tinha proporcionado para a classe e se tinha valido a pena tanta luta, responde:

Ah, não muita, não. Não foi muita assim também, não, de repente, não. (...) Ah valeu [a pena]! Acho que a prefeitura passou a respeitar os

¹⁴⁵ Entrevista cedida em 10 de setembro de 2009.

*professores um pouco mais porque viu que a gente tinha uma força, né. Mesmo sendo difícil, teve uma força.*¹⁴⁶

Já Lígia diz o seguinte:

*Sentimos muito. Essa greve 79 parece que deu uma sacudida geral nas pessoas, desde aquele humilde trabalhador da cantina até uma diretora de escola, um secretário de educação. Então, houve um abalo.*¹⁴⁷

Cecília complementa a fala das outras e abrange ainda mais, quando afirma:

*Uai! Eu acho que eu aprendi foi aí, né? Eu aprendi a ser professora foi aí, foi nessa luta. Eu aprendi... a parte acadêmica você aprende na universidade, só que essa luta te ensina que você não pode parar de estudar também, que o que você aprendeu na faculdade você não pode falar pro outro: "isso é um lixo", porque nas suas aulas você tem sempre que estar atualizada, então as aulas já ficam, na questão acadêmica, melhores. Quer dizer, eu como professora de Português e Literatura, engajada nessa luta, vivendo isso aí, me tornei, acho, uma melhor professora na maneira de interpretar os autores, de ler, a minha capacidade de leitura do mundo dentro de um Carlos Drummond de um Machado de Assis aumentou, ela aumentou, ela deu amplitude a essa leitura, ao horizonte, comecei a enxergar o horizonte. Então, eu acho que eu aprendi muito nisso aí mesmo, nesse movimento todo, e estou aqui até hoje por causa de quê? (...) Quer dizer, eu aprendi pra vida, eu aprendi pra educar meu filho, eu aprendi pra tratar meus alunos, eu aprendi pra ver o meu vizinho, o pobre da rua, eu aprendi assim. Se eu tivesse dentro do muro-escola, dando aula de livro, eu não estaria aqui... eu não teria vivido [dando ênfase à palavra], eu não teria nada [dando ênfase à palavra] pra te contar pra falar a verdade, nada... nada... Eu ia falar que entrava na sala e ensinava análise sintática.*¹⁴⁸

Assim, terminamos com essa fala tão significativa, que não somente trata das relações de trabalho engendradas em movimentos sociais, mas no fazer no trabalho e

¹⁴⁶ Entrevista cedida em 8 de outubro de 2009.

¹⁴⁷ Entrevista cedida em 16 de junho de 2009.

¹⁴⁸ Entrevista cedida em 23 de setembro de 2009.

no fazer-se no trabalho, que envolvem experiências individuais e coletivas, trajetórias – planejadas ou não – percorridas por um grupo e por cada um individualmente, a construção de identidades, ideais e acima de tudo a constituição de si mesmas.

PALAVRAS FINAIS

Tais inquietações nos instigaram a investigar as memórias e experiências de trabalho de educadores nos idos de 1970 na realidade mineira. No contexto da pesquisa que se seguiu, o procedimento metodológico de história oral foi um caminho que contribuiu à produção do conhecimento histórico e trouxe um ensinamento no que diz respeito ao tempo passado, visto que burilou com o tempo já vivido e o tempo presente, que pudemos compreender situações atuais e analisá-las à luz do que passou.

O objetivo geral desta pesquisa passou pela compreensão, através da história oral, das implicações mútuas entre trabalho, política e educação na experiência de educadores de Belo Horizonte nos anos 1970. Para além de compreender tais implicações por meio do estudo da legislação, vigente ou não, de documentos oficiais, ou de abordar práticas educativas pela materialidade dos instrumentos pedagógicos, buscamos compreender o trabalho dos educadores, sua ação prática no cotidiano. Nessa perspectiva, confirma-se a importância da narrativa das educadoras com as quais trabalhamos e que possibilitou desenhar alguns contornos da educação mineira nos idos de 1970. Tal metodologia de pesquisa foi adotada por não acreditarmos na possibilidade de recuperar práticas senão com discursos *sobre e com os sujeitos* das práticas, e nesta pesquisa travamos diálogos diretamente com os *sujeitos-atores* da educação.

Diversos questionamentos já nos inquietavam quando da escrita do projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação, porém, ao longo do percurso de investigação diversos outros questionamentos surgiram, engendrados nas narrativas das educadoras com as quais conversamos. No que tange a uma análise estrutural, a conjuntura política dos anos 1970 foi marcada por um fechamento político em virtude do golpe militar de 1964. Assim, nossas educadoras se encontravam no auge do que denominou-se de “milagre econômico” brasileiro, em que as portas da economia do país foram abertas ao capital estrangeiro e as políticas internas estavam sendo embasadas pelo AI-5 e, mais especificamente na área de educação, por acordos como o MEC-Usaid, acontecimentos como a Reforma Universitária, a Reforma do Ensino

de 1° e 2° Grau e políticas de repressão à classe de educadores como o Decreto-lei Federal nº 447 de 1969.

Entretanto, na prática cotidiana do ensino, tais políticas eram sentidas, mas não foram impeditivas para que essas educadoras fizessem a educação que acreditavam e sonhassem com uma educação diferenciada. Fato que foi narrado pelas mesmas ao representarem no cotidiano de seus trabalhos mobilizações que ultrapassaram as normas vigentes existentes para o trabalho em educação, mas estavam de acordo com as reais necessidades de sua profissão.

Assim, o que levou essas mulheres a entrar nesta profissão? A análise das entrevistas revelou que, mesmo que cada uma tenha tido trajetória singular, há momentos em que as histórias se entrecruzam e as aproximam. Vimos que para a maioria delas, para além de uma questão de gênero em um contexto geracional determinado, a escolha da profissão vinha marcada por expectativas no que se refere a oferecer uma educação de qualidade. Podemos afirmar, também, que no ethos dos profissionais da educação há algo que não tem somente a ver com estruturas e normas, mas com a cultura da profissão, que está historicamente enraizada num campo que engloba gestos, atitudes e características peculiares de um trabalho.

As mobilizações estabelecidas na atuação no campo de trabalho docente demonstram que a natureza no trabalho que identificamos enquanto cultura profissional – características desse ethos – não se modifica radicalmente com o tempo, ou quando se modifica volta à tona de tempo em tempo, tais sejam pela linguagem, gestos e materialidade encontrados no ambiente escolar que resistem às mudanças e ao tempo.

Deparamos ainda com políticas estabelecidas dentro do contexto escolar, políticas essas que vão para além das normas estruturais determinadas, mas relações e acordos estabelecidos na vida cotidiana do trabalho. Assim, as políticas oriundas dos ministérios e secretarias estruturam a atividade docente, mas políticas engendradas das relações sociais estabelecidas dentro do trabalho são significativas no que diz respeito ao trabalho em si, fato muito relatado e significativo para as educadoras com as quais conversamos.

Diante dessa perspectiva, pensar sobre o trabalho vivo revela uma articulação

sobre política e trabalho, tais sejam as políticas das relações cotidianas, trabalhos que se estruturavam no cotidiano. As relações estabelecidas dentro do trabalho foram significativas não somente no que diz respeito à concretude do trabalho em si, mas nas lutas estabelecidas que engendraram movimentos sociais em prol do coletivo de trabalhadores da educação, mudanças que as lutas acarretaram no trabalho e na identidade desses sujeitos. Bem como o surgimento das relações que extrapolaram os muros da escola e deram sentido à vida dessas educadoras. Assim, a análise das entrevistas mostrou uma conjuntura que as levaram a se engajar em movimentos educacionais e políticos, mesmo que *a priori* para algumas delas essa movimentação nunca tenha feito parte de seus ideais.

A história dos últimos trinta anos dos professores e professoras de Minas Gerais é marcada por muita luta da categoria, com esforços no sentido de se unificar e mostrar identidade, a classe perante a sociedade. É uma história de constante construção e reconstrução galgada nas experiências e saberes adquiridos dentro e fora da sala de aula. Diante disso, podemos nos reportar a Velho (1986, 2003), que afirma que a principal característica das sociedades complexas é a coexistência de diferentes estilos de vida e visões de mundo – das diferenças culturais, num sentido coletivo, imbricadas com as trajetórias singulares e as diferentes possibilidades de projetos e perspectivas. Os projetos estão envoltos em negociações e mobilizações dos *sujeitos*, valores e campos de possibilidades que cada um possui na experiência de vida. Assim, neste trabalho pudemos identificar que emergiram valores, saberes e experiências *do e no* trabalho dessas professoras do ensino público mineiro na década de 1970 que foram significativos para que elas dessem sentido a esse trabalho.

Alguns questionamentos circundam o fim desta dissertação indicando reflexões sobre em que ponto podemos falar de rupturas e continuidades, de transformação e mudança. O que permanece e o que se altera na educação? Nos tempos de trabalho de escola revistos nesta pesquisa, apesar de cada singularidade e particularidade, mesmo tendo-se passado mais de trinta anos, que notificamos ser os anos após o período estudado, podemos afirmar que encontramos uma forte herança e similaridade na cultura do trabalho escolar atual da rede pública mineira. Alguns pontos, reivindicações e/ou atos de trabalho perduram ou ressurgem nessa dinâmica do trabalho escolar, tais sejam: repetência escolar, reivindicações salariais, questionamento a respeito das condições materiais das escolas, dúvidas e indagações

sobre métodos e técnicas de ensino. Muita coisa mudou, e foram transformações significativas para o trabalho dos educadores, segundo o que sentem nossas narradoras. Porém muita coisa permanece.

As entrevistas apontam que a educação mineira teve muitos ganhos com os movimentos sociais e que as constantes mudanças nas políticas públicas contribuíram para a melhoria nas condições de trabalho dos profissionais da educação, mesmo que ainda não estejam como elas acreditam que deveria estar. Lembrando aqui que três das quatro educadoras entrevistadas ainda estão trabalhando com educação, direta e indiretamente, e que em sua análise as idas e vindas temporais foram constantes.

Assim, as críticas surgidas tanto das políticas públicas da época quanto das condições materiais e físicas de trabalho, por vezes, reportam às escolas e ao contexto educacional na atualidade. Cabe, pois, um questionamento ainda sem resposta que necessita ser pensado e repensado para quem sabe possibilitar mudança no fazer educacional: o que está faltando para eliminar as deficiências da nossa educação tão questionada e massificada, percebida não somente na fala das entrevistadas, mas corroborada por uma vasta bibliografia com a qual tivemos contato e que, mesmo após mais de trinta anos depois, continua tão assustadoramente atual e presente no dia a dia de professores e professoras, assim como de todos os profissionais da educação? Porque até hoje ainda não encontramos um meio de fazer uma educação diferenciada? Seria por falta de apoio político? Seria por falta de engajamento e identidade profissional?

Dessa forma, podemos afirmar que as memórias dessas educadoras permanecem nas estruturas do ensino – tanto físicas quanto organizacionais –, visto que muito do que se tem hoje nas escolas é reflexo das lutas geradas no período abrangido por esta pesquisa, no coletivo de educadores, em seus processos de continuidade e ruptura e na materialidade como os espaços físicos que são re-inventados constantemente, salários, condições materiais, métodos e técnicas.

Assim, para além de todo o contexto histórico-social que essas educadoras carregavam como experiência de vida e de trabalho, podemos destacar os sentidos e significados que cada uma delas atribuiu ao trabalho. Tais significados remeteram a experiências lembradas e vividas dos tempos de escola que não lhes foram amargas, apesar de muitas vezes sofridas, segundo relato das entrevistadas.

Temos então falas de luta, de dificuldades, de horas de trabalho, de dores e de alegrias dentro da escola. Uma de nossas entrevistadas apontou para um fato muito presente na educação atual: o sofrimento e adoecimento do trabalhador docente. Podemos pensar que tal adoecimento decorre do fato de o trabalho docente estar inserido em um contexto de precarização, reflexo da organização do trabalho no capitalismo. A professora que relatou tal fato justifica esse adoecimento, pois estava com uma carga pesada de trabalho, que se dava em virtude da necessidade de trabalhar em dois turnos para a subsistência.

Recentemente, Paschoalino (2009) fez uma pesquisa a respeito do trabalho docente, no qual realizou um estudo de caso em uma escola do município de Belo Horizonte. A pesquisadora mostra as mazelas do trabalho do professor que advêm de diversos fatores que caracterizam a complexa inter-relação da profissão docente. Para a autora, o professor está “desencantado” em virtude das múltiplas exigências impostas pelo mercado de trabalho que humaniza e desumaniza, enquanto a educação, especificamente a escola, perdeu o brilho para alunos e professores. Diante de tais fatos, a autora constata que o mal-estar docente se configura na sociedade atual:

As expectativas em torno do trabalho do professor atreladas às demandas da sociedade atual são crescentes. O professor deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, à formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada, possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afetiva e emocional, preparar os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, que demanda profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. Também será tarefa do professor focar a educação sexual, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos. Todas essas demandas hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, ciente das expectativas em torno de seu trabalho, se sente impotente, fragilizado. A sociedade espera a atuação do super-herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de Salvador das juventudes e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho (PASCHOALINO, 2009, p. 38-9).

Ressaltamos que este estudo é recente, assim não podemos afirmar que condiz com a realidade vivida pelas professoras entrevistadas em virtude da temporalidade que separa esses dois estudos, porém ele nos fez pensar a fala de dor – apenas uma – que esteve em evidência nesta dissertação, fala recorrente nos dias atuais por motivos diversos, sobre o qual não temos dados comparativos suficientes pois não foi objeto

de pesquisa¹⁴⁹. Porém, podemos pensar na precarização do trabalho do professor, que é uma constante e uma ferida que advém de sua criação enquanto instituição oficial (ARROYO, 1895).

Outro fato que devemos levar em consideração aqui é o processo de esquecimento. Em diversos momentos de nossa entrevista a questão do esquecimento foi citada, porém para nós não foi problemático para que algumas facetas das memórias de trabalho tenham emergido e contribuído para que capturássemos quadros com diversas matizes da educação mineira nos anos 1970. Acreditamos que o esquecido que emergiu nessa pesquisa não foi capaz de apagar os sentimentos e os sentidos do trabalho passado para essas profissionais, visto que a memória individual e a memória coletiva se entrelaçaram, uma complementando a outra.

Faz-se necessário apresentar, também, nesta conclusão as imbricações estabelecidas pela memória coletiva e memória individual. Halbwachs (2006) enfatiza a dependência da memória individual à memória coletiva quando se toma como base para as recordações, quando se tomam como referência os contextos sociais. Para o autor, a memória do individual está sempre relacionada à memória coletiva, a primeira só tem sentido em relação ao grupo a que faz parte. Os *sujeitos* não fazem história sozinhos. Dessa forma, em diversos momentos desta pesquisa as entrevistadas sentiram necessidade de saber se sua memória individual se coadunava com a memória das outras professoras, e para Halbwachs (2006, p. 29) isso se justifica: “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós”. Assim, somos capazes de reconstruir, ou ao menos dar formas, fatos passados que sabemos em razão da ajuda das lembranças de outrem, que viveu os mesmos fatos, mesmo que o tenha visto por ângulos diferenciados.

¹⁴⁹ Ver mais em: CODO, Wanderley (Org.) *Burnout, a síndrome da Desistência do Educador, que pode levar a falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999; ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc, 1999; LIPP, Marilda (Org.). *O Stress do Professor*. Campinas: Papyrus, 2002. Essas obras nos trazem apenas uma pequena amostra dentre tantos outros trabalhos acadêmicos que falam diretamente do mal-estar na profissão docente; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. *In: Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 3, 2001, São Paulo. Disponível em: <<http://www.escola2000.org.br/index.aspx.br/>> Acesso em: setembro de 2007.

Para Duvignaud, no prefácio do livro de Halbwachs (2006, p. 12), é legítimo o debate visto que o segundo não acredita na existência da memória individual completamente dissociada da memória coletiva, para ele: “a rememoração pessoal está situada na entrecruzilhada das redes de solidariedades múltiplas em que estamos envolvidos”. Pudemos também pensar nessas memórias coletivas ao fazer uma leitura das falas dessas profissionais juntamente com recortes de jornais, que evidenciaram o “calor dos acontecimentos”, que ainda estava presente na memória dessas educadoras. Uma de nossas entrevistadas, por sinal, utilizou-se muito desse recurso ao relatar fatos que estavam nos jornais, fatos esses que estavam escondidos em sua memória mas que foram reavivados quando ela foi procurar tais reportagens para nos ceder e acabou lendo-as novamente, vindo à tona os momentos por ela vividos. Segundo o autor, não é necessário que exista alguém presente para confirmar ou recordar uma lembrança, segundo Halbwachs (2006) sempre levamos alguém conosco, sempre estamos envoltos com o social, o coletivo.

Ainda segundo o autor (2006), a evocação da lembrança está fora de nossa vontade, independe dela, mas as lembranças revividas nesta pesquisa por essas educadoras foram evocadas por nós, dado o fato de que trabalhamos com a memória de determinado tema, ou seja, do trabalho das mesmas nos anos 1970. Assim, pudemos perceber as diversas imagens que surgiram e se entrecruzaram no ato de rememorar. Mas Halbwachs (2006, p. 59), mesmo não acreditando em uma memória individual sem o apoio da memória coletiva ainda afirma que “é bem verdade que em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, neste sentido, cada um de nós tem uma história”.

Podemos afirmar que, por meio da memória de trabalho das educadoras com as quais conversamos, percebemos uma organização estrutural do trabalho dentro das escolas pela concepção tecnicista, em que estava evidente a fragmentação do trabalho das mesmas e em que se observou uma organização hierarquizada, de cima para baixo, parcelada que, ao menos teoricamente, tentou abafar debates e discussões acerca do trabalho docente. Entretanto, tal estrutura não impediu que emergissem relações significativas dentro do trabalho, experiências de sucesso no que tange ao desejo dessas educadoras de colocar em prática seus trabalhos. Dessa forma, mesmo

com um processo científico de organização do trabalho que se propunha a individualizar e sufocar as subjetividades, ocorreram relações dialéticas produtivas.

Por fim, acreditamos que a trajetória e as histórias de trabalho e vida dessas educadoras se misturam à história da educação mineira, onde encontramos lutas, sonhos, ideologias e desejo de mudanças. Por meio das memórias de educadoras, deixamos registrados algumas facetas da educação mineira, como se olhássemos no caleidoscópio um processo dialético de humanidade e esperança de um vir a ser melhor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lucília. **O projeto de educação dos trabalhadores – Pet – e a construção de uma prática educativa em EJA a partir do movimento sindical.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. (mimeo).
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-Usaid.** Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Disponível em:
<<http://www.marciomoreiraalves.com/downloads/beaba-dos-mec-usaid.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, SP: Pioneira, 1998.
- ALTOÉ, Anair. Processo tecnicista. In: ALTOÉ, Anair, GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin F.; TERUYA, Teresa Kazuko. **Didática:** processos de trabalho em sala de aula. Maringá: Eduem, 2005, p. 65-79. Disponível em
<<http://www.dtp.uem.br/gepia/pde/tect.pdf>>. Acesso em fev. 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. Tese (livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação.** Cidade, n. 1, vol. 12, jan./jun. 2003, p. 51-61.
- _____. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de. Testemunho de vida: um estudo antropológico de mulheres na velhice. In: _____, **Perspectivas antropológicas da mulher.** V. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. Memória e família. Estudos históricos. V. 2, n.3. Rio de Janeiro: 1989.
- BEATA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da; BRANDÃO, Zaia. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). **Revista em Aberto.** Brasília, DF, ano I, n. 6, maio 1982.

BENJAMIN, Walter. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v.1), p. 197-221.

BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertram. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo.** Vol. 1, Porto Alegre: Globo, 1972.

_____. **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio afetivo.** Vol. 2, Porto Alegre: Globo, 1973.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo, SP: Edusp, 1987.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo, SP: Ateliê Editorial. 2003.

BOURDÉ, Guy; MARINS, Hervé. A escola dos “Annales”. In: **As escolas históricas.** Trad. de Ana Rabaça. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em mar. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao67.htm >. Acesso em: março de 2010.

_____. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm >, Acesso em: mar. 2010.

_____. **Ato institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Mantém a Constituição de 24/01/1967 e as Constituições Estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: mar. 2010.

_____. **Ato Institucional nº 11**, de 14 de agosto de 1969. Fixa a data das Eleições para Prefeitos, Vice-Prefeitos e Vereadores, bem como as eleições gerais visando a mesma finalidade, e para os Municípios em que tenha sido decretada a intervenção federal, com fundamento no artigo 3º do AIT 5/1968, de 13/12/1968, ou cujos cargos de Prefeito e Vice-Prefeito estejam vagos por outro motivo, e as estabelecidas pelo artigo 80, do DEL 411/1969, de 08/01/1969, serão realizadas no dia 30/11/1969, extingue a justiça de paz eletiva, respeitadas os mandatos dos atuais juizes de paz, até o seu término. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-11-69.htm>. Acesso em: mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.330**, de 1 de junho de 1964. Regula o direito de greve, na forma do art. 158, da Constituição Federal. DOU de 3 jun 1964.

_____. **Decreto-lei nº 1.632**, de 4 de agosto de 1978. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei nº 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **O público e o privado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

BURKER, Peter. **A escola dos annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1997.

_____. **História e teoria social**. São Paulo: Unesp, 2002.

CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1989.

CATANI, Vânia; CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé** [Filme-vídeo]. Produção de Vânia Catani. Direção de Eliane Caffé. Brasil. 2003. DVD. Cor. 100 mim. Drama. color. son.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES – CUT. **Bases de projeto político pedagógico do programa de educação profissional da CUT – BRASIL**. São Paulo, SP, 2001. (Série Educação e Trabalho).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A vida política. In: CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 2000.

CHAMON, Magda Lúcia. **Os bastidores da escola sob a ótica da divisão do trabalho**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1987.

CIAVATTA, Maria. A memória dos trabalhadores: de classe subalterna a construtores da democracia. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, jul./dez., 2002, p. 33-50. 2002. Disponível em <<http://www.eci.ufmg.br/trabeduc/v11/A%20MEM%D3RIA%20DOS%20TRABAL>

HADORES% 20DE% 20CLASSE% 20SUBALTERNA% 20A% 20CONSTRUTORES% 20DA% 20DEMOCRACIA.pdf>. Acesso em ago. 2006.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2000.

CUNHA, Daisy Moreira. Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. **XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Anais XIII ENDIPE. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006.

_____. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade do trabalho. **XXVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped. Caxambu: 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091188int.rtf>. Acesso em: mar. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

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

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo, SP: Brasiliense. 2004. (Coleção Tudo É História)

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo, SP: Cortez. 1992.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEVOS, Rafael. **Da arte de dizer**: pra ver como a vida reserva tanta coisa pra gente. Porto Alegre. Banco de imagens e efeitos visuais. PPGAS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. 22 f. (Iluminuras; n.19). Disponível em <<http://www.estacaoportoalegre.ufrgs.br/html/producao/iluminuras/iluminuras.htm>> Acesso em out. 2006.

DIAS, Deise de Souza. **Trabalho docente no Ensino Fundamental**: a tessitura de saberes numa perspectiva ergológica. **Tese** (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em < <http://www.escola7.org.br/> > Acesso em: dez. 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, set./out. 2001, p. 41-9.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo, SP: Loyola: 1988.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Do oral ao escrito: implicações e complicações na transcrição de narrativas orais. **Revista Outros Tempos – Pesquisa em Foco – História**. São Luiz, vol. 2, n. 5. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br/>> Acesso em: jan. 2009.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. São Paulo, SP: Cortez, 1993

FREITAS, Neli Klix, RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista da pesquisa**, Florianópolis, vol. 3, n. 1. Disponível em <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf> Acesso em: fev. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2004. 40ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: **A experiência do trabalho e a educação básica**. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). Rio de Janeiro: PD&A. 2002.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** vol.14, n.40, 2009, p. 168-94.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>>. Acesso em: fev. 2010.

FURTADO, Celso. **O Brasil pós-“milagre”**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FURTADO, João Pinto. **Da “União” ao Sind-UTE: a experiência dos trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (1979-1993)**. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo, SP: Editora 34. 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 98, 1996, p. 85-90.

GIORDANO, Rosely Cabral. Trabalho, saúde e memória de trabalhadores da educação. In: **Relatório final técnico-científico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC CNPq e PIBIC UFPA**. Belém: Universidade Federal do Pará: 2009.

GONSAGA, Eliana Aparecida. **Pedagogia da terra: o curso de licenciatura em educação do campo de Minas Gerais**. Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, SP: Centauro. 2006.

_____. Les classes sociales et leurs traditions. **Les cadres sociaux de la mémoire**. s.l.: Éditions Albin Michel, 1994.

HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007.

HOBSBAWM, Eric. J. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Mundos do trabalho**. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **J. A era das revoluções – 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KOFES, Suely. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KUENZER, Acácia; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de. **Escola Nova, tecnicismo e educação**. São Paulo, SP: Loyola, 1984.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp. 2003.

LE VEN, Michel Marie. **Dazinho: minas de ouro, minas d'água, minas de gente...** Belo Horizonte: O Lutador. 2005.

_____. (org). **Afeto e política: metodologia qualitativa: história oral e sociologia clínica**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG e Linha Ed. Tela e Texto, 2008.

LINHARES, Márcia Maria Alves. **Trabalho, prazer e sofrimento: leituras sobre a experiência e o saber da experiência**. Monografia (graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Apêndice: manuscritos econômicos e filosóficos de 1844 de Karl Marx. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/twme_03.doc>. Acesso em: jun. 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **O movimento de constituição da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (1897 – 1992)**: progressivo avanço do direito à educação. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1988.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em <<http://www.mst.org.br/>> Acesso em: mar. 2010.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo, SP: Cortes/Autores Associados, 1986.

OLIVEIRA, D.A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Revista Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 11, jul/dez 2002.

OLIVEIRA, Wellington. **A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais**: da UTE ao Sind-UTE. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ORBAN, Edouard. **Valeur travail ou travail porteur de valeurs?** Disponível em <http://sites.univprovence.fr/ergolog/Bibliotheque/Orban/Valeur_travail_ou_travail_porteur_de_valeurs.pdf> Acesso em: abr. 2008.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado**. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**. Londrina, vol. 2, n. 1. jul/dez 1999. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm> Acesso em: jan. 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RICOEUR, Paul. O Esquecimento. In: **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Neidson. Anos 80: a educação pós-regime autoritário. In: FARIA, Luciano Mendes de et al. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2000 (Coleção Lições de Minas, n°7).

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e valor. **Tempo Social, Rev. Sociologia**. São Paulo, SP, USP, n. 8, v. 2, 1996, p. 147-58.

_____. Trabalho e uso de si. **Pro-posições**. Campinas, vol.1, n. 5, ano 32, jul. 2000, p. 34-50.

_____. Trabalho e Saber. trabalho e educação. **Revista do NETE**. Belo Horizonte, vol. 12, n. 1, jan-jun 2003, p. 21-34.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, , v. 2, n. 1, 2004, p. 33-55.

_____. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde, *et. al.* Niterói: EdUFF. 2007.

_____. L'expérience est-elle formatrice? **Revue Education Permanent**. Paris, n° 158, vol. 1, 2004, p. 11-24.

SILVA, Tomaz Tadeu Silva (org.). **Trabalho, educação e prática: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SINGER, Paul. **“Milagre Brasileiro”: causas e consequências**. São Paulo: Cebrap, 1972.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. A psicanálise e a depressão dos professores: notas sobre a psicanálise e a história da profissão docente. **Colóquio do LEPSI IP/FE-USP**, n. 3, 2001, São Paulo. Disponível em: <<http://www.escola2000.org.br/index.aspx.br/>> Acesso em: set. 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAYLOR, Frederick Wislow. **Princípios de administração científica**. 7 ed. São Paulo, SP: Atlas, 1970.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Tempos enredados: teias da condição professor**. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1998.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. vol. I, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987a.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. Vol. III. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987b.

_____. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: **Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1998.

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

THURLER, Mônica Gather; PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago 2006, p. 357-5.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação na história: povo, professor – trabalhadores – entre o imaginário e o real**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1987.

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VELOSO, Fernando; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fábio. Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 62, n. 2, abr/jun 2008, p. 221–46. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/06.pdf>>. Acesso em abr. 2010.

VIEGAS, Sônia. **Trabalho e vida**. Conferência pronunciada para profissionais do centro de reabilitação Profissional do INSS: Belo Horizonte. 12 jul. 1989.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Opressão e liberdade**. Bauru: Edusc. 2001.

Jornais e revistas pesquisados¹⁵⁰

DIÁRIO DA TARDE. Professores rejeitam o abono e fazem concentração em frente ao Palácio. Belo Horizonte, 29 de maio de 1979.

_____. Professoras recebidas com bombas e jatos de água. Belo Horizonte, 30 de maio de 1979.

_____. MDB requer convocação do secretário para explicar repressão às professoras, Belo Horizonte, 30 de maio de 1979.

_____. Secretário continua achando que educação é obra de amor. Belo Horizonte, 30 de maio de 1979.

_____. Comissão mista vai procurar o Governo em defesa dos mestres. Belo Horizonte, 31 de maio de 1979.

_____. Positiva a reunião do CGG com secretários do Governo. Belo Horizonte, 01 de junho de 1979.

_____. Greve das professoras continua. Agora elas querem ir a Brasília. Belo Horizonte, 11 de junho de 1979.

ESTADO DE MINAS. Comando de greve denuncia governo pelas agressões. Belo Horizonte, 30 de maio de 1979.

_____. Professores procuram dialogo com o Governo. Belo Horizonte, 01 de junho de 1979.

_____. Governo crê que a greve está chegando ao fim. Belo Horizonte, 10 de junho de 1979.

_____. As greves e a lei. Belo Horizonte, 27 de agosto de 1979.

_____. Realidade: mais que alegria o professor tem queixas. Belo Horizonte, 15 de outubro s./d.

JORNAL DE MINAS. Renuncia a diretoria do Sindicato dos Professores. Belo Horizonte, 31 de maio de 1979.

JORNAL DIÁRIO DE MINAS: Professores e Governo já vêem solução para a crise. Belo Horizonte, 02 de junho de 1979.

_____. Professores e Governo já vêem solução para a crise. Belo Horizonte, 02 de junho de 1979.

_____. Governo confia na volta imediata de todas professoras ao trabalho. Belo Horizonte, 10 e 11 de junho de 1979.

¹⁵⁰ Os artigos de jornais e revistas fazem parte de acervos particulares e na maioria não foi possível identificar a edição.

JORNAL DO BRASIL. Associação dos Professores rejeita proposta de Minas. Rio de Janeiro, 29 de maio de 1979.

_____. Assembléia mineira convoca Secretário de Segurança. Rio de Janeiro, 31 de maio de 1979.

JORNAL DO COMMERCIO. Dureza do magistério é comparada à mineração. Rio de Janeiro, 19 de outubro de 1974.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Em Minas, professores em greve fazem vigília. São Paulo, 05 de maio de 1979.

O GLOBO. Professores de MG recusam proposta e greve continua. Rio de Janeiro, 29 de maio de 1979.

VEJA. Revolução, Ano Zero. 18 de dezembro de 1968. Disponível em: <<http://www.veja.com.br/acervodigital/>>. Acesso em: 16 de janeiro de 2010.

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social
Faculdade de Educação da UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa *Trabalho, Política e Educação em Memórias Docentes*, é realizada pela mestrandia da Faculdade de Educação da UFMG Márcia Maria Alves Linhares (tel: 9132-3528 e-mail: marcia_alvesli@yahoo.com.br), orientada pela professora Doutora Daisy Moreira Cunha (tel: 9147-5966 e-mail: daisycunha@uol.com.br)

A pesquisa visa compreender as experiências de trabalho, assim como as implicações mútuas entre trabalho, política e educação no ensino fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, nos anos 70, através de memórias de docentes ao analisar os impactos das condições de trabalho vividas por educadores ao longo desse período. A pesquisa visa problematizar de que modo o exercício da docência impôs-se na vida dos mesmos, no município de Belo Horizonte (MG), o que envolve rever questões relativas ao trabalho como realidade constitutiva do gênero humano e das sociedades humanas, os sentidos e as condições da mobilização dos trabalhadores na atividade do trabalho e as políticas que envolvem o processo educacional no período proposto.

Do ponto de vista teórico-metodológico, propõe-se a recolha das memórias por meio da história oral e será realizada uma amostra de 5 pessoas – professores que trabalharam na rede municipal na década de 70 do município de Belo Horizonte. Assim, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, que serão gravadas e transcritas, na tentativa de reconstruir por meio da narrativa, as lembranças de

trabalho docente referentes ao período, dessa forma, emergirão suas identidades e experiências individuais e coletivas no interior do contexto histórico e sociocultural ao qual a pesquisa nos remete.

Em vista da importância da pesquisa e do respeito aos nossos colaboradores, garantimos aos mesmos o sigilo de suas identidades, assim como respeitaremos os possíveis vetos feitos pelos mesmos aos dados coletados.

Assim, os/as participantes da pesquisa o fazem por vontade espontânea, e são livres para, a qualquer momento que desejarem e em qualquer fase da pesquisa, recusarem a participar ou retirar seu consentimento de participação, sem qualquer prejuízo aos mesmos e à pesquisadora.

Caso surjam quaisquer problemas, além de contatar a pesquisadora Márcia Maria Alves Linhares, os participantes poderão também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II (prédio Fundep) – 2º andar, sala 2005. Campus da Universidade Federal de Minas Gerais situado na Pampulha. Belo Horizonte – MG. CEP: 31.270-901. Fone: 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br. O COEP trata-se de um grupo de estudo de pesquisa para o(a) manter seguro e proteger seus direitos.

Eu, _____, Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, declaro que li não somente esse documento, mas também conheci o projeto de pesquisa na íntegra e tive oportunidade de discuti-lo com a pesquisadora Márcia Maria Alves Linhares. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido/a para participar da pesquisa, dando meu consentimento livre e esclarecido. Declaro ceder os direitos, sem qualquer ônus, à mestranda do Programa de Pós-Graduação a nível de mestrado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, o/s depoimento/s gravado/s, no todo ou em partes, editado ou não, contanto que o mesmo seja utilizado somente para fins educacionais, culturais e de pesquisa.

ASSINATURA: _____

DATA: _____, _____ de _____ de _____

ANEXO II - Roteiro básico semi-estruturado de entrevista

Projeto: Trabalho, Política e Educação em Memórias Docentes

Pré-roteiro semi-estruturado para entrevista do projeto

TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Questões a serem pensadas e discutidas:

- Atentar-se a relações professor(trabalhador da educação)/escola;
- Atentar-se a relações entre professor(trabalhador da educação)/Estado;
- Atentar-se a materialidade escolar/equipamentos/ estrutura;
- Atentar-se para as concepções de identidade profissional do professor/trabalhador da educação;
- Atentar-se para a influência das questões políticas do período com a fala dos (as) professores (as)/ trabalhadores da educação
- Pedir aos informantes objetos que lembrem o período de trabalho dos mesmos.

PERFIL DO TRABALHOR:

- Curso(s) de graduação: Ano de conclusão e Instituição
- Pós-Graduação:
Especialização *Lato Sensu* (mín. 360 horas). (Especificar)
- Mestrado. (Especificar)
- Doutorado. (Especificar)

TEMPO DE TRABALHO

- Tempo total de trabalho no magistério: _____ ano(s)
- Local(ais) onde trabalhou durante a década de 70.
- Quando e porquê começou a trabalhar como professor/ trabalhador da educação?
- Ao todo, quantas horas-aula você ministrava por semana ou quantas horas disponibilizava dentro ao trabalho dentro da escola? (se era professor(a))
- Durante a semana, quantas horas você se dedicava, fora da escola, a atividades relacionadas ao seu trabalho como professor (ex.: corrigindo provas)?
- Como eram as rotinas de trabalho?
- Que tipos de problemas os professores/ trabalhador da educação encontravam?
- Para você sua renda era satisfatória?
- Além do magistério, você exercia outra atividade que gerava renda?
- Possui outras habilidades?
- O que você pode me dizer sobre as políticas públicas que regulamentavam a educação na década de 70?

TEMPO DE ESCOLA

- Participava das decisões educacionais da escola em que trabalhava?

- Como?
- Recebia apoio dos pais dos alunos para desenvolvimento do seu trabalho?
- Os materiais pedagógicos necessários ao seu trabalho eram disponíveis na escola? Quais?
- O que você achava da infra-estrutura da escola?
- E do currículo?
- As rotinas burocráticas interferiam no seu trabalho?
- O(a) diretor(a) motivava o comprometimento dos professores com a escola?
- Existia um clima de cooperação entre os professores/ trabalhadores da educação da escola na escola?
- E os vínculos de amizade entre professores fora da escola?
- O(a) diretor(a) dava atenção adequada aos aspectos relacionados com as normas administrativas?
- O(a) diretor(a) dava atenção adequada aos aspectos relacionados com a manutenção da escola?

RELAÇÃO PROFESSOR–ALUNO

- Os alunos eram interessados e aplicados?
- Tinha uma boa relação com meus alunos?
- Os alunos me respeitavam?
- Os alunos tinham consideração pelo meu trabalho?

RELAÇÃO DO PROFESSOR COM SEU TRABALHO

- Quem eram os professores/ trabalhador da educação: falar sobre o que significa ser professor/ trabalhador da educação.

ANEXO III

Jornal Estado de Minas, de Belo Horizonte, datado de 15 de outubro do início dos anos 70, gentilmente cedido por Cynthia Greive Veiga.

15 OUT 1970

LUX
JORNAL

ESTADO DE MINAS
BELO HORIZONTE — MINAS GERAIS

Para todo o Brasil, Viaje bem . . . Viaje VASP.

Realidade: mais que alegria professor tem queixas hoje

298

Reclamando contra a falta de apoio das autoridades para a criação de melhores condições de trabalho e de remuneração e ainda contra a falta de currículos melhor elaborados que possibilitem ao aluno adquirir maior cultura e que possa ser aplicado, plenamente, nas escolas mais pobres, o professor comemora hoje o seu dia, sem muito entusiasmo.

O presidente do Sindicato da classe de Minas Gerais, Ewerton Hudson Possas, afirmou, ontem, que o principal objetivo da entidade que dirige é "situar o magistério como profissão valorizada e dignificada e o professor como um profissional dedicado e eficiente". Enquanto isto, as professoras falaram dos problemas que enfrentam no cotidiano do magistério.

Segundo Ewerton Possas, no que toca às perspectivas tem que se destinar o ensino particular do ensino público. Quanto ao ensino público, uma área está fora da jurisdição do Sindicato, "acrescentamos serem boas as suas perspectivas, por duas razões: a primeira, o grande aumento da rede de escolas públicas; e a segunda o acesso ao magistério público que está sendo devidamente regulamentado. Se bem ou mal, não nos cabe discutir. Mas de qualquer modo, isto é uma evolução. O Estatuto e o enquadramento, se apresentam falhas, nada impede que elas venham a ser corrigidas progressivamente".

"Quanto ao magistério particular — disse Ewerton — já não podemos dizer o mesmo. A situação atual não é boa, e infelizmente, as perspectivas não são melhores. Pelo menos, para um futuro próximo".

"A escola particular está em crise — continuou. Ao lado de outros problemas, que seria ocioso enumerar, a escola particular vem enfrentando problemas com a Reforma, com a implantação do ensino profissionalizante, que é altamente oneroso, com o INPS, que já vem executando várias delas, com os impostos, com taxas e sobretaxas de várias naturezas. Temos mesmo conhecimento de que várias escolas particulares, algumas até tradicionais, já se fecharam, em Minas Gerais, e outras estão na iminência de fazer o mesmo".

"Ora, a escola particular é o nosso mercado de trabalho. Se ela está em crise, é evidente que isto repercute no exercício de nossa profissão. Já lutávamos por uma remuneração condigna, já lutávamos contra o exercício do magistério por pessoas sem qualquer habilitação, já lutávamos contra o aviltamento salarial, já lutávamos contra uma carga horária desumana que éramos obrigados a cumprir: agora, lutamos com o desemprego: quer pela redução do nosso mercado de trabalho, quer pela saturação do mesmo, ocasionada pela extensão do acesso ao magistério de outros profissionais" — queixou-se o presidente do Sindicato.

"Em tudo isso — continuou — restamos a esperança de que o atual ministro da Educação, sensível aos problemas que nos afligem, dê execução às medidas que já anunciou em várias ocasiões. Nossa esperança é maior, quando sabemos que ele realmente conhece a situação do ensino no País, e as dificuldades daqueles a quem incumbe educar".

Falando sobre o problema do abandono do magistério, Ewerton Possas disse: "A evasão é um fato concreto, que se vem agravando ano a ano, em decorrência, principalmente, da baixa remuneração e da falta de estímulos ao exercício da profissão. Todos aqueles que encontram uma oportunidade de abandonar o magistério apegam-se a ela imediatamente, pois, na pior das hipóteses, estariam evitando um desgaste físico e mental de proporções alarmantes".

Ewerton Possas disse ainda que um professor ganha por aula, em Belo Horizonte, Cr\$ 8,80, e no interior Cr\$ 8,17. Mas é obrigado a dar 12 aulas por dia ou sejam 64 aulas por semana, ou ainda, 288 aulas por mês, para perceber um salário que não lhe permitiria pagar os estudos de seus filhos se ele tivesse de fazê-lo.

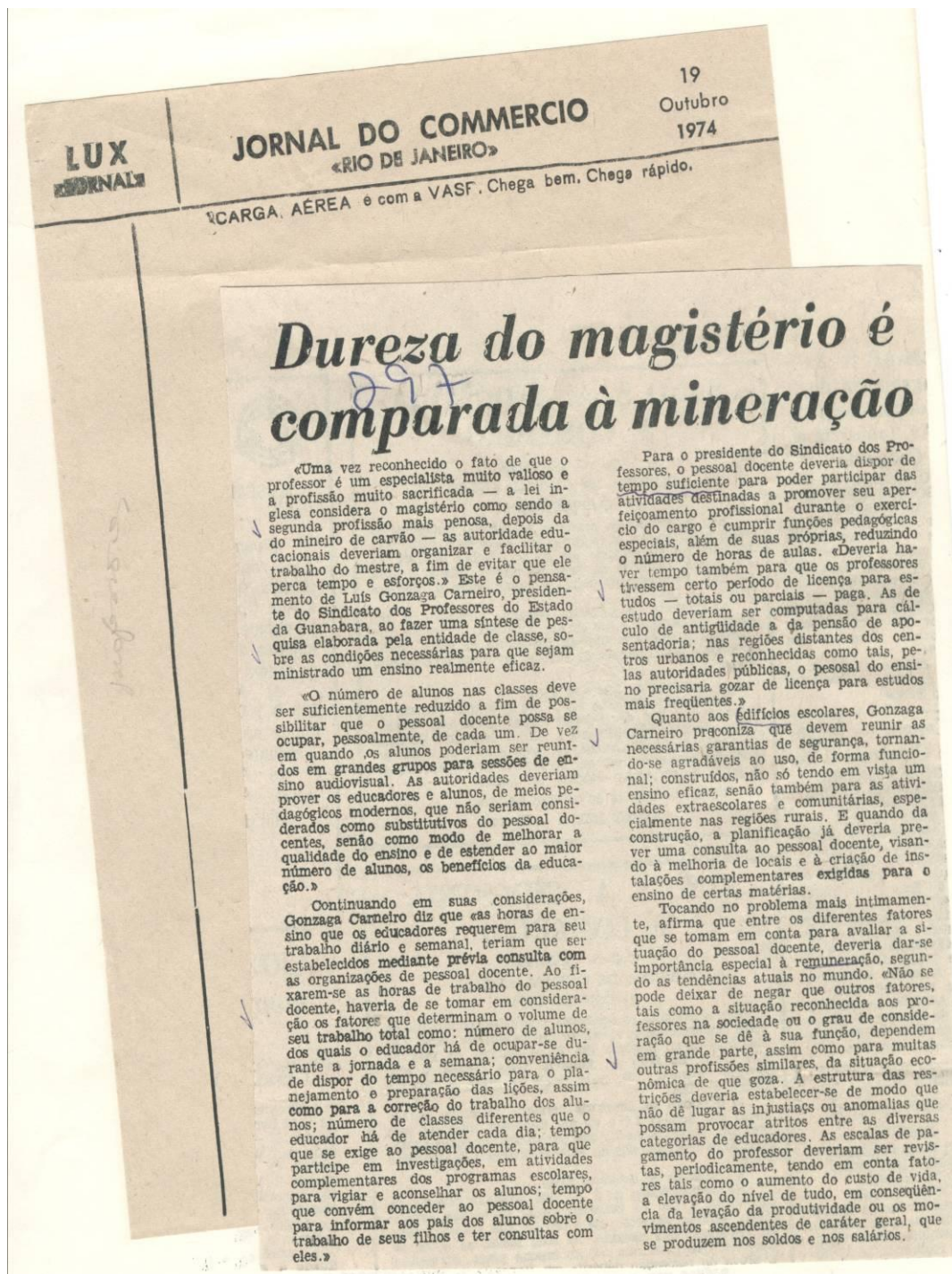
"Assim, considerando que o professor precisa dar 12 aulas diárias de 50 minutos, e multiplicando o número de aulas e o tempo de cada uma, teremos um total de 600 minutos o que representa um trabalho de 10 horas diárias".

"Isto impede o professor de estudar e de se atualizar e, portanto, de ministrar um bom ensino, além de representar um desgaste físico e mental verdadeiramente sobre-humanos. Por causa desta situação, o magistério no Brasil ainda não é uma profissão definitiva".

Ewerton Possas concluiu dizendo que "esta é a nossa luta e este o nosso objetivo: o magistério como profissão valorizada e dignificada e o professor como um profissional dedicado e eficiente".

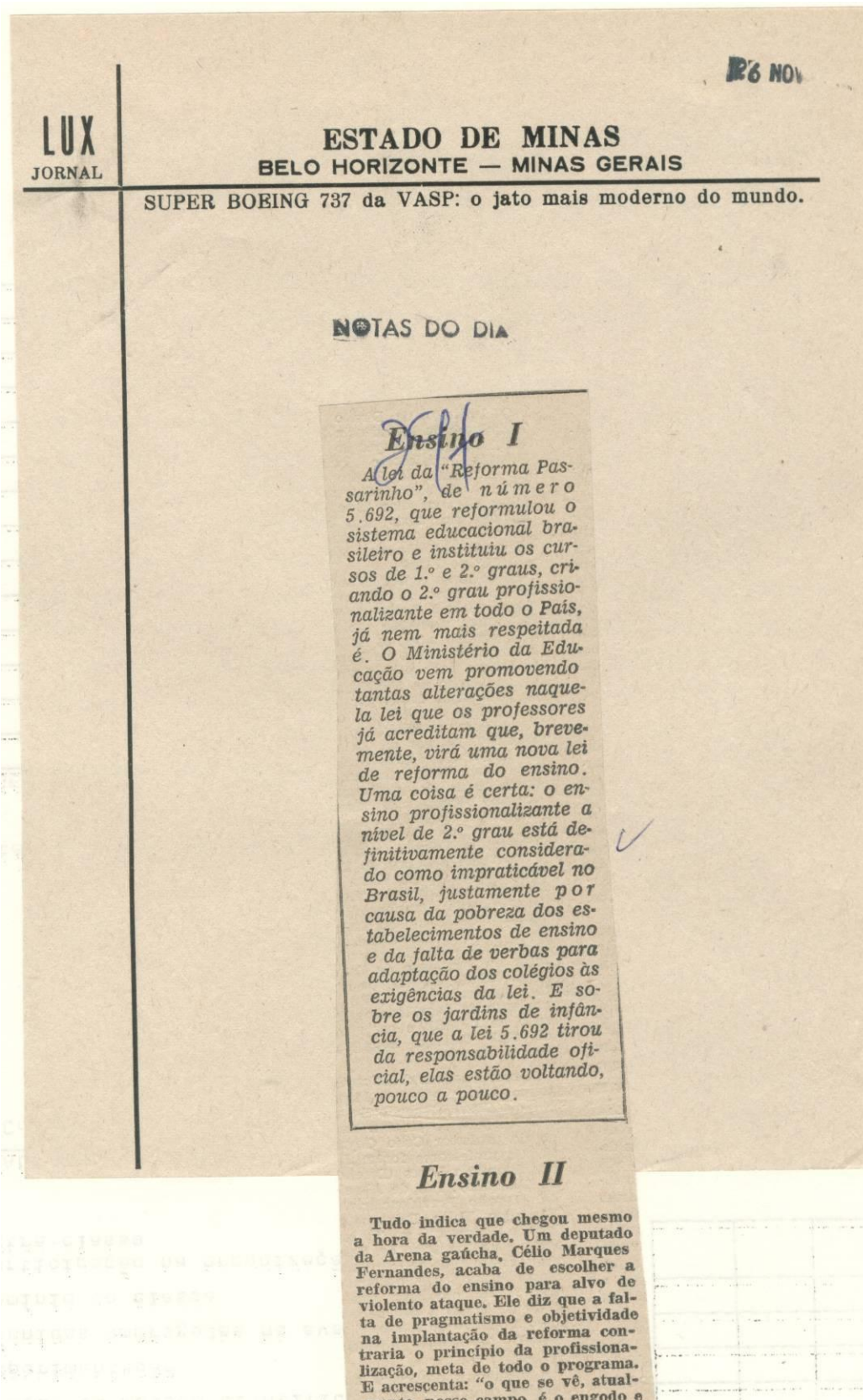
ANEXO IV

Jornal do Commercio, do Rio de Janeiro, datado de 19 de outubro de 1974, gentilmente cedido por Cynthia Greive Veiga.



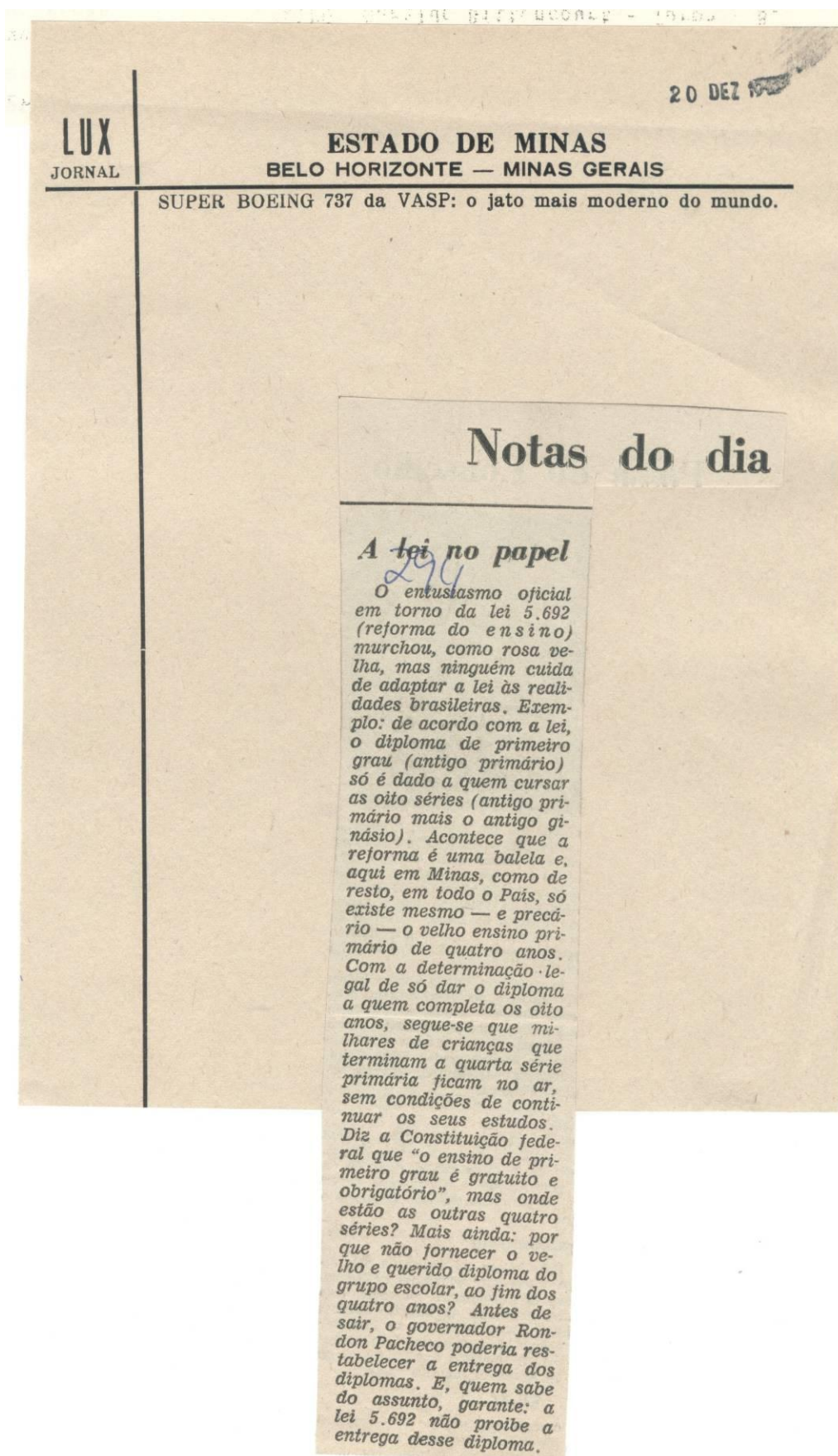
ANEXO V

Jornal Estado de Minas, de Belo Horizonte, datado de 26 de novembro do início dos anos 70, gentilmente cedido por Cynthia Greive Veiga.



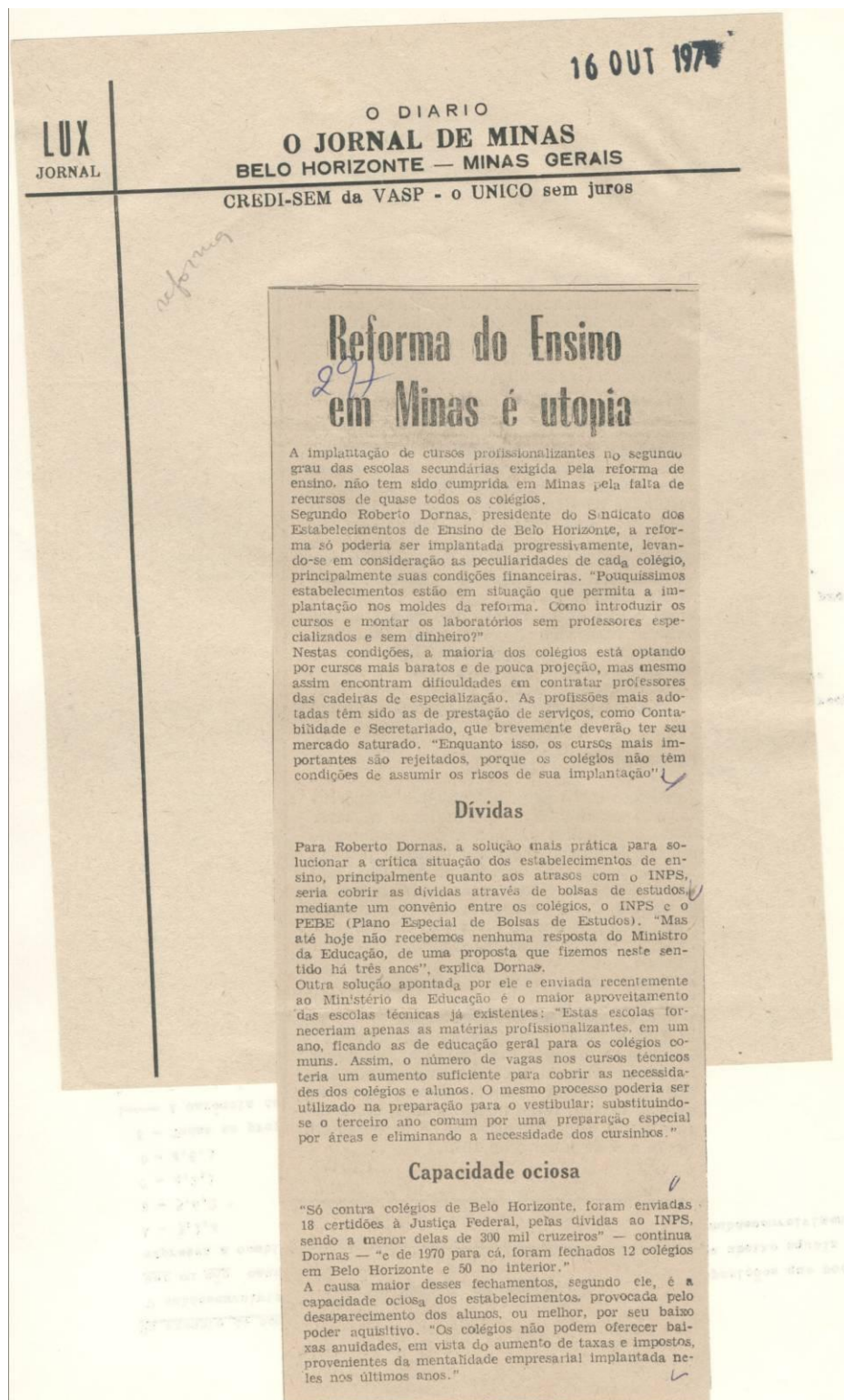
ANEXO VI

Jornal Estado de Minas, de Belo Horizonte, datado de 20 de dezembro do início dos anos 70, gentilmente cedido por Cynthia Greive Veiga.



ANEXO VII

Jornal O Diário - O Jornal de Minas, de Belo Horizonte, datado de 16 de outubro do início dos anos 70, gentilmente cedido por Cynthia Greive Veiga.



ANEXO VIII

Jornal Diário de Minas, de Belo Horizonte, datado de 02 de junho de 1979, gentilmente cedido pela APPMG.

D. de Minas
02.06.79

PROFESSORES E GOVERNO JÁ VÊEM SOLUÇÃO PARA A CRISE

O Comando Geral de Greve voltou a se reunir ontem com os secretários de Estado. Paulino Cícero, da Educação, José Machado Sobrinho, da Administração e Pedro Gustin, do Trabalho, discutiram com a Comissão de Negociação do CGG das 17h30m às 20h30m e, apesar de não tratarem prioritariamente para ser levado à apreciação da assembleia geral da categoria, conforme explicou Luis Soares Dulci — a efetivação das contratadas por concurso público, no prazo mínimo de 4 meses e no máximo até janeiro de 1980. Adiantou-se também que o tempo de serviço teria um peso grande nas provas do concurso que abrangeria não só as vagas existentes, mas 30 por cento a mais. Existem 37 mil pro-

fessores da rede pública na condição de contratados e o último concurso ocorreu em 1969.

No próximo encontro entre as partes, marcado para segunda-feira, Luis Soares afirma que não haverá discussão se o primeiro ponto de pauta não for salário, "já que tive a impressão de que os secretários não avançaram nos estudos prometidos". O secretário Paulino Cícero, considerou o encontro "um passo a mais no diálogo democrático e aberto na direção da normalidade do ensino mineiro". Paulino Cícero reconheceu que não foi possível, durante a reunião, tratar do problema do salário de maneira integral mas "ficou garantido a reposição do salário do professor no horizonte de tempo e de governo, ou seja, há perspectivas de aproximação a partir de outro daqueles níveis que eles reivindicam".

Na Assembleia o encontro de professores da UFMG

O ato público convocado pelos professores da UFMG através da Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte — APUBH — reuniu 2.500 pessoas ontem em frente à Assembleia Legislativa. Com quase todas as 19 unidades em greve — só a Faculdade de Veterinária não parou — foi fácil para os professores comparecer em massa e manifestar seu "repúdio" aos atos repressivos sofridos pelos professores primários e secundários durante a concentração que fariam na praça da Liberdade e sua "indignação" diante da proposta de aumento enviada pelo governador do Estado ao legislativo.

Os deputados estaduais Genésio Bernardino, Pedro Narciso e Jorge Ferraz e o deputado federal Edgard Amorim, todos oposicionistas, compuseram a mesa com os professores, entre eles o professor cassado Edgard da Mata Machado. O presidente da APUBH, Edgard Magalhães, professor do Departamento de Ciências Políticas da UFMG, lembrou aos parlamentares o papel da opinião pública — de que a concentração era representante — de fazê-los permanentemente responsáveis pelos seus atos e disse que os professores ali reunidos engravaram uma noção coerente do Legislativo sobre o projeto de aumento do funcionalismo. Afirmou que o atual movimento grevista "é uma tentativa de reavivar o debate público e recuperar a digni-

dade de todo o sistema educacional brasileiro que está degradado".

PROJETO

O projeto de aumento enviado pelo governo ao Legislativo foi qualificado de "um insulto à luta e reivindicação do professorado mineiro" pelo professor Edgard da Mata Machado, cassado em 1966 como deputado. Ao falar também em nome do Centro Brasil Democrático — CEBRADE — ele disse que se sentia de novo um representante do povo e quis, na qualidade de professor, assinar o documento de fundação da entidade, no que foi seguido por outras pessoas que exerciam atividades diversas, além da de professor, mas que preferiram constar como professores.

Depois da leitura da nota da Congregação da Faculdade de Letras da UFMG repudiando as ações policiais repressivas, falaram os professores Ricardo Wagner e Luzia Ferreira Gonçalves em nome da CGG, que lembraram as conquistas do movimento até agora. Um metalúrgico da Mannesmann, onde os operários retornaram ao trabalho ontem depois de atendidas suas principais reivindicações — disse que o mais importante nos movimentos grevistas "é a consciência de nossa força" e acrescentou que não acredita em abertura política "quando nossos sindicatos são invadidos".

ANEXO IX

Jornal Diário de Minas, de Belo Horizonte, datado de 02 de junho de 1979, gentilmente cedido pela APPMG.

18 -

J. Brand
31-05-79

JORNAL DO BRASIL □ Quinta-feira, 31/5/79 □ 1.º Caderno

Assembléia mineira convoca Secretário de Segurança

Assembléia mineira co

Belo Horizonte — A Assembléia Legislativa convocou ontem o Secretário de Segurança, Coronel Amando Amaral, para depor sobre a repressão policial, com bombas e jatos d'água, a uma concentração de professores na Praça da Liberdade, terça-feira. O pedido foi feito pelo Deputado Genésio Bernardino (MDB).

Enquanto o Governo do Estado divulgava que o movimento grevista começava a retroceder, após o envio à Assembléia Legislativa da mensagem com o aumento salarial, a coordenação do movimento informava que houvera novas adesões, num total de 214 municípios com escolas paralisadas.

Divergências

A Assessoria de Imprensa do Palácio da Liberdade informou que o Governador Francellino Peleira transferira para a Assembléia Legislativa a questão do aumento dos professores, cabendo ao líder da Arena, Deputado Emílio Gallo, fazer as negociações. Quanto aos incidentes de terça-feira, informou que o Governador pedira à Secretaria que cumprisse a lei, mas com serenidade. Não se disse quem ordenou o uso de bombas e jatos d'água.

Na Assembléia, o Deputado Genésio Bernardino comentou: "Se o Governo disse que a responsabilidade do aumento dos professores é agora problema da Assembléia, ele tem a autorização de todos os deputados para atender às reivindicações da classe". Quanto à ação da polícia, afirmou o Deputado Sérgio Olavo Costa (MDB):

"O Sr. Francellino Peleira mudou toda a estrutura de seu Governo, mas não toca a mexer na figura intocável do Co-

ronel Amando Amaral, porque este lhe foi imposto pelo Palácio do Planalto".

Uma comissão de professores procurou ontem, na Assembléia, o Deputado Emílio Gallo, que se dispôs a servir de intermediário com o Sr. Francellino Peleira: "Mesmo sem um representante legal de classe, a liderança dos professores grevistas é autêntica. Além disso, seus membros dirigem associações regionais e desejam o diálogo com o Executivo. Estes são os dados positivos que podem solucionar o 'impasse'", comentou.

Sindicato

A diretoria do Sindicato dos Professores de Minas Gerais se demitiu ontem. Ela rejeitou posição contra a greve e desfez segunda-feira não abriu a entidade. Antes da demissão, o Delegado regional do Trabalho, Onzamo Viana, recomendara que o sindicato não abrisse, pois estaria ameaçado de uma invasão "por pessoas que nem pertencem à categoria dos professores".

O magistério da rede particular, que mantém paralisadas cerca de 50 escolas em Belo Horizonte, exige a demissão da diretoria do Sindicato e hoje faz o enterro simbólico de seu presidente, professor Ewerton Hudson Pessôas. Em apoio ao pessoal do 1.º e 2.º graus, pararam as atividades os professores das Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas, Educação e Letras da UFMG.

A presidente da Associação dos Professores Primários de Minas e também da Confederação dos Professores do Brasil, Maria Telma Lopes Cançado, que até terça-feira estava contra a greve, divulgou nota repudiando o aumento dado pelo Governo mineiro.

Os grevistas têm um rosto

A reação do Governo do Estado atingiu fundo os professores públicos mineiros: não poderia haver negociação, pois o movimento grevista não tinha rosto, era anônimo. Num rompante, D. Maria de Lourdes Paraíso Coutinho se declarou, há 12 dias, "um rosto da greve". Um rosto de 51 anos, 25 de profissão, de mãe de sete filhos, casada com um comerciante.

Uma mulher cansada após um mês de liderança indiscutível, mas espontânea, nascida na hora em que ousou impedir a distribuição, na escola primária que dirige, de um boletim da presidente da Associação das Professoras, Maria Telma Lopes Cançado, condenando o movimento grevista, que se preparava à revelia da entidade.

Uma só vontade

A maioria dos 58 professores que comandam a greve nem se conhece há 20 dias, quando da primeira reunião. Hoje cada um se sente como "10 mil rostos, com um só corpo e uma só vontade": ir até o fim para resolver o problema da categoria.

A explicação é da professora Maria de Lourdes Paraíso Coutinho, indicada para representar sua escola no comando de greve, que ela garante não ter um líder. Dividido em sete áreas, o comando praticamente não parou desde o início da greve, atravessando as noites em discussões e preparando material a ser distribuído durante o dia.

Belo Horizonte/Foto de Waldemar Sabino



D. Maria de Lourdes Coutinho

D. Maria de Lourdes informa que a média de idade no comando é 30 anos; ela é a mais velha, e a mais nova tem 23 anos. A maioria, porém, é de homens, professores de segundo grau. Em comum, acrescenta, os baixos salários: seus 25 anos, com quinquênios e tudo, valem Cr\$ 3 mil 840 líquidos: "Somos soldados romanos; eles nos temperaram com a fome, a miséria e o desprezo".

Secretário de Educação do Rio repele manifestação

Campos — Ao afirmar que qualquer manifestação "não vai acelerar nem retardar o pensamento do Governo em dar salários condignos aos professores" e que eles "não deveriam estar aqui fazendo gazetas, mas, sim, fazendo valer de fato os seus direitos em sala de aula", o Secretário Estadual de Educação,

João da Conceição, é apenas conseguir ouvir do Secretário fatos novos em relação aos pagamentos dos novos pisos salariais e sobre o Estatuto do Magistério.

Na reunião com o Conselho Municipal de Educação, o Sr. Arnaldo Nasser foi informado pelo diretor da entidade,