

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉS EVARISTO REYES PINCHEIRA

**REMEMORAR A EXPERIÊNCIA DOCENTE: relatos de professores de História
da Rede Pública Estadual de São Paulo**

São Paulo
2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉS EVARISTO REYES PINCHEIRA

**REMEMORAR A EXPERIÊNCIA DOCENTE: relatos de professores de História
da Rede Pública Estadual de São Paulo**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. José Cerchi Fusari.

São Paulo
2007

ANDRÉS EVARISTO REYES PINCHEIRA

REMEMORAR A EXPERIÊNCIA DOCENTE: relatos de professores de História da Rede Pública Estadual de São Paulo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado apresentada por Andrés Evaristo Reyes Pincheira e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Orientador: _____

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Comissão julgadora:

Prof^a. Dr^a. Cecília Hanna Mate

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida de Aquino

Prof^a. Dr^a. Selma Garrido Pimenta

Prof^a. Dr^a. Ilíada Pires da Silva

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa, felizmente, nunca é resultado do trabalho de um indivíduo isolado. Sempre envolve muitos sujeitos, que ao ler esboços, escutar idéias e lamúrias, oferecem calorosa acolhida, afeto, carinho, “puxões de orelha” e incentivos. A eles dedico esta pesquisa e especialmente estas palavras.

Para agradecer a Rê, esposa e companheira, que, a cada momento do trabalho, viveu muitas alegrias e tantas angústias, a palavra, uma das formas de simbolizar a realidade, parece não conseguir expressar o que deveras sinto. Dizem que é muito difícil expressar a dor extremada, deveriam acrescentar a essa máxima o quão difícil é expressar o amor arrebatador. Tentei formular, articular palavras, mas não o consegui. Assim, fui ao nosso passado, num velho escrito, e nele encontrei uma reminiscência de seu significado em minha existência, fiquei feliz em saber que ainda expressa o que sinto. Acompanhadas deste preâmbulo, são minhas palavras de agradecimento a ela:

Sois o meu Sol

Sem ti

Sussurro

Como cometa

Errante

Por galáxias

Distantes

A *mis padres*, Francisca e Andrés, que me deram “régua e compasso”, as primeiras ferramentas, para que eu pudesse errar pelo mundo afora. A *mi* tia Adelina, por ter me encantado com suas histórias em meus primeiros anos de vida. Aos meus familiares do Chile, na distante VIII Región e aos meus familiares do Brasil, da Paulicéia Desvairada, de Ribeirão Preto, de São Carlos e de Bauru, pelo carinho e afeto.

Aos colegas do GEPEFE, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, pela calorosa acolhida, pelas críticas e sugestões e por ter como eixo norteador o trabalho coletivo - uma pesquisa dialogada, além de ser mais gratificante, é muito mais saborosa. Especialmente ao Uirá, grande interlocutor, irmão e companheiro durante esses anos de pesquisa.

Aos amigos João, Andréa e Selma, por lerem os primeiros esboços e perceberem naqueles garatujos um caminho a ser trilhado.

À Elenice, pela cuidadosa e carinhosa leitura e pela revisão deste trabalho, sua palavra de ânimo foi grande combustível para minha escrita. Ao Alê, pelo auxílio na transcrição da entrevista em debate. À *hermana* Maria Paula, pelas palavras de ânimo e pelo apoio na tradução do resumo.

Aos muitos amigos que conheci durante os anos do curso de História na “Fefeleche” da USP, aos que se agregaram, a outros tantos que nos encantaram com conversas, festas, cinemas, teatros, almoços.

Aos colegas da Stance, a Fran pela ajuda, amizade e orientação e a Ana Maria pela compreensão e apoio nesta reta final.

Aos colegas da Cooperativa Educacional da cidade de São Paulo, muito desta pesquisa germinou naquele ambiente, principalmente, devido ao trabalho em equipe. Especialmente à coordenadora Suzir, para quem o trabalho docente tem de ser pautado no estudo e no debate.

Aos professores A., E. e R., por terem aberto suas portas. Sem suas palavras este estudo não teria nascido. À professora J., que também abriu suas portas, no entanto, e infelizmente, em razão de problemas relativos à agenda, não pôde participar da entrevista em debate, em razão disso não pude incluí-la no estudo.

Às professoras doutoras Cecília Hanna Mate e Maria Aparecida de Aquino pela ajuda no Exame de Qualificação.

Finalmente, à orientação do professor Fusari, com a qual aprendi muito durante esses anos de mestrado. O principal aprendizado que me deixa pode ser resumido nesta história do sr. Keuner, de Bertolt Brecht, que se chama: “O que é sábio no sábio é a postura”

Um professor de filosofia foi ao senhor K. e lhe falou de sua sabedoria. Depois de um momento, o sr. K. lhe disse: “Você está sentado de modo incômodo, fala de modo incômodo, pensa incomodamente”. O professor de filosofia se irritou e disse: “Não era sobre mim que eu queria saber, mas sobre o conteúdo que falei”. “Não tem conteúdo”, disse o senhor K. “Vejo que anda grosseiramente, e não há objetivo que alcance ao andar. Você fala obscuramente, e nada esclarece ao falar. Vendo sua postura, não me interessa o seu objetivo”.

REYES PINCHEIRA, Andrés E. **Rememorar a experiência docente: Relatos de professores de História da Rede Pública Estadual de São Paulo.** 2007. 120 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RESUMO

Esta é uma pesquisa que se inscreve nos estudos autobiográficos. Por meio de relatos de sujeitos que construíram sua experiência como professores de História na rede pública estadual, procurou-se investigar dimensões do trabalho docente no Estado de São Paulo. O objetivo é deslindar como os sujeitos percebem a sua existência como professor, constroem a sua identidade, avaliam seu percurso no trabalho docente. Assim, por meio das lembranças, histórias de vida, o que se quer é apreender a historicidade de seu desenvolvimento profissional e, dessa forma, os múltiplos processos que ajudaram a constitui-lo na totalidade dos processos formativos. O texto que ora apresentamos centrou-se na análise em três fatores da prática docente. Em primeiro lugar, descrevemos e analisamos os dilemas da formação inicial, Básica e Superior, um processo de ensino e aprendizagem que foi marcado por práticas docentes fragmentadas, sem inter-relação entre as disciplinas e a falta de um trabalho pautado no diálogo. A seguir, analisamos a trajetória do ensinar História na escola, entrecruzando as falas dos professores entrevistados com documentos oficiais, buscamos discutir as finalidades dessa disciplina escolar, seus métodos de ensino e as controvérsias em torno da idéia de professor “tradicional”, perspectivas que dicotimizam um ensino “centrado no aluno” *versus* um ensino “centrado no professor”. Finalmente, analisamos o lócus no qual esses sujeitos exerceram a sua experiência docente: a escola pública estadual. Assim, são discutidas questões relativas às condições de trabalho, a deterioração da escola, o trabalho solitário. Efetuamos também uma discussão acerca da idéia de cidadania por meio da elaboração do projeto político-pedagógico da escola numa perspectiva da cidadania ativa, participativa, na qual os sujeitos que compõem a comunidade escolar possam discutir suas necessidades e as finalidades. Por meio deste estudo concluímos como a escola pública se deteriorou, principalmente, com as “políticas públicas” neoliberais, na qual a cidadania é percebida como uma relação de mercado e participação como sinônimo de trabalho voluntário na escola. Dessa forma, ocorre um processo de expulsão de professores da rede pública estadual.

Palavras-chave: Experiência docente, professores de História, Ensino Básico, Formação Inicial, ensino de História, Políticas públicas educacionais.

REYES PINCHEIRA, Andrés E. **Remembering the teaching experience: São Paulo Public School History teachers' accounts.** 2007. 120 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ABSTRACT

This research concerns autobiographic studies. Based on accounts made by subjects who have built their experience as History teachers of state public schools, it seeks to investigate different dimensions of the teachers' work in São Paulo State. Its aim is to reveal how the subjects perceive their existence, build their identity and evaluate their own path as teachers. Through their memoirs and life histories, it intends to apprehend the historicity of their professional development, and so the multiple events that contributed to constitute them, as a whole formation process.

The text presented here is centered on the analysis of three factors of the teaching practice. First, we describe and analyze the dilemmas of the teachers' initial education, both in Basic Education and University, a teaching and learning process affected by fragmented teaching practices, disconnection among curriculum subjects and the lack of dialogue between teacher and students. Secondly, we analyze their path of teaching History at school. By crossing the teachers' accounts and official documents, we sought to discuss the objectives of this school subject, its teaching methods and the controversies around the idea of "traditional teacher", which opposes a "student-centered teaching" to a "teacher-centered teaching". Finally, we analyze the locus where these subjects have lived their teaching experience: state public schools. Issues concerning work conditions, school deterioration, solitary work are discussed in this session, as well as the idea of citizenship at the school context, through the elaboration of the political-pedagogic project under the perspective of active and participatory citizenship, through which the subjects who compose the school community may discuss their needs and goals.

We concluded, through this study, that public school has deteriorated, especially due to neoliberal "public policies", which perceive citizenship as a market relationship, and participation as a synonym of voluntary work at school. It all leads to a process of banishment of teachers from public school.

Keywords: Teaching experience, History teachers, Basic Education, teachers' initial education, History teaching, Public policies for education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação	1
1.1. Do pesquisador	1
1.2. Da pesquisa	9
1.2.1. Considerações acerca do recorte temporal	11
1.2.2. Estrutura do texto	12
2. Considerações acerca do método da pesquisa	14
2.1. Sujeitos desta pesquisa	18
2.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	19
2.2.1. Entrevista individual	19
2.2.2. Entrevista em debate	20
2.3. Método de tratamento das entrevistas	22
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO INICIAL DOS SUJEITOS REVISITADA	23
1. Rememorar a Escola Básica	25
1.1. Primeiras impressões escolares: entre a exigência, a seriedade e o medo	25
1.2. Escola “tradicional”: sob o signo da regulação social	27
1.3. Escolha do curso superior: os caminhos até a História	31
2. Cultura universitária: fragmentação e dispersão	35
2.1. Imagens do bacharelado e da licenciatura: mosaicos	37
CAPÍTULO 2 – ENSINAR HISTÓRIA NA ESCOLA	46
1. As propostas curriculares – um breve histórico	48
2. Ensino centrado no aluno ou no professor?	61
3. Narrar ou explicar: a idéia de criticidade em questão	69

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA	80
1. A experiência na escola pública: sob o signo da informalidade	82
2. Políticas públicas educacionais em tempos neoliberais: limites e condicionamentos da prática docente	91
3. Projeto político-pedagógico como um possível instrumento para a promoção de uma cidadania ativa	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	120

O tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar.

José Saramago

1. Apresentação

1.1. Do pesquisador

“Qual estrela será o Brasil?”, perguntei à minha irmã mais velha. Foi assim que o Brasil entrou na minha vida, como algo impensável, intangível, interestelar... Na minha imaginação infantil, este país somente poderia ficar no céu, pois se a viagem seria de avião, não me restava dúvida de que se tratava de uma entre as muitas estrelas da abóbada celeste.

Foi um verdadeiro salto para o futuro. Quando vim para o Brasil, utilizei como meios de transporte a “Maria Fumaça”, o avião, o ônibus numa estrada moderna. Uma viagem no tempo. Senti, de certa forma, o que alguns marxistas chamam de desenvolvimento desigual e combinado no capitalismo, ou seja, saí de um mundo “tradicional”, rural em muitos aspectos e vim parar nesta grande metrópole, a cidade de São Paulo.

Essa viagem que marcaria minha vida, foi no ano de 1975. Um ano antes, meu pai havia se mudado para o Brasil. Veio em busca de trabalho, foi metalúrgico, torneiro mecânico. Além disso, veio por causa dos tristes acontecimentos que assolavam o Chile: em 1973, o governo do socialista Salvador Allende foi derrubado por um violento golpe de Estado liderado pelo general Augusto Pinochet, pondo fim não somente a “Via chilena para o socialismo”, mas também a um Estado democrático, que desde os anos 1930 era marcado pela estabilidade e pela continuidade política. Eu não tive escolha, o que uma criança de 7 anos pode fazer nessas horas? Espantar-se e imaginar! Foi o que fiz.

Nasci no ano da morte de Che Guevara, do disco magno dos Beatles, do disco de estréia do Jimmy Hendrix, da morte do meu avô, do governo Frei, da democracia cristã chilena e da implementação de uma nova Constituição pelos militares no Brasil. Foi em 1967, na cidade de Laja, que fica ao sul de Santiago, na VIII Región, a viagem entre essas duas cidades de trem demora 8 horas.

Meus primeiros contatos com o conhecimento, foram no sítio do meu avô, no qual uma tia, irmã mais velha de minha mãe, contava histórias familiares, infantis e bíblicas. João e Maria mixada à história de José no Egito, interpretando sonhos do Faraó. Fiz meus primeiros estudos em uma escola de Laja, um ano de kinder (na linguagem importada dos EUA pelos chilenos), hoje, no Brasil, denominada Educação Infantil.

Quando 1975 chegou, eu deveria ir para a 2ª série (lá começamos mais cedo, porém temos o 4º ano do Ensino Médio, que, no fim, iguala-se à idade escolar no Brasil). No entanto, ao chegar aqui, em janeiro do mesmo ano, minha mãe percebeu que eu não conseguiria acompanhar os estudos por causa da língua e da adaptação à nova vida. Além disso, a idade para cursar a primeira série era com 7 anos. Eu cheguei com essa idade, o que, segundo minha mãe, ajudaria na socialização com os colegas brasileiros. Dessa forma, fui matriculado na escola onde fiz grande parte do Ensino Fundamental, EEPSG Professor “Guilherme Kuhlmann”, no Largo da Lapa.

Lembro o nome de minha primeira professora, Dona Thaís, e também o de meu primeiro amigo de infância, o espanhol Joaquim, afinal, foi uma dádiva encontrá-lo. Jogávamos o “jogo do mico” na sala e rememorávamos o espanhol, nossa língua-mãe. Claro que a professora não achava nada interessante dois alunos que não prestavam atenção à aula e falavam de pilheria, inclusive com ela, em espanhol. Levei minhas primeiras reguadas!

A Lapa, onde está localizada essa escola, era um típico bairro de classe média paulistano nos anos 70, viviam muitos descendentes de imigrantes europeus, a maioria italianos, também nordestinos e pouquíssimos hispano-americanos. Somente a partir do ano de 1977 intensificou-se a chegada de chilenos. Muitos passavam em casa para dela irem a outros lugares. A casa de minha família funcionava como uma rede de imigrantes, uma pousada, uma tomada de fôlego para a empreitada no Brasil.

A razão do aumento de chilenos se explica. A partir desse ano, começaram surtir efeito as medidas neoliberalizantes da economia, implementadas pelos “Chicago boys”, a equipe econômica formada em Chicago, que seguia os preceitos de Milton Friedman, economista estadunidense, a qual impôs uma forte reestruturação econômica: fecharam-se muitas indústrias, fortaleceram-se os setores agrário e mineiro para exportação, dessa forma, Pinochet arruinou um dos pilares que levaram Allende, do Partido Socialista, ao poder.

Existem fatos que marcam gerações; no meu caso, esse foi mais sentido do que pensado, pois era criança. Acredito que as guerras mundiais, o advento do nazismo, as revoluções comunistas, a queda do Muro de Berlim, 11 de setembro de 2001 tenham essa marca. Nos anos de 1960 e 70, os Estados autoritários foram esfinges que devoraram muitas vidas. Intelectuais, políticos, pessoas do povo, procuraram aprender fatos que soterraram muitos sonhos. O Estado autoritário que assolou o Chile, a partir de 11 de setembro de 1973, teve um grande impacto sobre muitos setores e, inclusive,

foi um fator determinante na vida de minha família. Consolidou rumos, idéias que já vinham aflorando na cabeça do meu pai, assim o golpe foi definidor. Ele decidiu partir, mas como não tinha uma visão da totalidade da América Latina, veio para um país que também vivia sob a égide do Estado autoritário.

A semana do golpe de Estado do Chile deixou marcas profundas em minha memória: no primeiro dia, a TV não funcionou. Naquela época o Chile tinha somente um canal, a TVN (Televisión Nacional de Chile, estatal), assim não conseguíamos sintonizar os esperados desenhos animados. O canal havia sido tirado do ar, procedimento clássico nas derrubadas de governos, cortar os meios de comunicação. Além disso, minha mãe estava nervosa, meu pai não chegava, o país estava em polvorosa e nós queríamos sair para brincar, o que, obviamente, nos foi proibido!

Ao ver o filme *Machuca*, de Andrés Wood (2004), pude notar como o imaginário infantil transcende a questão geográfica, seja em um menino de cidade pequena ou em um da capital. Naquela semana, o que mais me chamou a atenção, pelo inusitado, foram os jatos sobrevoando a cidade de Laja, como os retratados no filme. Além disso, foram naqueles tristes dias que vi helicópteros pela primeira vez. Foi no campo de futebol do pequeno povoado de San Rosendo, uma cidade vizinha a Laja, onde vive boa parte de meus parentes. Posteriormente soube que aqueles helicópteros tinham ido prender líderes sindicais e pessoas ligadas ao governo deposto.

Na Lapa, só percebíamos quão autoritários eram esses tempos em alguns lampejos. Lembro que certa vez minha mãe desdenhou dos militares brasileiros, pois para ela “nem ditadura se faz bem feito no Brasil”. Na verdade, era o lamento de uma imigrante que tentava se adaptar a uma nova realidade, percebia muitas diferenças que não compreendia e na tentativa de manter sua identidade mitificava a vida no Chile, mesmo que esta lhe fosse adversa.

Já na escola era possível sentir as marcas do Estado autoritário com mais força, principalmente nas aulas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), disciplinas escolares criadas para transmitir aos jovens estudantes brasileiros os ideais dos “revolucionários” de 1964. Assim, eram nos ensinados valores como o culto à pátria, aos heróis nacionais e à autoridade. De forma que, sempre que um professor ou alguma outra autoridade entrava na classe tínhamos de nos levantar em sinal de respeito.

Tenho vagas recordações das aulas de História. Lembro que os professores transmitiam os conteúdos e o principal instrumento de orientação de estudos era o

questionário, através do qual memorizávamos acontecimentos, personagens e datas para depois reproduzirmos isso nas provas.

Foi com muita graça que pude perceber, já no meu primeiro ano cursando a faculdade, a falta de sentido de algumas formas de ensinar daqueles tempos de Ensino Fundamental, ou seja, a “educação bancária” como diria Paulo Freire. Num seminário, em 1989, em que se discutiam os impactos da Revolução Francesa na América Latina, um historiador questionou a dificuldade em definir o que havia sido a Revolução Francesa, afinal muitos historiadores atribuíam múltiplos significados a esse fato. Não era o que pensava, porém, o meu professor da 7ª série. Essa revolução, para ele, tinha uma definição e esta era exata, a do livro didático, e se não a respondêssemos *ipsis litteris*, considerava a resposta incorreta.

A melhor lembrança que guardo dos tempos de Ensino Fundamental são das aulas de língua portuguesa da professora Mariângela. Ela merece a homenagem de ser individualizada nesta apresentação porque foi com quem tive o primeiro contato com as literaturas brasileira e estrangeira. Até aquele momento minhas esparsas leituras se resumiam a enciclopédias geográficas e históricas e a dicionários vendidos de porta em porta.

Seu método de trabalho era bastante simples, mas eficaz: levava duas caixas de livros para a sala de aula e orientava-nos como encaminhar a leitura: anotar o nome do livro e da página em que havíamos parado e, o mais importante, avisava que aquele momento de leitura era opcional, ou seja, lia quem quisesse, os que não quisessem poderiam dormir, assim não atrapalhavam aqueles que optaram pela leitura. Foi uma festa! Não tivemos dúvidas, eu e alguns colegas tentamos até dormir, contudo não conseguimos e alguns minutos depois escolhemos um livro. Na semana seguinte, dispusemo-nos a ajudar a carregar as caixas e, com o tempo, essas aulas eram esperadas com mais ansiedade. Acredito que meus contatos com livros de assuntos históricos, romanceados para jovens, tenha sido através daqueles que li nessas aulas.

Aconselhado por meu pai, que percebia seus limites de ascensão na fábrica devido à falta de conhecimentos mais gerais e escolarizados, fiz o curso de técnico em mecânica. Segundo meus pais, eu poderia aprender uma profissão que seria transitória até chegar a engenharia mecânica, o grande sonho deles. Como era um jovem adolescente que nunca havia parado para pensar no futuro, não me restou saída e fui fazer o colegial técnico. Assim, em 1984, fui estudar no Liceu de Artes e Ofícios de São

Paulo, antiga escola mantida por uma fábrica de medidores de água. Na época em que a freqüentei era gratuita e para ingressar nela era preciso fazer um exame, o vestibulinho.

Apesar de estar numa escola que valorizava muito o campo das exatas, foi nesse momento de minha vida que alguns interesses começaram a se consolidar: a procura da compreensão dos fenômenos sociopolíticos e o gosto pela música.

Foi literalmente uma época de “Primeiros Passos”, pois foi por meio de leituras dessa coleção da editora Brasiliense que comecei a ter contato com questões que procuravam interpretar os problemas brasileiros e os da humanidade. Assim, foi numa dessas pequenas brochuras que li pela primeira vez o “Manifesto Comunista” de Marx e Engels e outras obras que procuravam explicar as realidades chilena e brasileira, o que eram o anarquismo, o socialismo, a política, a cultura entre outros assuntos. Além dessas leituras de cunho mais sociológico e histórico, comecei a estudar guitarra, a ler sobre a história de grupos de rock e formei meu primeiro conjunto musical.

Nessa escola, chamou-me muito a atenção a rigidez disciplinar, uma vez que em caso de reprovação éramos jubilados, notei também a diferença entre a formação docente dos professores das disciplinas técnicas e das de outros campos do conhecimento, alguns, inclusive, pareciam não ter formação pedagógica nenhuma, eram engenheiros ensinando rudimentos de tornearia, de projetos técnicos, de eletrotécnica. Nas outras disciplinas e naquelas criadas pela ditadura, os professores seguiam a formação “tradicionalmente” constituída.

As aulas de História eram ministradas apenas durante um ano, o professor transmitia os conteúdos, geralmente de forma linear e episódica, além de contar “causos”, muitos sem relação com o tema abordado. As avaliações eram compostas por testes de múltipla escolha e a entrega de um “trabalho”, geralmente uma cópia de um assunto relacionado ao tema estudado extraída de uma enciclopédia. Em contrapartida, o professor que lecionava OSPB e EMC procurava inovar nos conteúdos e mostrava coragem, pois em suas aulas discutíamos questões ligadas aos movimentos socialistas e anarquistas. Nessas aulas tive meu primeiro contato com as diferenças irreconciliáveis entre stalinistas e trotskistas. Vale lembrar que ainda vivíamos sob a névoa dos governos militares. Também foi um professor de Língua Portuguesa, Carlos Gonçalves, que deixou as melhores lembranças desse período de minha vida. Em suas aulas, por meio da literatura, aprendíamos muito mais que conhecimentos escolarizados, nelas era a vida que estava em discussão. Assim, por meio da leitura de autores como Jorge Amado, Murilo Rubião, Fernando Pessoa, Guimarães Rosa, Gilberto Gil, Tom Jobim,

discutíamos questões estéticas e éticas. Pela primeira vez numa sala de aula alguém discutia questões ligadas a sexualidade, uma tarefa bem difícil, ainda mais se levarmos em conta que aquele agrupamento era composto somente por meninos com uma visão de mundo calcada em valores sexistas e machistas, e que, por estarem em um curso tendencialmente masculino, não viviam a experiência da diversidade de gêneros.

Logo percebi que essa profissão, Técnico em Mecânica, não era para mim. Os estágios em fábricas serviram para reforçar a idéia de que eu gostava de estudar e de debater questões relacionadas às Ciências Humanas. Mas qual? Lembro-me de que a grande dúvida era entre Ciências Sociais e História, a primeira me encantava por discutir questões relacionadas a acontecimentos atuais, no entanto fui me inclinando para a segunda devido a fatores ligados ao exercício da docência: queria lecionar, encantava-me a idéia de trabalhar com pessoas, poder ajudar na “transformação da sociedade” e isso seria muito difícil estudando Ciências Sociais, a sociologia havia sido extinta dos currículos.

Dessa forma, em 1989, após passar um trimestre num curso pré-vestibular, ingressei no curso de História da USP. Foi um ano de muitas expectativas. Tinha a impressão de que o Brasil começaria a mudar radicalmente, afinal era o primeiro ano de uma prefeitura petista na cidade de São Paulo. A prefeita eleita, Luiza Erundina, era conhecida por sua participação em movimentos sociais, além disso, teve como secretários figuras destacadas da intelectualidade brasileira nas pastas da educação e da cultura, Paulo Freire e Marilena Chauí, respectivamente. Entretanto, a expectativa de transformação não duraria muito. Esse também foi o ano em que os brasileiros readquiriram o direito de votar por meio de eleições diretas para presidente. Nessa eleição, o candidato do Partido dos Trabalhadores, Luís Inácio Lula da Silva disputou o segundo turno com o candidato do Partido da Renovação Nacional, Fernando Collor de Melo. Foi um embate entre um candidato com discurso socializante e um outro com discurso neoliberalizante, ou seja, o Estado forte contra o Estado mínimo. O embate foi duro. Devido a estratégias que envolveram a manipulação de informações através da maior parte dos meios de comunicação brasileiros, de discursos aterrorizantes e maniqueístas que remetiam ao clima bipolar, comunismo e capitalismo e ao da Guerra Fria, venceu Collor de Melo.

Além disso, o ano de 1989 foi também o ano da queda do Muro de Berlim, fato que foi bem recebido por alguns setores da esquerda que há muito lutavam contra os horrores das burocráticas ditaduras dos partidos comunistas, em prol de um socialismo

democrático. Em contrapartida, significou também para os defensores do capitalismo, principalmente para a vertente neoliberal, que as economias de mercado e o individualismo são o estágio final da história da humanidade.

Entrei na faculdade porque queria ser professor, no entanto, no decorrer do curso fui me encantando com outras possibilidades. Descobri um mundo que nem imaginava, percebi o quão maniqueísta era a minha visão da História. Quando entrei achava que existia uma História de “esquerda” e uma de “direita”, e que o trabalho do historiador seria o de deslindar a verdade.

Essa visão ingênua não se devia a pouca idade, afinal ao entrar na faculdade já tinha vinte e um anos, se pensarmos que muitos entram com dezessete ou dezoito anos, eu era “velho”. Devia-se principalmente a minha formação básica, havia estudado numa escola pública que sofria os efeitos dos descasos da falta de políticas públicas e, apesar do Liceu ter um ensino considerado de excelência, o campo das humanas não tinha muita consistência.

Aos poucos fui aprendendo a ler os textos do curso de História, a compreender as diferentes abordagens da história, a usar documentos históricos, a conhecer autores importantes. Pude estudar outras obras de Marx e ler autores que se filiavam às muitas correntes do pensamento marxista, à história cultural, à história das mentalidades, entre outros.

Após muitos anos discutindo informalmente com familiares e amigos, pude apresentar um seminário que analisava as razões do golpe militar e as características do Estado autoritário chileno num curso de América Independente II. Foi a primeira vez que realmente percebi que o conhecimento teve realmente sentido para mim. O encantamento atingiu seu clímax e comecei a pensar em fazer o mestrado sobre esse tema.

No entanto, o fato de ser chileno me afastou ainda mais da sala de aula. A maioria dos meus colegas, mesmo estando no início do curso, já começavam a lecionar em escolas públicas, uma vez que as escolas particulares davam preferência aos formados ou aos não formados que já possuíam alguma experiência. Na impossibilidade de trabalhar como professor, fui estagiar como documentarista no Arquivo do Estado de São Paulo, ligado à Secretaria da Cultura. Fiquei cinco anos, de 1991 a 1995. Nesse ínterim, nos idos de 1992, acabei lecionando por dois meses numa escola estadual, uma colega saíra de licença e, como eu havia manifestado a vontade de lecionar, ela conversou na escola e lá fui eu dar as minhas primeiras aulas. Não poderia ter dado

certo, afinal se os professores oficiais têm problemas, o que dizer de um professor extra-oficial, clandestino!

Devido a esse afastamento da sala de aula e da pouca interface entre o bacharelado e a licenciatura, além da visão precipitada de que para ser um bom professor bastava dominar os conteúdos específicos da área, fiz a minha licenciatura na FEUSP num tempo mais longo do que o bacharelado. Apesar de ter sido uma experiência descontínua, foi por meio do estágio para Prática de Ensino em História que realmente entrei na sala de aula. No estágio realizado em uma escola pública, desenvolvemos um projeto que tinha como objetivo comparar aspectos dos Estados autoritários chileno e brasileiro.

No início de 1996, o acaso levou-me de volta à escola, felizmente, não mais como professor clandestino e sim como professor-auxiliar da Escola Cooperativa da Cidade de São Paulo. Foi uma experiência interessante, pois me possibilitou trabalhar numa escola que, apesar de não ser pública, tinha o “espírito” público. Essa escola foi formada em 1994 por pessoas ligadas ao Banco do Brasil, inclusive a associação de funcionários deste banco ajudava nas despesas da escola. Os cooperados administravam as questões financeiras e interferiam muito pouco nas questões pedagógicas. Além disso, a maioria dos trabalhadores ligados ao setor pedagógico veio da prefeitura de São Paulo, muitos estavam descontentes com os rumos da administração de Paulo Maluf. Trabalhavam também na escola pessoas ligadas a setores que elaboravam os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's -, durante a gestão FHC.

Nas reuniões pedagógicas semanais, pude conhecer e discutir documentos produzidos pela prefeitura durante a administração Freire/Cortella, no início dos anos 1990, versões preliminares dos PCN's e textos ligados ao conhecimento pedagógico. A minha função de auxiliar de classe me possibilitou a observação e o estudo de questões para além da sala de aula. Previa, também, substituir professores, acompanhar professores regentes de diferentes disciplinas durante as aulas e auxiliar na orientação educacional da escola. Em razão disso, fiz cursos de aperfeiçoamento. Assim, quando assumi a regência de uma aula de História, já havia adquirido vários conhecimentos que fortaleceram minha experiência profissional.

1.2. Da pesquisa

Ingressei no mestrado da Faculdade de Educação da USP em 2004. Ao elaborar meu objeto de estudo, tinha por objetivo compreender como os professores de História, durante o Estado autoritário de 1964 a 1985, apropriavam-se dos currículos em sala de aula, assim como suas formas de resistência ou de adesão aos conteúdos apresentados pelos documentos propostos. Também, mobilizava-me a idéia de deslindar, por meio de tal análise, as inter-relações entre Estado/Sociedade/Escola, ou melhor, estudar como os poderes instituídos tentavam criar consensos, e, portanto, construir e consolidar os poderes hegemônicos das classes dominantes.

Assim, a idéia inicial era estudar como o professorado dialoga com as reformas educacionais. Portanto, meu interesse voltou-se para a lei 5692, que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino Básico brasileiro em 1971. Em especial, porque ela inseriu o ensino da disciplina de História no currículo do Ensino Fundamental II, ou melhor, na linguagem da época, no 1º grau de 5ª a 8ª série. Por meio da leitura e da interpretação dessa lei, teria a oportunidade de perceber como foi seu processo de implementação, as formas de atuação do Estado, do sindicato, da universidade e as motivações que levaram os professores a adotar métodos de ensino, suas concepções da disciplina lecionada e sua identidade como professor. E, desta forma, contribuir para o entendimento de como as resoluções de uma reforma curricular chegam aos professores.

Tal interesse surgiu da percepção, através de minha prática de professor de História, das muitas dificuldades em relacionar as várias dimensões que permeiam a escola, tais como, a política, a pedagógica, a social ao que acreditava ser importante para que um professor de História tivesse uma prática transformadora. Num primeiro momento, tinha a impressão de que a prática na sala de aula era permeada por aquilo que Braudel (1991) denominou de estruturas temporais de “longa duração”, nas quais as formas de se relacionar com a prática pedagógica eram muitas vezes transmitidas por meio de conversas na sala dos professores. E, de certa forma, bloqueavam aquelas posturas que queriam reinventar a prática docente em sala de aula. No fundo, era esse o problema central a deslindar, como formar um professor mais comprometido intelectual e socialmente com uma prática educacional transformadora? Intuitivamente achava que as transformações levadas a cabo durante esse período poderiam ajudar na compreensão do professor deste início de século XXI.

No entanto, a partir de leituras e discussões feitas nos cursos da Faculdade de Educação e no GEPEFE¹, o trabalho teve seus rumos modificados e ampliados. O problema deslocou-se de como os professores se apropriam dos currículos para a compreensão de como determinados indivíduos, no nosso caso, os professores de História, rememoram a sua experiência docente e a partir dela tentar reconstituir dimensões que ajudam no entendimento de sua prática docente.

Portanto, procurar-se-á analisar criticamente como alguns sujeitos percebem a sua existência como professor, constroem a sua identidade, avaliam seu percurso no trabalho docente. Assim, por meio das memórias, histórias de vida, o que se quer é apreender a historicidade do desenvolvimento profissional e, dessa forma, os múltiplos processos que ajudaram a constitui-lo na totalidade dos processos formativos.

Sabendo que esses sujeitos sociais produzem a sua história sob determinadas circunstâncias (Marx, 1985), para compreender a totalidade desse processo de formação é necessário analisar as múltiplas dimensões que interferiram e interferem em sua experiência docente. Em razão disso, sempre tomando como ponto de partida a fala dos sujeitos da pesquisa, buscar-se-á descrever e analisar como foi o processo de desenvolvimento dos cursos de bacharelado e de licenciatura, quais foram os dilemas do ensino de História na escola, quais eram as políticas públicas escolares, e, finalmente, procurar-se-á entretecer tais dimensões com o contexto em que esses sujeitos estão inseridos, ou seja, com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais pelas quais vem passando a sociedade brasileira desde o final do século passado que, de certa forma, interferem na prática docente.

Esta pesquisa insere-se nos estudos que procuram fazer uma reflexão acerca das condições de possibilidade do trabalho docente dos professores e a sua formação. Entretanto será a partir da percepção de professores de História que se fará tal reflexão.

A razão da escolha desse subgrupo profissional suscita uma breve explicação. O fato de o sujeito pesquisador ser professor dessa disciplina escolar é, com certeza, um bom argumento, no entanto, é necessário esclarecer a razão de sua importância. Sendo nossa preocupação central estudar os processos que interferem na formação desses professores, o fato do pesquisador também lecionar essa disciplina ajudará, pois conhece aqueles saberes específicos do campo, a linguagem, a bibliografia, os principais problemas dos métodos de ensino. Enfim, conforme Alberti (2004, p. 19), as entrevistas

¹ GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador) que tem por objetivo central discutir problemáticas relacionadas à formação e ao desenvolvimento profissional de professores.

de história oral exigem “uma preparação criteriosa, que nos transforme em interlocutores à altura de nossos entrevistados, capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos”.

Além disso, este estudo, dentro de suas possibilidades, insere-se naquelas discussões que tem por objetivo contribuir nas reflexões que tentam diminuir a distância que separa o campo do conhecimento histórico, a graduação, do campo do conhecimento pedagógico, a licenciatura.

1.2.1. Considerações acerca do recorte temporal

Ao iniciarmos a leitura bibliográfica do trabalho de pesquisa, escolhemos como marco inicial os anos 1930. Na crença de que para nos aproximarmos do processo histórico que ajuda a esclarecer as experiências dos professores de História, seria preciso acompanhar o desenvolvimento do curso de História desde a sua implementação na época da fundação das universidades nesse período.

No entanto, as falas do sujeitos e a bibliografia consultada nos apontaram que seria melhor circunscrever este estudo a partir do final dos anos 1960. Tal constatação não significa que tudo foi iniciado nesses anos, isso seria um grande reducionismo, correríamos o risco de cair numa visão etapista dos processos educacionais e numa perspectiva que toma a educação como mero reflexo das transformações políticas. Entretanto, se observarmos atentamente aspectos da cultura escolar, notaremos que ela é fruto de múltiplas temporalidades, a imagem que se impõe é a de um grande mosaico, construído a partir de “resíduos escolares” de tempos e espaços distintos, ou seja, de projetos arquitetônicos; de vestimentas de professores e de alunos; de formas de organizar uma aula; de registros de professores e de alunos, de diários de classe; de idéias que parecem ser muito recentes, mas na verdade têm uma longa história na educação...

No entanto, era preciso efetuar um recorte temporal e, em razão disso, escolhemos os anos 1960. Durante estes anos, fruto de acirrados conflitos que exigiam por um lado a democratização do Ensino Superior, principalmente para aqueles alunos que apesar de terem o direito de ingressar na universidade não o conseguiam por falta de vagas, problema conhecido na época como o dos excedentes ou o fim do regime das cátedras; por outro, por meio de acordos entre os governos brasileiro e estadunidense, os acordos MEC-Usaid, que tinham por objetivo a propositura de medidas que pretendiam,

“a tecnificação da universidade, o pagamento de anuidades e, conseqüentemente, a transformação em ensino pago. Em última análise, visa transformar nossa universidade em Fundação, canalizando para o campo técnico, a maioria das profissões, de acordo com interesses específicos” (Diário de São Paulo, 13.6.1968 *apud* Witter, 2006, p. 174)

Nesse contexto, durante o Estado autoritário, foi elaborada a Lei 5540, em 1968, que ficou conhecida como Lei da Reforma Universitária. Segundo Cunha (1999), as diretrizes que nortearam essa reforma foram a eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e a separação entre as atividades de concepção e execução. Assim, houve a extinção do regime das cátedras que foi substituído pelo regime departamental, professores de disciplina idêntica ou semelhante foram agrupados nos mesmos departamentos. Ademais, instituiu-se o regime de matrícula por disciplina, créditos, também com o intuito de racionalizar a universidade.

Enfim, *grosso modo*, esse foi o modelo de universidade que formou os professores, os sujeitos desta pesquisa, assim como o pesquisador. Esses professores estudaram num contexto, no caso da Universidade de São Paulo, por exemplo, em que a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras transformou-se na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na qual a convivência de um físico como Mario Schenberg e um sociólogo como Florestan Fernandes não era mais uma exigência, mas resultado de um eventual encontro inter-departamental.

1.2.2. Estrutura do texto

O texto que ora apresentamos está organizado em quatro capítulos. No primeiro, fazemos uma breve discussão do método utilizado, o método autobiográfico, as principais ferramentas conceituais que nos serviram de guia e as idéias norteadoras da pesquisa.

No segundo, descrevemos e analisamos os dilemas da formação inicial, Básica e Superior, um processo de ensino e aprendizagem que foi marcado por práticas docentes fragmentadas, sem inter-relação entre as disciplinas e a falta de um trabalho pautado no diálogo.

No terceiro, analisamos a trajetória do ensinar História na escola, entrecruzando as falas dos professores entrevistados com documentos oficiais, buscamos discutir as finalidades dessa disciplina escolar, seus métodos de ensino e as controvérsias em torno

da idéia de professor “tradicional”, perspectivas que dicotomizam um ensino “centrado no aluno” *versus* um ensino “centrado no professor”.

No quarto capítulo analisamos o lócus no qual esses sujeitos exerceram a sua experiência docente: a escola pública estadual. Assim, são discutidas questões relativas às condições de trabalho, a deterioração da escola, o trabalho isolado. Efetuamos também uma discussão acerca da idéia de cidadania por meio da elaboração do projeto político-pedagógico da escola numa perspectiva da cidadania ativa, participativa, na qual os sujeitos que compõem a comunidade escolar possam discutir suas necessidades e as finalidades.

2. Considerações acerca do método da pesquisa

Conta-nos o professor A.² que em 1985, época da campanha que exigia a volta das eleições diretas para todos os cargos políticos, principalmente para Presidente da República, movimento conhecido como *Diretas Já*, foi lecionar com uma camiseta do cartunista Henfil que propagandeava tal idéia. Ao chegar à escola foi interpelado por colegas que lhe disseram que ele estava misturando assuntos, ou seja, misturava política e educação. Em resposta, A. argumentou que para a melhor compreensão dos problemas seria preciso inter-relacionar a educação com a política levada a cabo pelos governantes. Perplexo, respondeu-lhes, “vocês é que não estão entendendo nada, é tudo ligado!!!”.

Tal fala aponta para um importante fator para compreender como os professores rememoram a sua experiência docente. Dessa forma, é preciso interligar os relatos desses professores com processos histórico-sociais mais amplos. As narrativas dialogam com questões de um mundo que passa por transformações profundas, tais como: a crise da idéia de Estado como uma instância que regula a sociedade em prol do Estado mínimo neoliberal; transformações profundas no mundo de trabalho; mudanças tecnológicas que aprofundaram cada vez mais o processo de mundialização, principalmente dos mercados; transformações na esfera familiar; a consolidação de uma sociedade cada vez mais regida pelo que Guy Debort (1997, p.18) chamou de “sociedade do espetáculo”, em que para ser não basta mais ter, e sim parecer.

Essas profundas transformações podem ser sentidas na fala do professor A., que discorre acerca da tentativa de introduzir a informática na escola privada na qual trabalha atualmente,

O colégio quer que a gente dê aula no laboratório de informática e eu tenho me recusado frontalmente, fiz um relatório muito grande para eles, dizendo que é uma farsa isso, o que eu vou botar lá dentro do computador? Um texto?! Trabalho na sala de aula com um texto, não preciso ir até lá, a não ser que tivesse outro esquema, “Ah! Você vai buscar!”. Eu não sei nada disso, sou ruim de computador e os alunos não gostam, eles gostam do computador para conversar e estudar, “Vamos lá para o laboratório!!!”, (e os alunos), “Vichi!!!”. Não é minha praia, já falei para o colégio que não é minha praia, podem tirar o cavalo da chuva, não vou, não tenho nem e-mail.

² Para preservar a privacidade dos professores, optamos por utilizar a inicial de seu primeiro nome acompanhado de ponto quando nos referirmos a eles no texto. Assim, eles serão o professor A. ou A., professora R. ou R. e Professor E. ou E.

Nela podemos sentir o desconforto perante a introdução dessa mídia na escola. Como ferramenta de ensino ela é muitas vezes introduzida como um meio que em si atrairia a atenção do aluno, como um corolário da relação sociedade-escola, ou seja, já que os alunos vivem num mundo em que a informática faz parte de seu dia-a-dia, o seu uso em sala de aula vai interessá-los, deixará a aula mais significativa. No entanto tal prática, na maioria das vezes, acaba sedimentando velhas práticas educativas, não se vai além do texto e da imagem. Assim, uma ferramenta que poderia muito bem auxiliar o trabalho do professor, transforma-se num elemento de insatisfação.

Além disso, a informática está alargando ainda mais o tempo escolar. Por meio dessa mídia, rompe-se com as barreiras temporais e espaciais, portanto, a escola, via e-mail, principalmente, acaba sobrecarregando ainda mais a carga de trabalho dos professores e sendo mais um foco de tensão. É esse o tom da reclamação abaixo,

Outro dia todos me passaram seu e-mail, “A., o seu e-mail e o e-mail de todo pessoal do colégio”, então eu disse: “Eu não quero receber nenhum e-mail, eu não tenho e-mail, trabalho aqui das sete às treze, se eu tiver que resolver algo do trabalho é aqui, não quero receber nada em casa!”

Ademais, a fala de A. ajuda na compreensão das transformações pelas quais vem passando a sociedade no contexto da globalização neoliberal, as quais afetam profundamente o mundo do trabalho em geral. No caso específico do docente, que pressupõe uma jornada de trabalho que não se encerra com o findar da aula, o professor precisa de tempo para planejar as aulas, corrigir trabalhos, entre outras tarefas. Em razão disso, uma das grandes lutas da categoria foi em torno da conquista de horários de planejamento e de reuniões remunerados. Assim, ao transformar algumas atividades do trabalho docente em “on-line”, quebrando a idéia de tempo e espaço, em que não é preciso estar na escola para resolver algumas questões, sobrecarrega-se ainda mais o trabalho dos professores.

O descontentamento de A. é um exemplo das razões da escolha do método de trabalho com a história oral, as histórias de vida. Pois, tais depoimentos abrem a possibilidade de analisar processos históricos a partir da rememoração das experiências dos sujeitos, “de seus pontos de vista, de suas razões, como parte integrante da história” (Araújo, 1994, p. 147). Ademais, ajudam-nos na compreensão do que Arfuch (*apud* Silveira, 2002, p. 139) denominou de “eco dos ares da época”, qual seja, elas ressoam

experiências culturais de grupos profissionais, de gênero, etários, regionais entre outras. (Silveira, 2002, p. 139).

As entrevistas de história oral podem auxiliar na pesquisa por duas perspectivas distintas. Por um lado, são instrumentos que favorecem o preenchimento de lacunas deixadas por fontes escritas, por outro, podem ajudar aqueles estudos que visam a compreensão da memória como um objeto de estudo em si mesmo (Ferreira, 1994). Esta pesquisa inscreve-se no primeiro grupo, pois os depoimentos desses professores são um ótimo recurso para o entendimento dos processos educacionais contemporâneos, estes estão inseridos nos marcos temporais denominados como “história do presente”, com todas as suas fragilidades, pois como afirmou Ariès (1991, p. 28), é uma história diferente daquela dos que historicam o passado, que teria “duas pernas”, ou seja, esses historiadores têm “o passado que estudam e o seu presente de referência”, enquanto o “historiador contemporâneo só tem uma perna”, enfim, o processo que estuda é aberto, ignora o devir.

*

Segundo Jennifer Nias o “professor é uma pessoa; e uma parcela importante da pessoa é o professor” (*apud* Nóvoa, 1992:15), tal assertiva quis apontar para a segmentação da vida dos docentes, reduzindo os problemas deles às questões profissionais *strictu sensu*. Nessa mesma trajetória de análise, Goodson (1992) reclama dos estudos que se centram em demasia em prescrever algo ao professor, sem, no entanto, escutar quais são suas prioridades, seus anseios, suas vidas. Em sua opinião, para atingir tal objetivo, “o projecto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (1992, p. 67).

Portanto, para ouvir a “voz dos professores” e, dessa forma, analisar os mecanismos pelos quais rememoram no conjunto de sua vida, as experiências profissionais, familiares, políticas, culturais, valemo-nos do método autobiográfico. Uma autobiografia pessoal-profissional. Assim, por meio de entrevistas individuais, os três sujeitos da pesquisa rememoraram experiências docentes. Nesse sentido, as narrativas que esses sujeitos fizeram de sua vida - as formas de contar a sua história de vida, a sua primeira socialização, a sua escolarização básica, as formas como foram introduzidos no campo da História, os aspectos que apontaram como importantes nos

cursos de bacharelado e licenciatura e a formar de articulá-los a outros processos são exelentes pistas para compreender como esses sujeitos perceberam a sua existência como professor, construíram a sua identidade e ao mesmo tempo, uma fonte importante para reconstruir aspectos ligados aos processos educacionais.

Para captar tais dimensões, a memória é um aspecto fundamental neste trabalho. A memória remete àquilo que Benjamin (1994) caracteriza como a arte de narrar, de contar histórias, ou seja, é a arte de trocar experiências, de incorporar o outro no discurso narrado. Além disso, ao narrar o sujeito procura deixar seus vestígios, ultrapassar as condições alienantes dos processos de dominação engendrados pelo capital. Ademais, o narrador figuraria como um mestre, que saberia dar conselhos, não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos como o sábio. Pois, pode recorrer ao acervo de toda uma vida, que não inclui apenas a própria experiência, mas outras experiências.

Contudo o recurso da memória nos traz alguns problemas, pois ao fazer reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade em face de quantidade, a vivência face o instituído (Nóvoa, 1992, p. 18), pode nos dar a impressão de que o indivíduo transita solto, determinado por sua própria vontade. Mas, segundo Ferrarotti (*Apud* Nóvoa, 1992, p. 18),

O homem é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos o âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico. [...] Se nós somos, se todo individuo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual.

Assim, ao optar pelo recurso da memória estamos nos remetendo às abordagens em que podemos perceber como o sujeito transita no campo, a relação dialética entre o indivíduo e o contexto social. É por essa razão que esta pesquisa procura fugir daquelas interpretações que tendem a generalizar e empobrecer a realidade, e, concordando com Chauí (1994, p.26) em seu comentário sobre o trabalho de Ecléa Bosi, apontando que esta não empobreceu a complexidade real da existência de seres concretos, como produtos de ideologias exógenas, mas sim procurou dar voz aos oprimidos, pois estava interessada “no modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialística

a marcação pessoal dos fatos com a estilização das pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia”.

Parafrazeando uma questão importante do trabalho de Bosi: qual a forma predominante de memória profissional de um dado indivíduo, o professor de História? “O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua própria autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloqüente dos modos que a pessoa tem de lembrar” (1994, p.68). Esse foi o caminho escolhido para perceber o que Nóvoa (1992) chama de processo identitário,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente e se diz *professor*. (Nóvoa, 1992, p.16)

Portanto, o recurso da memória como método para compreensão da identidade profissional procurará identificar como o professor, enquanto sujeito, confere significado à sua atividade docente a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas representações, de seus saberes, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede relações com outros professores, com as escolas, com os sindicatos e com outros agrupamentos. (Pimenta, 1999, p.18)

Para a compreensão das suas lembranças de histórias de vida foi fundamental reconstituir, mesmo que sucintamente, o pano de fundo histórico, o palco, no qual atuam. Para atingir a esse objetivo foram consultadas outras fontes bibliográficas e documentais.

2.1. Sujeitos da pesquisa

Para efetuar este estudo, que procura compreender questões relativas à cultura escolar por meio da lembrança de experiências de professores de História, foram entrevistados três sujeitos: dois docentes formados em licenciatura plena em História pela Universidade de São Paulo e um em licenciatura curta pela Universidade Moema. Dois professores são do sexo masculino e um do sexo feminino.

Eles lecionam ou lecionaram pelo menos durante dez anos na rede pública estadual da cidade de São Paulo. Um importante quesito para este estudo, porque desejávamos sujeitos com o perfil daqueles que conhecem a linguagem, as principais características e os dilemas de seu ofício, pois, segundo Nóvoa (1992, p. 16), tais elementos são importantes na constituição da identidade, um processo complexo, que necessita de tempo, para (re)fazer identidades, para acomodar inovações e para assimilar mudanças.

Finalmente, também foi critério para a sua escolha o fato desses sujeitos terem realizado o seu processo de formação inicial universitária, seja ela pública ou privada, após a reforma universitária levada implementada pelo Estado autoritário por meio da Lei 5540/68.

2.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para coletar os dados empíricos, foram utilizados dois instrumentos: uma entrevista individual e uma entrevista em debate, que teve o auxílio do filme argentino “La Historia Oficial”, produzido em 1985 pelo diretor Luiz Puenzo, como instigador.

2.2.1. Entrevista individual

Optamos por uma entrevista semi-estruturada em que a pessoa, o portador-de-tradição ou narrador, foi convidada a falar sobre sua trajetória escolar e sua trajetória profissional (Thompson, 1998; Bosi, 1994). Portanto, a idéia era recuperar experiências escolares contextualizadas em determinada época. E, dessa forma, fazer um registro subjetivo desse professor de História, perceber como ele reconstitui o passado e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes e vai construindo um discurso que explica as dimensões relacionadas a seguir:

1. a relação com o conhecimento, em sua primeira socialização, nas relações familiares e no seu processo de escolarização básica;
2. os caminhos e as razões que levaram a escolha da profissão;
3. o bacharelado e a licenciatura;
4. os primeiros anos na profissão;

5. as aulas de História: o preparo das aulas, o desenvolvimento das aulas (as dinâmicas, os recursos, os livros, textos);
6. a relação com os alunos;
7. a definição de uma boa aula.

É interessante destacar o contexto no qual as entrevistas foram realizadas, pois apesar do roteiro aplicado ter sido o mesmo, gerou transcrições distintas³. Tanto as entrevistas do professor A. quanto da professora R. foram realizadas em suas respectivas residências, dessa forma, transcorreram num lócus mais acolhedor para eles, num ambiente que, longe da correria do mundo do trabalho, deu mais vazão a digressões, excursos, em razão disso, as suas entrevistas foram mais extensas. No caso do professor E., a entrevista ocorreu na escola onde é coordenador, em razão disso, acreditamos que sua entrevista foi menos extensa, no entanto, um leitor atento poderá notar que sua fala consegue abarcar as dimensões propostas pelo pesquisador.

2.2.2. Entrevista em debate

A partir da idéia de Thompson (1998), de que uma entrevista em grupo pode ser importante para estimular a rememoração de determinados temas ou eventos, além de fomentar o debate entre os sujeitos da pesquisa acerca de questões polêmicas, e delas perceber os pontos de convergência e de divergência, utilizamos também como instrumento de coleta de dados uma entrevista com os três professores, com o intuito de analisar e debater um filme que trata de dimensões importantes para os professores de História. Em razão dessas características denominamos tal instrumento como “entrevista em debate”.

Portanto, os sujeitos da pesquisa foram convidados a debater o filme “La Historia Oficial”, produção argentina de 1985 sob a direção de Luis Puenzo. A razão da escolha desse filme deu-se em razão dele ser um excelente estímulo perceber com mais clareza as suas visões acerca do campo historiográfico, da disciplina de História na escola e da concepção do trabalho docente.

³ As transcrições das entrevistas e da entrevista em debate podem ser consultadas nos anexos.

Queríamos que esses professores, ao analisar a história da professora Alícia, discorressem sobre as sensações e as reminiscências que o filme evocou neles. Assim, durante a entrevista em debate os eixos norteadores foram⁴:

- 1) A inter-relação da questão da escola e da sociedade;
- 2) A cristalização de dois modelos de professor: de um lado a professora de História, “tradicional”, de outro, o professor de literatura, “moderno”, e partir disso para elencar os elementos que o diretor utilizou para construir tais personagens.
- 3) Os aspectos que são determinantes para a caracterização do trabalho do professor de História.

A escolha desse filme deu-se porque ao retratar o ocaso do Estado autoritário na Argentina (1976-83), ele mostra a trajetória de uma professora de História que tenta desvendar a origem da adoção de sua filha adotiva. A sua saga será uma alegoria para refletirmos sobre os conflitos desse contexto histórico: tortura, desaparecidos políticos, mães da Plaza de Mayo, relações obscuras entre a burguesia nacional e a burguesia externa, entre outras. Como também porque retrata os percalços que a sociedade argentina começava a viver durante a transição para uma sociedade democrática. E, principalmente, porque simboliza a disputa em torno da construção da “memória nacional” por diferentes grupos sociais.

Além disso, sub-repticiamente, o diretor nos brinda com uma bela reflexão acerca dos dilemas do professor perante a sociedade. O holofote recai sobre Alícia, uma professora que, *grosso modo*, poderíamos caracterizar como “tradicional”, pelo modo como reproduz a versão oficial da história, pela sisudez disciplinar, pela sacralização do livro didático, pela falta de diálogo. Por outro lado, o professor de literatura, Benitez, é o professor “moderno”, sintonizado aos grupos que querem a mudança. Em suas aulas, os alunos demonstram prazer, vivenciam os conteúdos por meio de dramatizações, em alguns momentos não notamos a distância que separa o professor e o aluno.

A partir do filme, podemos discutir aspectos importantes para a compreensão do processo educativo, tais como, a escola como lócus da reprodução das contradições

⁴ O roteiro mais detalhado pode ser consultado no final do texto, na parte dos anexos.

sociais, a relação professor-aluno, os materiais didáticos, a idéia de professor “tradicional”.

Ademais, o filme foi importante para a reformulação da pesquisa, pois através de sua análise percebemos o quão dicotômico e maniqueísta era a tentativa de compreender o professor como aquele que resiste ou que adere às reformas. Ao analisar a tênue e delicada transformação de Alícia, que, num primeiro momento, utiliza estratégias de trabalho peremptórias e ensimesmadas, em que o discurso oficial aparece como um dado; e que, no decorrer da trama, percebe os desejos e idiossincrasias dos alunos, pudemos compreender que o professor é influenciado por múltiplas dimensões, ou seja, a transformação da prática docente depende de características endógenas e exógenas ao sujeito, e não, necessariamente, tem uma lógica pré-definida.

2.3. Método de tratamento das entrevistas

Para efetuar a análise das entrevistas individuais e da entrevista em debate, foi efetuada a sua transcrição. No entanto, procurou-se não desprezar a audição da fita e a observação do filme, pois sabemos que as entonações de voz, as expressões peculiares, os risos, muitas vezes não aparecem no texto escrito, contudo são importantes para a compreensão do dizer do entrevistado.

Eu acho que uma das questões importantes para os professores de História é a questão da concepção historiográfica, porque tanto a produção do livro, do material didático, das estratégias de aula, elas passam por isso, não há neutralidade nestas questões e essa é uma questão que eu considero fundamental para o professor de História atuar: um bom domínio da historiografia e bom domínio da narrativa.

Professor E.

CAPÍTULO 1

**Formação inicial dos
sujeitos revisitada**

A universidade, instituição tão longeva quanto à Igreja Católica, e aqui no Brasil criada somente no início do século XX, de tempos em tempos é questionada com o intuito de melhor atender às demandas da sociedade e de ampliar sua autonomia. No Brasil, a última grande reforma universitária, tanto no que se refere à esfera pública como na privada, deu-se nos anos 1960.

Fruto de amplo debate, muitos professores e estudantes lutaram pela democratização, pela autonomia universitária e pelo acesso dos alunos excedentes - aqueles que estavam habilitados a cursar uma universidade e tinham sua entrada barrada por falta de vagas. Tal debate foi silenciado. Estávamos nos idos tempos do Estado autoritário, dos Atos Institucionais, corpus jurídicos que legalizavam ações arbitrárias.

Reforma concebida, implantada e implementada durante o Estado autoritário, sob a direção dos militares, projetou a universidade que deveria formar os futuros profissionais para atuar nas mais diferentes áreas. Sob a égide da departamentalização e disciplinarização extinguiu as faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e as Cátedras e criou o vestibular como uma forma de acabar com o problema dos alunos excedentes. Além disso, deu um grande incentivo à ampliação do setor universitário privado. Essa reforma deixou marca, uma vez que mudou a cultura universitária brasileira: instaurando a profissionalização e a competitividade¹.

O objetivo deste capítulo será o de apontar algumas características da formação inicial do professor de História. Procurar-se-á contextualizar a fala dos sujeitos que colaboraram com esta pesquisa assim como também compreender seu processo educativo, que se iniciou no nascimento e teve culminância no curso universitário, já que a formação universitária é sempre profissionalizante. Para tal empreitada, não nos limitaremos, ao caracterizar tal formação, a descrever e a analisar os processos educativos formais. Sendo assim, tudo que os nossos sujeitos apontaram como relevante, digno de lembrança ao reconstruir a sua vida, será levado em consideração, sejam elas, as experiências familiares, culturais ou políticas. Além disso, queríamos saber as inter-relações entre essas experiências com os saberes veiculados na universidade e as marcas que a passagem por ela imprimiu neles. Tal questionamento é relevante, pois sabemos de sua importância para o sujeito que vai trabalhar com educação, afinal ela não só o reconhece porque o certifica, o licencia, mas porque o legitima pelo e para o saber. Esse profissional será um especialista em determinado

¹ Cabe lembrar do esforço da Pró Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo na direção de implantar algumas medidas para democratizar o acesso dos alunos das escolas públicas.

campo do conhecimento, no nosso caso em História, ou seja, aquele que estudou fundamentos teóricos e metodológicos. Muito diferente de seus colegas, predominantes até os anos 1960, que lecionavam e tinham saberes legitimados pelo status social: o padre, o advogado, o médico, o engenheiro, por exemplo.

É importante ressaltar, porém, que a educação formal inicial será o eixo central desta narrativa. Foi a partir da experiência profissional como professores de História que os sujeitos foram instigados a reconstruir sua vida, a explicar a sua inserção no campo educacional.

*

Os professores entrevistados foram convidados a reconstruírem suas experiências de vida: origens social e familiar, local de sua socialização primária, recordação da escola que freqüentaram em sua escolarização básica, relato de experiências que consideraram marcantes para a escolha do curso universitário de História e de suas vivências na carreira que percorreram. É interessante notar que, ao contarem a história de sua vida escolar, fica evidente o crescente aumento da escolarização a setores mais amplos da sociedade brasileira e, *pari passu*, a crise que vai se instaurando, uma vez que a quantidade não foi acompanhada, necessariamente, da qualidade.

São 16 anos de distância entre o sujeito de investigação mais velho e o mais novo. E ao observarmos as datas de nascimentos desses professores: 1954 e 1970, estupefatos, constatamos que os primeiros anos de escolarização foram bem diferenciados. Enquanto o primeiro rememora as contradições da fase que o senso comum denomina por “áurea” da escola, em que esta instituição social era um lócus importante na transmissão de informações e onde os professores, inclusive os de História, privilegiavam a exposição de conteúdos, a ritualização dos processos de ensino e aprendizagem. Na fala do último, em contrapartida, encontramos a crise que assolou a escola a partir da massificação do ensino. As formas de ensinar e de aprender tornaram-se cada vez mais fantasmáticas, rascunho daqueles tempos, e mais, no imaginário dos professores marca o início da narrativa mítica de que um dia a escola pública fora um espaço de excelência.

1. Rememorar a Escola Básica

1.1. Primeiras impressões escolares: entre a exigência, a seriedade e o medo

O professor A., filho de um representante comercial e de uma dona de casa, de família católica, teve uma infância típica de uma cidade do interior de São Paulo - São João da Boa Vista. O espaço da rua tinha um papel importante na socialização das crianças, pois nele “a gente aprendia a jogar bolinha de gude, pular muro, subir em árvore. Quando tinha a primeira febre, aos sete anos, a gente estava preparado para ir para escola”. Se somarmos esse espaço à figura materna é compreensível que uma escola de Educação Infantil, que já era uma demanda nos grandes centros urbanos, parecesse desnecessária.

O ensino fundamental I², ele cursou numa instituição particular, de freiras, onde “a gente sentava e ficava quieto” ou “rezava na entrada, no recreio e depois dele”, mas “não havia choque nenhum com aquilo que era pregado lá em casa, para mim isso era normal, eu fazia isso em casa”. Ou seja, a escola era um espaço onde a criança aprendia a controlar-se e a organizar-se, era também um local, em termos de valores, de extensão da família, de tal forma que a religiosidade era estimulada.

Ao sabermos sobre seu ensino fundamental II, observamos características marcantes da escola pública até os anos 1960. Qual seja,

Em São João, ainda fiz o chamado ginásio em escola pública, era a escola pública de antigamente. Esperei surgir uma vaga, um ano para poder entrar, porque só tinha uma escola na minha cidade, a maioria ficava de fora. Por causa do exame de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais, fiquei um ano me preparando com uma professora particular, a Dona Carminha. Era muito puxado, ela era brava, nos batia com uma vara. Como não tinha acesso ao fundo da classe, usava uma vara de pescar. Ela batia assim, páa! (risos). É verdade! Hoje, eu conto isso para meus alunos. Ela dava aula para uns trinta alunos num anexo da casa dela. Era caro, meu irmão mais velho quem pagava. Ela era brava, mas os melhores resultados eram os dela, entrei entre os primeiros colocados, estava bem posicionado.

² Sabemos que as diferentes formas de nomear os estágios da escolarização em diferentes épocas da história da educação brasileira, por exemplo, ensino primário, 1º grau ou ensino fundamental, não é uma simples questão de vaidade ou estética, na verdade ajuda a deslindar diferentes concepções de escola. No entanto, como essa questão não é um dos objetivos da pesquisa, o discurso do pesquisador utilizará a denominação atual, qual seja, educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e ensino superior.

Podemos notar pelo depoimento que a escola pública era uma escola para poucos, pois somente existia uma na cidade. Mas também, ela expressa características da Lei Orgânica do Ensino Primário, de 2 de janeiro de 1946, que articulou verticalmente a educação primária à média. Nela, a escolarização era dividida em fundamental, para as crianças de 7 a 12 anos e em supletiva, para adolescentes e adultos. A fundamental compreendia quatro anos do curso elementar e um do complementar, este funcionava como um “cursinho” de habilitação para o exame de admissão do ginásio (Marcílio, 2005, p. 148).

Segundo A., escola de freiras, era o “supra sumo” porque esse “colégio tinha o aplicação, era masculino só de 1ª a 4ª série. Também a gente ia à tarde no contra período. Isso era legal porque tinha um padrão muito diferente do que seria o grupo escolar, as instalações eram fantásticas, tinha campo de futebol, bosque, lanche que as freiras faziam, aula de música, de pintura, de religião”. Ainda assim, foi preciso estudar num “ancestral” de um curso pré-vestibular para vencer o processo de afunilamento operado ao ingressar no ginásio. Além do claro caráter excludente da escola, nesse curso preparatório, não somente os conteúdos eram ensinados aos alunos, também ensinava-se “boas maneiras” por meio de castigos, provavelmente, com a anuência dos pais.

O professor E., filho de um torneiro mecânico e de uma dona de casa, passou a infância e a adolescência na região noroeste da cidade de São Paulo (Lapa, Pirituba e Freguesia do Ó). Iniciou seus estudos nos anos 1960, em pleno Estado autoritário. A questão do castigo não foi motivo de recordação, o que procurou ressaltar da escola foi o ambiente “era um ambiente sério, muito exigente”. Ele praticamente viveu esse período de transição da escola brasileira, na reforma pela LDB 5692/71, que estendeu a obrigatoriedade de ensino até a 8ª. série e mudou a nomenclatura para 1º grau.

Já para a professora R., filha de um metalúrgico e de uma costureira, que morou primeiro na Vila dos Remédios e depois na cidade de Osasco, a fase da escola pública, dos exames de admissão para o ginásio era uma realidade distante. Estudou em uma escola projetada pelos militares. Na qual, o medo ainda era um instrumento didático que assolava as relações sociais escolares, como nos diz R., “lembro que tinha uma diretora que a gente tinha medo, era uma mulher grandalhona, branca, gorda, alta, todos alunos morriam de medo dela. Lá rolava muito esse discurso ‘vai para a direção, vai para a direção’. Não comigo, pois era muito santa e tinha medo de transgredir as regras, mas de qualquer forma, tinha medo da diretora.”

1.2. Escola “tradicional”: sob o signo da regulação social

Bernard Charlot (2002, p. 93) afirma que descobriu uma forma de começar uma boa briga no meio educacional brasileiro, basta chamar o outro de tradicional. O discurso respaldado socialmente é o discurso da inovação ou progressista, ou seja, é o discurso pedagogicamente correto, mas que no fundo é mais proferido do que praticado, “persistem as idéias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula”.

Essa questão também surgiu nas falas dos entrevistados, seja para denotar um significado explicitamente negativo, seja para relativizar tal conceito, “era tradicional, mas...” ou ainda para trazer à luz práticas comumente classificadas como “tradicional”, todavia com o intuito de reinventar o seu sentido, sem cair em maniqueísmo pedagógico.

É interessante notar que a experiência escolar mais recente é aquela em que se faz sentir com mais veemência a noção do tradicional como um aspecto que reificou as relações de ensino/aprendizagem como prática sem sentido.

Importante ressaltar, também, que uma pesquisa que procura ouvir a voz dos sujeitos torna-se um espaço interessante para relativizar conceitos, no nosso caso, o de “moderno/tradicional”; para perceber as contradições de processos que hoje são percebidos como homogêneos; para perceber os aspectos inquietantes na construção da subjetividade como professor de História, intenção dessa pesquisa, uma vez que ao apontarem os elementos positivos e negativos é possível perceber que estão falando de si, essas são suas demandas, no entanto, essa relação não se estabelece de forma mecânica.

Uma característica que salta aos olhos ao analisarmos as falas dos três sujeitos acerca de seus “bons” ou “maus” professores é sua atuação no sentido de uma prática docente sob o signo da regulação social, formadora de hábitos, fabricação de consenso. Tal processo, que povoa o imaginário dos professores ainda hoje, teve início nas décadas de 20/30 do século XX (Mate, 2002).

O relato do professor A. sobre seus professores, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, remete-nos as contradições dos professores da “fase de ouro da escola pública” (Nadai, 1991 apud Gusmão, 2004). Por sua vez, as falas de E. e R. apontam para as contradições dos professores numa escola dos tempos obscuros do Estado autoritário, após o golpe de 1964.

Os aspectos que A. destacou a respeito do professor de Geografia, aquele de quem mais gostava, foram a vestimenta, a ritualização da aula, a aula expositiva, a chamada oral, o estímulo ao trabalho em grupo por meio de pesquisas e de confecção de mapas. Tais aspectos deixam entrever um processo de ensino e aprendizagem que, de certa forma, estimula a autonomia do aluno. É interessante notar que a admiração por esse professor se deu apesar de nunca ser chamado por ele, pois havia uma rixa entre esse professor e alguém da família de A., aliás esse contratempo estimulava seu espírito emulativo e rebelde. Conta que divertia-se em burlar o professor ao fazer os mapas dos colegas de seu grupo, assim se vingava pelo desprezo recebido. E desabafa: “o azar é dele porque eu gostava tanto da aula de Geografia, gostava tanto da aula dele, tinha tanta facilidade, eu me lembro dele dizer, ‘Estados Unidos, qual a economia?’. Na lousa eu já aprendia tudo, aquilo já era suficiente pra mim”.

Em contrapartida, ao contar sobre as aulas de História é peremptório: “nunca tive bons professores de História!”. É compreensível, como notaremos a partir da descrição a seguir: “tive durante dois anos um professor que era um advogado da cidade. (...) A gente não podia se manifestar em hipótese nenhuma, toda vez que a gente se manifestava, ele tirava pontos ou mandava para fora. A gente tinha de ficar imóvel ali, só copiando do livro”. Sobre o processo avaliativo denuncia: “sempre era do mesmo jeito, ele trazia um globo, fazia questão de trazer um globo, sabe aqueles de bingo? Sorteava um ponto, isso era para fazer a dissertação, por exemplo, sobre Independência do Brasil. Valia quatro cada seis perguntas. A gente tinha de copiar tudinho aquilo ali, e ele dava dois e meio e se reclamasse ele dava dois e se reclamasse mais um pouco ele dava um e meio”.

O ensino médio cursou em São Paulo. A fatalidade encarregou-se de trazer A. para a “Paulicéia Desvairada”; após a morte da mãe, mudou-se junto com os irmãos. Tentou em 1970 continuar seus estudos numa escola pública, mas “leveí pau no primeiro ano, (...) não tinha ninguém para tomar conta de mim. Caí no mundo, leveí pau, parei de estudar”. No entanto, seguiu a trajetória de muitos alunos-trabalhadores: “fui fazer o supletivo, tinha surgido na época aquele supletivo que se fazia o médio em um ano e meio. O fiz numa escola particular lá na Lapa, o Colégio das Américas. Como trabalhava ali perto, na Eucatex, resolvi que ia estudar outra vez, que ia prestar vestibular”.

O professor E. ao rememorar suas aulas procura destacar a organização, a pouca falta de professores, o ambiente saudável e o fato de serem professores tradicionais.

“Havia uma organização bastante razoável no que dizia respeito ao funcionamento da escola e da atuação dos professores, pouca falta de professor, a gente se sentia fazendo uma coisa que era importante, para mim estudar era uma coisa importante. Havia um ambiente muito saudável de escola, professores bastante tradicionais, havia uma seriedade muito grande no âmbito da escola”.

Afirma ainda que era um bom ensino tradicional: “um ensino que a rigor era efetivamente memorizativo, e se considerar o momento político que estávamos vivendo, tinha pouca ventilação, no sentido político, havia um esvaziamento político bastante acentuado nas disciplinas. Era um trabalho muito conteudista, ou seja, lousa, livro, memória, trabalho para entregar, muito memorizativo, mas muito organizado, todos os professores eram inteligentes, se organizavam. Acho que foi um bom aprendizado”.

Ele destaca também que a escola foi importante para desenvolver seu gosto pela literatura, pois “foi aí que eu comecei a ler algumas coisas que saem um pouco do padrão, como Shakespeare, por exemplo. Naquela de ‘escolhe o livro e leia’, eu li *As aventuras de Gulliver* e me lembro que em casa o meu primeiro livro foi *Meu pé de laranja lima* do José Mauro de Vasconcelos”. Além de lá ter sido o lugar onde iniciou sua militância política. Conta que teve uma excelente professora de Geografia: “foi com a professora Ana com quem eu comecei a militar politicamente, era uma professora politizada, trotskista, trabalhava Geografia muito bem nesse sentido”.

O professor de História era “um professor tradicionalíssimo, ele entrava, sentava, abria um caderninho, ditava e nós escrevíamos. Eventualmente ele fazia uma explicação. Nós gostávamos muito do Hélio, nunca levantou, nunca foi à lousa, nunca usou um giz, nunca levantou daquela cadeira”. Explica que a razão desse professor ser tão admirado tem ligação com o exercício da autoridade e da organização, atributos em falta nos dias atuais: “simpático, calmo, seguro daquilo que explicava, tinha autoridade com a simples presença, não levantava a voz com nenhum aluno. Obviamente era um pouco chato, passávamos a tarde ali, mas tínhamos organização, talvez um problema grande dos alunos fosse não terem organização e esses professores tradicionais ajudavam nesse item”.

É interessante notar que a avaliação que R. faz de uma boa professora caminha na mesma direção de E.: tradicional, séria, e ainda acrescenta que apesar do ensino ser abstrato, sem utilidade, a professora era boa, pois não economizava nas explicações. Ouçamos a professora,

Lembro-me da professora de Matemática, que era uma mulher séria. Não sei para que me serviria o que ela me ensinava, mas ela ensinava direitinho. (...) Porque eu entendia tudo, ela era uma professora que não economizava explicação, se você tinha dúvida ela sempre voltava, mas era super rígida, super séria. (...) Era uma Matemática absolutamente abstrata, não tinha nenhuma concretude, uma coisa que eu acho importante, mas que a escola nem trabalhava era fazer cálculo mental. Eu sou péssima em cálculo mental, para determinar porcentagens, por exemplo, Sei fazer regra de 3 (risos) por outro lado, mas acho que dá para chamar de Matemática tradicional.

R. viveu também o esvaziamento do ensino de História na disciplina criada pela LDB 5691/71, Estudos Sociais, que tinha como objetivo “ajustar o educando ao meio”. Essa disciplina unia História e Geografia. Além das idiossincrasias da nova disciplina, relata que a professora não ajudava, pois em suas aulas ela utilizava “um caderninho amarelado, que era o mesmo todo ano, também usavam um livro de Estudos Sociais para responderem 10 questões que ela já trazia prontas no caderninho. Depois daquelas 10 questões, 5 caíam na prova, era sempre uma prova de 5 perguntas, tiradas daquelas 10 do caderninho. Foi sempre assim”.

As aulas de História no ensino médio foram mais marcantes, contextualizadas nos anos 1980, em plena transição do Estado autoritário para o Estado democrático. Estudou na Fundação Bradesco³. Nessa escola, que subsidiava bolsas aos alunos, fez o curso profissionalizante de redator auxiliar, era um curso que privilegiava o campo das humanidades, com aulas de História, de Literatura, de Artes, de História da Arte e Laboratório de Redação.

No entanto, ainda ecoavam ventos autoritários, com ações docentes que tinham como único objetivo disciplinar os alunos. R. conta que o professor de Redação censurou um colega que fez uma poesia criticando aspectos da sociedade. Nesse poema “ele usou a palavra Burrocracia, para os mais maduros intelectualmente devia ser uma palavra bem comum, mas para um adolescente de 15, 16 anos era uma descoberta usar essa palavra, aí o professor rasgou a poesia na frente dele, pegou a redação dele rasgou tudo, na maior estupidez”. Ademais, existiam temas que eram proibidos: “A gente recebia lá uma regra que dizia que não podia escrever sobre temas básicos, política, religião, futebol...”.

³ A Fundação Bradesco foi criada em 1956 por Amador Aguiar, dono do Banco Bradesco, com o objetivo de proporcionar educação e profissionalização às crianças, jovens e adultos. Inaugurou sua primeira escola em 29.06.62, na Cidade de Deus - Osasco/SP.

Entretanto, foi nessa época também que conheceu professores que utilizavam filmes em suas aulas, que estimulavam discussões. Nesse momento deu vazão ao seu gosto pelo estudo da História e pela discussão de suas leituras com os amigos, como conta a seguir,

Do que eu gostava mesmo era das aulas de História. Eu lia o livro e fazia anotações nele, não era uma coisa de estragar, grifava, fazia comentários ao lado das páginas, no rodapé, era uma relação praticamente sexual com o livro de História. E gostava ainda de ler em casa para chegar na aula e encontrar amigos mais chegados como a Crislaine e o Sidney, (...) e comentar o que li no livro. Era bem legal isso.

Além disso, nessa escola, com o professor de História aprendeu a fazer perguntas, a registrar, além de ser estimulada a fazer críticas por meio da ironia, porque

Ali a gente aprendeu a fazer perguntas durante a aula, um ganho que eu nunca tinha tido até a oitava série. Como a gente já tinha lido em casa, na aula tinha perguntas para fazer. Então era só falar as anotações feitas no livro, no caderno. Eu lembro que, principalmente com o Sidney, gostava de ironizar a História. A gente ficava ironizando a História do Getúlio Vargas, “Ah que legal, pai dos pobres! Ha ha ha!” Era divertido isso, acho que por isso eu tinha tanta empolgação em anotar. Alimentava (a empolgação), porque ele (o professor) também era uma ironia só, a gente achava ele divertido.

1.3. Escolha do curso superior: os caminhos até a História

Há momentos em nossas vidas que são como encruzilhadas, com as saídas mais imprevisíveis possíveis. Alguns teimam em querer esquadrihar a experiência de uma vida nos cânones da lógica formal, como se fosse possível representá-la por meio de leis ou como um movimento retilíneo constante. Isso não significa, contudo, que os sujeitos sociais sejam seres soltos no tempo e no espaço, ou seja, anistóricos. É preciso atentar, no entanto, que são frutos de um campo de possibilidades, determinados muitas vezes pela contingência. A escolha de um curso universitário está dentro desse campo de possibilidades, momento difícil, porque envolve a questão, muitas vezes implícita, da necessidade e do prazer. Em tempos neoliberais, a enunciação de tal questão parece

inócua e, muitas vezes, surreal. É o que nos propomos a contar neste item: a escolha da profissão.

É interessante notar que num dado momento da entrevista, inevitavelmente, teria de aparecer a óbvia pergunta: por que você quis ser professor de História? Ao analisar as respostas, percebemos que ela foi para além de óbvia, foi um tanto inadequada. Por quê? Afinal, não é porque alguém estuda História que *necessariamente* vai ser professor de História, uma vez que na encruzilhada da escolha profissional não se diz: “Quero fazer um curso universitário para ser professor de História”. No entanto, as respostas foram interessantes no sentido de perceber o grau de indeterminação nesse momento de escolha da profissão. As múltiplas razões apontadas talvez sejam um indício de que esse sujeito no decorrer do curso ainda poderia seguir outros rumos, inclusive o de desistir.

Para A. o critério central da escolha deu-se por eliminatória de campos do conhecimento: “não gosto de Biologia, não gosto de Química, estou fora de Medicina; não gosto de Matemática, estou fora disso. Eu até gostaria de fazer Arquitetura, eu sou bastante ligado à Arquitetura, porém não me arrependi de minha escolha, porque meu interesse por Arquitetura é histórico, não é de construção”.

Ela também não se fez para responder questões existenciais da experiência humana, pois ironicamente conta que “não tinha a menor pretensão de pensar, de encontrar respostas para a sua vida, não tinha nada disso”. Ademais, queria fugir do mundo estafante, rotineiro, conservador da classe média, é bom lembrar que nos idos dos anos 1970, no imaginário popular quem cursava as Ciências Humanas era subversivo, do ponto de vista da cultura e da política. Ou nas palavras de A.: “eu vinha da classe média, daquele mundo do trabalho. Se eu quisesse, por exemplo fazer faculdade de Administração, de Economia, eu teria me dado bem do ponto de vista financeiro, tenho facilidade para isso, mas não suportava aquele mundo, era meio hippie, aquilo não era pra mim”.

As aulas do ensino básico não foram determinantes, pois sabemos que ele não gostava das aulas de História. Então qual foi a razão? “Eu estava já em pleno cursinho e pensei, ‘bom, vou fazer História, já que eu gosto de ler’”.

Para A. a experiência cultural, principalmente o cinema e a literatura, foi determinante para a sua escolha. Durante a entrevista, foi interessante notar que ao narrar a trajetória de sua vida, em vários momentos ele apontou esses pontos. Ademais, o gosto pela leitura teve um significado especial em sua socialização primária, trazia reminiscências de sua mãe, falecida quando tinha doze anos. Além disso, tal experiência

evocava uma prática educativa que Roland Barthes (1988) denominou de *maternagem*, ou seja, quando uma criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra, não ensina o andar, não caminha na frente, simplesmente o sustenta, o encoraja, o chama, enfim, a criança busca a mãe e a mãe o caminhar da criança,

Eu me lembro, de criança, lendo literatura. A minha mãe tinha uma coisa, costurava em casa e dizia: 'lê um livro para mim!'. Eu me lembro de ler livros imensos em voz alta, a biografia do Charlie Chaplin, por exemplo. Lembro de ler muita coisa, lia literatura infantil, aquelas coleções do Mundo da Criança, muita fábula, o que aparecia. Lá em casa assinava-se uma revista chamada Seleções, uma americana, a *Reader's Digest*. Na minha casa tinha uns livros que ela publicava, romances, contos, eu comecei a ler tudo aquilo.

Isso pode ter sido uma porta de entrada para A., pois conta que tanto a literatura quanto o cinema são artes que o prendem, gosta de uma história bem contada. Para alguns, a História também não pode ser uma narrativa ficcional? Foucault, numa de suas provocações àqueles que crêem em verdades absolutas, dogmáticas, afirma que simplesmente escrevia ficção, um romance, com a característica de não ter sido inventado por ele. Veremos mais adiante que A. não relativiza a História nesse nível, mas com certeza há uma relação importante entre essas artes e a História, a ponto de ser uma das razões da escolha, como podemos observar no fragmento abaixo,

Cinema é uma das poucas coisas que realmente me prende assim com literatura. Eu sempre gosto de uma boa história. Seja um clássico, seja o que for, é como um filme para mim, em primeiro lugar tem de ser uma boa história. Se o cara é um excelente fotógrafo, se demora muito para fazer um filme, se inventa montagens, isso tudo para mim está em segundo plano, contar uma boa história, mesmo de forma conservadora, é uma beleza.

Outros caminhos levaram o professor E. à profissão de professor de História. No entanto, diferentemente de A., escolheu ser professor por questões relativas ao mundo do trabalho, queria fugir de atividades burocráticas e rotineiras. Confessa que seu projeto de vida era o de “nunca trabalhar em serviço burocrático”; além de ter a possibilidade de “poder montar um horário, de não ficar 8 horas no entra e sai”. Além disso, vislumbrou nessa profissão a possibilidade de estar em “um espaço de criação, estar no centro das coisas”. Também acreditava que era um trabalho intelectual, pois

essa liberdade, da não rotina, possibilitaria “estar sempre estudando, porque estaria sempre lendo, por isso entendia que era um trabalho intelectual”.

A militância política também foi importante, pois ele via no trabalho docente uma abertura para a transformação social, um trabalho conscientizador, almejava “lidar com as questões de participação política, com as questões da possibilidade de politização, na época ainda tinha expectativa num trabalho conscientizador, hoje eu não tenho mais”.

A dúvida maior deu-se em razão do campo do conhecimento das humanidades a escolher, decidiu porque

Eu gostava de História, achava que daria um lastro em termos de possibilidade de compreensão de mundo, de explicação de mundo que outras não dariam, por isso eu optei por História. Fiquei muito dividido mesmo entre Ciências Sociais, História e Filosofia. Ouvi o conselho: ‘Olha aquela faculdade é legal’, fui e não me arrependi, foi realmente uma boa escolha de faculdade.

No caso de R., apesar de já conhecermos sua tendência para este campo por meio de seu relato sobre o ensino médio, a decisão não foi assim tão óbvia como poderia parecer. Ela prestou vestibular para Educação Física, pois gostava de praticar vôlei, mas desistiu porque concluiu que poderia “jogar vôlei sem fazer faculdade disso”.

A imagem do professor de História como militante político que quer revolucionar os alicerces da sociedade, um aspecto mais mítico do que real, se levarmos em conta a totalidade dos professores desta disciplina escolar, foi importante tanto para E. quanto para R. na escolha da profissão.

O contato de R. com a Teologia da Libertação é um bom exemplo de como a experiência da vida não é necessariamente linear. Afinal, não é muito comum os pais mandarem os filhos à Igreja para tornarem-se críticos das contradições sociais que assolam a sociedade.

Lá ela teve contato com um movimento político-religioso que, segundo Löwy (2005), foi de suma importância para cristãos latino-americanos, uma vez que seu trabalho de base, ao articular marxismo e teologia, teve fundamental importância para a revolução sandinista na Nicarágua (1979), para o crescimento da guerrilha na América Central (El Salvador, Guatemala), para a formação do movimento operário e camponês brasileiro, para o Partido dos Trabalhadores (PT) e para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em seu relato, R. justifica o porquê desse movimento ter sido importante em sua vida, a ponto de ajudar a determinar sua profissão e a importância dele para outros movimentos políticos e sociais. Ele pautava sua ação por meio de encontros que debatiam questões tabus, como a sexualidade, os valores tradicionais da sociedade, a própria estrutura da igreja e os esquemas repressores ligados ao mundo do trabalho. Como podemos notar na fala,

Porque tinha uns encontros regionais, várias vezes por ano, que reuniam toda a juventude de Osasco, lá na Igreja Matriz. Tinha umas pessoas mais experientes. Elas davam um curso, um seminário sobre sexualidade, para gente era muito diferente ouvir falar de sexualidade daquela forma que em casa jamais ia ouvir falar. Portanto, questionava alguns valores, tais como, virgindade, pecado, questionava esse tipo de valor tradicional. Para gente era o máximo ouvir um adulto falando daquelas coisas. Fora isso, a gente ‘metia o pau’ no Papa, a gente falava muito mal do Papa, João Paulo II, e a postura reacionária da própria Igreja, a gente debatia ali, era muita descoberta. Ali a gente encontrava também um canal para criticar a própria Fundação Bradesco, onde a gente estudava. Nesse tempo já tinha começado a trabalhar também, já começava a questionar os esquemas repressores...

De tal forma, viu no curso de História um espaço “que ia me dar uma visão social mais ampla, que aprender História fazia a gente ver a realidade de uma forma diferenciada, eu acreditava nisso, e achava que era importante socialmente.” Como corolário dessa visão do curso, achava que iria ajudá-la na sua transformação em cidadã, tema caro naqueles anos de muita luta contra o Estado autoritário por uma sociedade democrática. Assim, a escolha desse curso se deu porque a “História tem uma visão mais crítica, assim você está sendo cidadã”.

2. Cultura universitária: fragmentação e dispersão

No momento de finalização desta pesquisa, ressurgiu o debate acerca do ensino superior. Reportagens, artigos e notícias informam e analisam fatores que levam a evasão; questões judiciais ligadas à inadimplência; expansão calcada em critérios mercantis, em detrimento de uma formação de qualidade e questões relativas à estrutura do ensino superior, qual seja, como criar um ensino que realmente enfrente e supere a fragmentação decorrente da desmontagem e da ultra-especialização.

Entre informações veiculadas pela mídia, duas devem ser destacadas, já que, por caminhos distintos, abordam a questão da fragmentação e da dispersão no ensino superior. O primeiro é um artigo do antropólogo Antônio Velho publicado na última edição da revista Carta Capital no ano de 2006, que analisa a inter-relação entre a universidade e os movimentos populares e sociais, mostrando como a pesquisa de campo pode ser crucial para que o Brasil se conheça e como algumas universidades têm alterado a paisagem social. Além disso, essas experiências têm um poder transformador sobre a vida universitária,

Através da presença dessa nova clientela, que traz uma bagagem cultural enriquecedora, seja pelos desafios que obrigam a que se pratique a *interdisciplinaridade*, ultrapassando assim os tradicionais limites rígidos entre departamentos e institutos que caracterizam nossa rotina acadêmica. *Interdisciplinaridade* que não se restringe às ciências sociais, alcançando áreas da biologia como a agronomia, a veterinária, sem falar das engenharias, da computação, da química etc. Corta-se assim o nó górdio das longas discussões sobre a *interdisciplinaridade*. (Grifo meu)

O segundo é de autoria de Leandro R. Tessler, físico e coordenador-executivo da Comvest (Comissão de Vestibulares da Unicamp), publicado na seção Tendências e Debates da Folha de São Paulo no dia 18/01/2007. Nele, o físico apóia o projeto Universidade Nova, do reitor da UFBA (Universidade Federal da Bahia), Naomar de Almeida Filho, o qual defende a instituição de um bacharelado interdisciplinar, de três anos, que contemple as grandes áreas do conhecimento. Esse projeto visa superar a concepção de universidade brasileira, na qual há “cursos de graduação com *currículos estanques*, numa concepção *fragmentadora* do conhecimento, sobrecarga de aulas, especialização precoce, *pouca articulação* entre graduação e pós-graduação” (grifos meu).

Para além das conclusões propostas pelos citados autores, diga-se de passagem, distintas, o que interessa por ora é ressaltar que a formação universitária está em crise. Tanto para Velho quanto para Tessler, essa crise tem ligação com a fragmentação do conhecimento, com a falta da prática de um trabalho interdisciplinar, em que o aluno do curso universitário aprende a olhar o mundo por meio de uma bagagem cultural especializada. No caso dos sujeitos desta pesquisa, a única experiência “interdisciplinar”

deu-se na licenciatura. Será que ela conseguiu ajudá-los na perspectiva da interdisciplinaridade ou aprofundou mais o abismo entre áreas do conhecimento?

A idéia de remontar a trajetória dos professores, as experiências familiar, escolar, cultural e política objetivou apontar como nesse movimento os fatores dispersivos e fragmentadores foram mais potentes que aqueles que reinventaram os sujeitos. Afinal, se pensarmos nas lembranças escolares, as experiências narradas mostraram um trabalho disperso. Nenhum lembrou: “fizemos um trabalho que os professores de História, Geografia, Educação Física trabalharam tal assunto conjuntamente”. Sempre realizaram um trabalho solitário e abnegado. Aquilo que caracterizava os professores coletivamente era o rótulo de “professor tradicional”, um padrão de práticas pedagógicas. Contudo, pode-se questionar: “apesar disso, conseguiram, superaram obstáculos e tornaram-se bons professores de História. Seriam de certa forma *self-made teachers!*”

Não é essa a questão. Senão esta pesquisa inscrever-se-ia no espectro daquelas que ao mostrar trajetórias de determinados sujeitos sociais, acabam por transformar suas vidas em modelos a serem seguidos. Propomo-nos, contudo, analisar, a partir do trabalho de lembrança, as inter-relações entre as experiências familiar, escolar, cultural e política que tiveram um significado importante na formação inicial dos entrevistados e que terminam com a sua formação universitária profissionalizante.

2.1. Imagens do bacharelado e da licenciatura: mosaicos

O contexto brasileiro que se inicia com a queda de Vargas e termina em 1964, com o golpe militar, foi marcado por um rico debate em torno de muitos aspectos da sociedade brasileira. Nesse período, ganha destaque a atuação pedagógica revolucionária de Paulo Freire, questionadora dos fundamentos da racionalidade técnica em práticas educacionais. O ensino superior também estava em debate, com o movimento estudantil à frente, o qual defendia o “ensino público, com a reivindicação de eliminar, por absorção pública, todo o setor privado. Defendia, ademais, o modelo de universidade em oposição às escolas isoladas autônomas” (Sampaio, 2000, p. 43). Além disso, deveria ser “deselitizada, organizada por departamentos, onde os docentes tomariam decisões de forma democrática, livre do poder dos catedráticos e do poder das antigas faculdades” (2000, p.54-55).

Podemos, portanto, afirmar, *grosso modo*, que a universidade que está em cheque é aquela que foi projetada durante o Estado autoritário no final dos anos 1960 com a Lei no. 5540/68 (Mathias, 2004; Sampaio, 2000). As principais modificações introduzidas foram: a) a abolição da cátedra; b) a instituição do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; c) a criação do sistema de institutos básicos; d) a organização do currículo em duas etapas – o básico e o de formação profissionalizante; e) a alteração do vestibular, que decretou o sistema de crédito e a semestralidade; f) o estabelecimento do duplo sistema de democratização – um vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo; g) a integração de escolas e de institutos na estrutura universitária; h) a institucionalização da pesquisa; i) a centralização da tomada de decisão em nível dos órgãos de administração federal (Sampaio, 2000)).

No campo da História, os cursos de graduação tiveram um aumento significativo e a pós-graduação institucionalizou-se, principalmente em São Paulo (Cordeiro: 2000, p, 31). Na Universidade de São Paulo, esse foi o período em que o corpo docente e a produção, na pós-graduação, aumentaram de forma significativa, em função da ampliação do mercado de trabalho no ensino superior e do apoio das agências financiadoras de pesquisa (Capelato, 1995, p. 24). No ensino superior privado, principalmente nos grandes centros urbanos, foi o período em que ampliou-se a criação de cursos de licenciaturas, com a finalidade de cobrir todas as áreas do conhecimento (Sampaio, 2000, p. 63).

No entanto, se o campo vinha num amplo processo de crescimento, sofreu um duro golpe com a LDB 5692/71, pois ela implementou os Estudos Sociais em nível nacional. Tal questão já vinha mobilizando o campo desde a criação da Associação dos Professores Universitários de História, APUH⁴, em 1961, principalmente a partir de 1968, em São Paulo, porque nesse ano foi publicada a Lei Estadual N° 10.038 que instituiu tal disciplina.

É o que observamos ao analisar a proposta de revogação da lei encaminhada ao governador do Estado de São Paulo no V Simpósio dessa entidade. Para convencer as autoridades, os associados alegaram que os legisladores cometeram um erro conceitual ao confundir Sociologia e História, ciências que tinham como objetivo estudar os atos

⁴ A partir de 1971, passa a denominar-se ANPUH, Associação Nacional dos Professores de História. A mudança no nome revela que o campo ampliava-se no início dos anos 1970.

humanos. Enquanto a primeira os estudaria como fenômenos regulares das sociedades humanas, procurando sistematizar tendências e usando critérios gerais de apreciação, à segunda caberia reconstruir os fatos com seus critérios e técnicas próprias.

Além disso, acusaram as autoridades de realizar um verdadeiro golpe contra o curso de História, pois, se implementada, a lei levaria a supressão do estudo da História nas escolas oficiais. O corolário de tais medidas seria o esvaziamento desse curso, uma vez que os universitários careceriam do registro de Estudos Sociais e assim não poderiam lecionar tal disciplina, no entanto, os futuros estudantes do novo curso poderiam lecionar História. (1971, p. 556-557).

Tal processo, entretanto, ocorreu num contexto em que muitos atores importantes ligados a universidades foram duramente silenciados. Emília Viotti (2002), por exemplo, relata que “de um dia para outro, atividades até então legítimas viraram crime contra a segurança nacional, como participar de reuniões a favor de presos, criticar o governo, ler Marx, defender idéias nacionalistas” (2002, p.74). Essa historiadora da USP, além disso, foi aposentada por participar de comissões nas quais eram discutidas questões que intencionavam dar um sentido mais democrático à Reforma Universitária.

A partir da análise das entrevistas é possível notar alguns efeitos da reforma durante a experiência universitária desses sujeitos colaboradores. Cabe lembrar que a reforma não conseguiu alterar a cultura do “3+1”⁵ na formação de professores, de tal forma que ao rememorar essa experiência suas falas separam os cursos de bacharelado dos de licenciatura.

Tanto o professor A. quanto a professora R. estudaram na Universidade de São Paulo. Apesar de terem estudado em períodos bem distintos, o primeiro, no final dos anos de 1970/80 e a segunda no início dos anos 1990, é possível vislumbrar características comuns em suas trajetórias universitárias. Não é o caso do professor E., que estudou num estabelecimento de ensino superior privado, a Faculdade Moema, no início dos anos 1980.

Em seu relato, o professor A. apontou os efeitos que as medidas autoritárias exerceram na qualidade dos docentes do Departamento de História: “eu peguei a

⁵ Em 1939, ocorrera a rearticulação da Universidade do Brasil, a Faculdade de Educação é incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia, e assim como na USP, foi transformada em seção de pedagogia, bacharelado e na seção especial de didática, para habilitar licenciados para lecionar no ensino secundário. Dessa forma, pelo decreto 1190/39, será instituído o esquema “3+1”, três anos de bacharelado e um de licenciatura, este será o modelo a ser seguido por outras escolas, e que contribuirá para aprofundar a dicotomia entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos. (Candau, 1987: p.13-14)

faculdade numa época de fim de ditadura, muita gente havia sido cassada, com uns professores horríveis, por incrível que pareça lá na USP”.

Se imaginarmos um aluno, um tipo idealizado, que ingressa no ensino superior por volta dos 17 anos, notaremos que a distância que o separa do ensino médio é curta, um espaço de um ou dois meses. No entanto, se a distância do tempo cronológico é pouca, a da temporalidade das relações educacionais, que segue a lógica dos processos sociais, é imensa. Para muitos, pode tornar-se um abismo intransponível, levando, inclusive, ao abandono do curso universitário.

Não foi o que ocorreu com A.. Entretanto, em sua rememoração, as expressões peremptórias que emprega, revelam que a essa travessia foi turbulenta. Ao referir-se a um determinado grupo de professores, vaticina: “eles eram muito metidos, eu vi isso depois, não deu muito certo. Eu achava aquele pessoal muito arrogante, muito sabe... e tinha o pessoal de metodologia, achava tudo insuportável, não sabia o que eles queriam, o que eles iam fazer”. Podemos inferir de tal relato a dificuldade de quem chegava a lugar onde não se sentia acolhido, compreendido e também não compreendia os códigos de linguagem utilizados.

Já é possível notar um fato que iria tornar-se corriqueiro nas salas de aula do ensino superior das humanidades, o aumento considerável de alunos. Fato que, em muitas situações, tornou as aulas excessivamente expositivas, discursivas, dificultando qualquer tentativa mais eficaz de torná-las mais didáticas, estabelecendo um maior contato entre professor e aluno. Como é possível vislumbrar no lamento,

Por exemplo, no primeiro ano da Faculdade de História, tinha um professor que era considerado o maior egiptólogo do mundo, um dos maiores... Duas horas da tarde, aquela sala com cem pessoas, um calor, e o professor que dava Grécia falava cinco palavras em cada quinze minutos. Ele dava uma aula como se tivesse num curso de pós-graduação, sabe? (Empola a voz, imitando o professor) “Entendeste, se Homero...”

Marilena Chaui (2003), num artigo no qual faz uma análise dos percalços e das perspectivas da universidade pública em tempos neoliberais, afirma que para ser transformada num sentido da mudança, a formação deve ajudar a deslindar o presente, pois,

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (2003, p.12).

O relato de A. revela também as dificuldades do curso em garantir que conheçam “os clássicos de sua área e os principais problemas discutidos ao longo de sua história” (Chauí, 2003, p. 14). Pois, revela que muito de seu aprendizado deu-se em seu processo de trabalho: “sinto falta de algumas matérias, , na verdade, eu nunca estudei mais essas matérias, a não ser por conta e risco do interesse e do processo de dar aulas, saía uma coisa aqui outra ali”

Em sua fala, é interessante notar a grande importância que atribui à pesquisa em sua formação. No relato longo e bem-humorado, é possível perceber que tal questão não deveria ser uma prática corriqueira durante o curso,

O que me salvou também na faculdade foi que no segundo ano, apareceu uma situação em América Colonial: uma professora que já não lembro mais o nome, recém-chegada dos Estados Unidos soube que iria dividir a classe com um outro professor que não tinha fama boa. Eu olhei para a professora e... Adorei aquela mulher, fiz o curso com ela e depois de um tempo, comecei a fazer pesquisa para ela. Então a História mudou de figura para mim. Nesse momento, tinha um baita compromisso. Comecei a entender melhor as coisas. A gente tinha muitas reuniões com ela, e ela cuidava muito da gente também. Eu me interessei mais e comecei a pós-graduação. Fiz cursos, já dando aulas, mas os fiz com seriedade, alguns cursos eu fiz com mais seriedade que outros... o que é o normal.

Como podemos notar no depoimento acima, foi de certa forma a contingência que mudou o traçado do curso de A.. Contudo o que é relevante ressaltar é a importância da pesquisa no processo de formação, a ponto de mudar a “figura” do curso, ele passou a ser mais compreensível, a relação docente mais próxima: “a gente tinha muitas reuniões com ela” e mais afetiva: “ela cuidava da gente também”. Ou seja, é possível inferir que o curso passou a ter realmente uma característica de ensino superior, pois, realmente, é na prática da pesquisa que o aluno é confrontado com dificuldades metodológicas, tais como, a análise documental, a leitura e o fichamento de obras de referência e de produções escritas.

A travessia de R. pelo curso de História da USP também não foi por águas calmas. Para ela a primeira impressão do curso foi considerá-lo um “negócio meio esquisito”, porque, da mesma forma que A., avalia as explicações dos professores como ininteligíveis, uma vez que sua preocupação era a de analisar a História, no entanto faltava-lhe a informação factual,

Não entendia nada do que os professores explicavam no começo, (...) acho que faltava muita informação, informação objetiva mesmo, tipo factual. Lá eram análises, já se entrava nos cursos com os professores analisando a História e tinha pouca chance de ler o conteúdo factual mesmo. Muitas vezes eu não sabia do que se estava falando, sabia que eu tinha uma deficiência de informação, de capacidade de leitura mesmo, aqueles textos eram muito pesados.

Essa falta de capacidade de leitura revela que houve deficiências grandes em sua escolarização básica e que existia grande abismo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, a ponto de ela ter a impressão de que havia queimado etapas na sua formação como leitora, ou seja, talvez ainda não estivesse pronta para o curso,

Na infância, praticamente nem li livros infantis, por isso comecei a achar que eu tinha uma deficiência na minha formação como leitora, e aí de repente eu estava lá, na USP, lendo aqueles textos tão difíceis, tão diferentes. Achei que tinha pulado um monte de etapas na formação como leitora.

Essa falta de articulação entre os níveis de ensino fica evidente, pois ela conta que sua experiência como leitora resumia-se a livros didáticos. Se levarmos em consideração que a renovação da historiografia que teve grande impacto nos anos 1970 na universidade somente chega ao mercado editorial de livros didáticos a partir dos anos 1980, de forma descontínua, é possível inferir que o universo de leituras não deveria ser de grande amplitude e, ademais, sabemos que os “bons” livros demoram a se espalhar pelas escolas. Nesse cenário é possível compreender o seu lamento em relação ao livro didático adotado nas aulas de História da 7ª e 8ª série, o qual era “um livrinho lá de História Geral da Maria Januária Vilela Santos. Era um livro horrível, aquele tipo de livro em que a Revolução Industrial era capítulo que citava as produções tecnológicas, não tinha trabalhador, não tinha luta de classes no livro”. Apesar do livro adotado no ensino médio ter mais eficiência, não deu conta de aproximá-la das futuras leituras

universitárias. “Tinha o livro da Elza Nadai e um outro da editora Ao Livro Técnico de que eu gostava muito, era um livro que misturava História e Literatura, ali até tinha alguns trechos de texto de historiador mesmo, mas trechos”.

O seu relato vai ao encontro à visão de alguns intelectuais, tais como: Mario Schenberg, Anísio Teixeira e Marilena Chaui (*Apud* Witter, 2006), que detectaram nessas reformas, principalmente na introdução dos departamentos e na matrícula por disciplinas, a quebra da idéia de universidade e, *pari passu*, o aprofundamento da fragmentação e do isolamento. Schenberg, numa reportagem do Jornal da Tarde de 1984, por exemplo, reclamava,

Da falta de maior convivência entre alunos e professores de diferentes áreas, o que para ele, acabou com o ‘verdadeiro espírito universitário’, que, diz, havia em sua época, quando a então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras não havia sido transferida do antigo prédio da rua Maria Antônia ou desmembradas em diversos institutos. Para o físico, esses contatos constantes, além de criar o espírito universitário, alargam o horizonte de cada um, ‘impedindo por exemplo que um professor estreite seus conhecimentos em Física e não saiba nada sobre História ou Sociologia (*Apud* Witter, 2006, p. 50).

No relato de R. é possível detectar que a quebra do espírito universitário não foi apenas entre cursos distintos, foi além, a fragmentação e o isolamento assolaram os alunos dentro de um mesmo curso, provavelmente foi um dos efeitos da matrícula por disciplinas, vejamos,

Fora a arrogância toda que é o ambiente do curso de História, fazer aula com alguns caras muito maduros intelectualmente me reprimia um pouco. Eu não conseguia me expor na frente daquela gente. A Edna, uma amiga em comum com o Sidney, comentou, “No começo, a gente acha muito esquisito cursar, esse fato de veterano fazer curso com calouro, mas depois a gente vai vendo que é isso mesmo que tem de ser”. Eu não entendia nada, como ia entender alguma coisa fazendo um curso com pessoas que já leram um monte de coisas se eu mal entendia o que os professores diziam.

Ela afirma também que nunca foi, na universidade, uma aluna empenhada em ler tudo o que era pedido e que nunca se sentiu capaz de fazer perguntas durante as aulas como fazia na época do colegial, devido às turmas multisseriadas, à falta de confiança

nos professores, pois acreditava que eles “não estavam nem aí se eu entendia ou não entendia”. Contudo, o curso exigiu que ela se reinventasse num curto espaço de tempo, apesar de se “sentir reprimida”. Assim, foi criando um micro-grupo no qual “ ia tentando entender as coisas ali comigo mesma, fiz vários cursos junto com o Sidney e conversando com ele e com alguns amigos, comecei a entender melhor algumas coisas. Fui tentando me virar. Eu achava que não podia procurar professor para resolver nada”.

Assim como A., R. também cursou uma disciplina que qualifica como “um dos melhores cursos que já fiz em toda minha vida”. Nele conseguiu uma melhor compreensão do que era um curso universitário de História, que passou a fazer sentido para ela. As aulas da professora Ilana Blaj, Brasil Colonial, funcionaram como chaves que a ajudaram a deslindar aqueles textos difíceis. Assim, aliada a seu já amadurecimento no curso, nessa disciplina conseguia entender

Melhor aquilo que os professores fazem na faculdade de História: trabalhar com muitas referências teóricas, citar muitos autores, apresentar muitas análises. Acho que comecei a entender melhor isso de ponto de vista dos historiadores com relação aos fatos. No começo, eu não conseguia diferenciar o que era opinião do que não era, para mim era tudo uma coisa só. Estava compreendendo melhor essa coisa.

Para ela nem todos os professores, ao lecionar, deixavam claro de onde partiam suas análises, o que a confundia, porque “ele estava fazendo uma análise marxista da História, mas eu não sabia que era uma análise marxista, para mim aquilo lá era a História e ponto”. De tal forma que a citada professora “trazia um historiador, outro historiador, mas para mim já estava mais claro que era isso que acontecia o tempo todo no curso de História. Acho que demorei a perceber isso”.

Para E., estudante de uma faculdade particular de História com ênfase na licenciatura, existia a separação clara dos professores das disciplinas específicas das disciplinas pedagógicas, ou seja, apesar de terem sido criadas com o intuito de formar professores, não havia uma quebra na cultura do “3+1”.

De tal forma que relata que os professores das disciplinas específicas tinham como preocupação central a questão do conteúdo, não as de estratégias didáticas. No entanto, afirma que ficou encantado em “ter aula com o Nicolau Sevchenko, um ano tendo aula com ele foi encantador pela riqueza, pela abrangência, pela capacidade de articulação dele. Foi uma coisa motivante falar ‘Tem um cara que dá aula de História,

olha o que ele consegue fazer, transita de Nietzsche para outro filósofo, como é que ele consegue fazer isso?”

Foi o único a afirmar que alguns professores estabeleceram uma interface entre o que era abordado no curso universitário com a aprendizagem da escola do Ensino Básico. Em seu relato, também, é possível notar como alguns professores conseguiram burlar as imposições do Estado autoritário, subvertendo disciplinas criadas com o intuito de auto-enaltecer os “donos do poder” de plantão,

Eu tive um professor de Estudo dos Problemas Brasileiros, EPB, chamado José Roberto muito interessante. EPB era uma disciplina inútil, era uma disciplina militar na escola, como Educação Moral e Cívica nas séries iniciais, mas esse professor discutia as questões que o capitalismo trazia sempre utilizando estratégias didáticas interessantes. Música por exemplo, até hoje me lembro do trabalho que ele fez com “Cajuína” do Caetano Veloso. Apresentava propostas de leitura muito interessantes, trazia textos muito agradáveis. Isso abriu a perspectiva de perceber que para trabalhar em escola, tem de mobilizar as pessoas, de prender a atenção delas, de desestabilizá-las, de instigá-las. Esse José Roberto era um cara altamente instigante, consistente.

Se para E. algumas disciplinas ajudaram-no a perceber questões escolares, não é o que aconteceu com A. e R.. A. conta que nem imaginava que para atuar como professor de História teria de fazer outro curso em um departamento na Faculdade de Educação. R., por sua vez, afirma que sentiu um vazio quando concluiu a faculdade, uma vez que não possuía elementos para avaliar o curso. Afirma também que tal experiência pouco a ajudou em seu trabalho como professora.

A imagem que todos guardaram do curso, no entanto, reforça a idéia de que se a departamentalização fragmentou a experiência docente nos próprios departamentos, bacharelados, isso não seria diferente com a licenciatura. Esta tem a difícil tarefa de agregar alunos que vêm de departamentos muito diferentes, acostumados a não tecer nem diálogos internos, como vimos no caso da História. De tal forma que o curso acaba reforçando a visão comum de que “a pedagogia é muito fraca”, não serve para nada!

Quando eu assisti esse filme (La Historia Oficial), eu pensei: “Nossa! Que sonho ter uma classe assim, com os alunos que pegam um livro, discutem com o professor e apresentam versões diferentes!”, eu não vejo acontecer isso, seria ideal. Eu confesso que aprendi a ver versões históricas, eu tava caminhando na faculdade, fazer uma análise de um livro e dizer: “Essa versão assim”, eu já tava caminhando para o mestrado, não tinha facilidade para fazer essa abordagem.

Professor A.

Na longínqua Dublin, do início do século XX, no conto “Um encontro”, do livro *Dublinenses*, James Joyce narra a história de meninos leitores de narrativas do Oeste selvagem, ávidos por aventurar-se na vida, de tal maneira que, por um dia, resolvem suspender a normalidade e fogem da escola. Mas antes da pequena epopéia juvenil, e como um combustível para que ela ocorra, na escola acontece a seguinte cena:

(...) Certo dia, o padre Butler nos examinava sobre quatro páginas de história romana e o desajeitado Leo Dillon foi surpreendido com um exemplar do *The Halfpenny Marvel*.

— Esta página ou esta outra? Agora, Dillon, vamos! *O dia mal...* Vamos! *Mal amanhecerá o dia...* Estudou isto? Que tem aí no bolso?

Nossos corações dispararam quando Leo Dillon entregou-lhe o folhetim e nós todos assumimos um ar inocente. Padre Butler virou as páginas, franzindo o cenho.

— Que porcaria é esta? — perguntou ele. — *O Chefe Apache!* É isto que você lê ao invés de estudar história romana? Que eu não encontre essa maldita droga no colégio. O indivíduo que escreveu isto, suponho, é um desses pobres-diabos que escrevem para ter com que pagar sua bebida. Surpreende-me que meninos como você, educados, leiam tais tolices. Compreenderia se se tratasse de... de alunos da Escola Nacional. Portanto, Dillon, advirto-o energicamente: dedique-se ao seu estudo ou...

Uma pequena cena e quantas imagens da escolarização: exames mnemônicos; leituras silenciadas; julgamentos peremptórios de autores de escritas distintas, vaticínio preconceituoso sobre alunos da escola pública (Escola Nacional) e ameaças... Tão longe no tempo e no espaço, mas ao mesmo tempo tão perto de nós, brasileiros. A visão de educação que perpassa o fragmento acima é aquela que procura inserir o indivíduo nos cânones do “mundo civilizado”, de tal forma que ser educado é essencialmente conhecer temas “consagrados”, importantes, citando-os de memória. Além disso, para ser educado é preciso freqüentar determinados espaços, no caso acima, a escola religiosa, e refutar veementemente leituras consideradas tolas ou vulgares. Ademais, Joyce, com muita maestria, faz questão de contrapor a essas leituras supostamente vulgares do Oeste selvagem a História Romana, berço da civilização ocidental. Poderíamos, no entanto, afirmar que tanto uma (Oeste selvagem) quanto a outra (História romana) não fazem outra coisa senão ensinar, por meios distintos, mecanismos como alguns povos foram subjugados, “civilizados”. Talvez, para aqueles meninos ávidos por aventuras e cheios de imaginação, as narrativas das terras americanas, tão-

somente aguçavam a imaginação pelo exótico distante e pela forma como eram narradas tais histórias. Diferente, entretanto, daquela remota História Romana...

O que tal cena de um conto irlandês do século passado tem a ver com professores de História no Brasil do século XXI? Em nossa opinião, ela traz questionamentos que ainda assolam o processo de escolarização dessa disciplina escolar: para ensinar determinados conteúdos deve-se “divertir” os alunos, qual a melhor linguagem e por que ensinar algo que, aparentemente, não serve para nada? Afinal, no conto, nem a imaginação fomenta.

Uma das principais discussões no campo do ensino em geral, e do ensino de História em particular, está relacionada com as razões de ensinarmos determinados conteúdos nas escolas e com a finalidade dessa aprendizagem. Parece que essa discussão adquire uma força hercúlea quando confrontada com a disciplina de História. Durante as entrevistas, individual e coletiva, tal questão surgiu no debate, por meio das indagações: “O ensino de História deve privilegiar a narração ou a explicação?”, “Como vou pensar nessas questões se meus alunos nem compreendem o que lêem?” É disso que trataremos nesta seção: as razões de ensinar História nas escolas. A partir da avaliação que os professores fizeram de seu trabalho, procurar-se-á revisitar uma asserção que parece já muito desgastada e, quando enunciada, é proferida por meio de um slogan, de uma máscara, “nosso objetivo é formar cidadãos críticos e conscientes”.

Em tais relatos podemos notar como os entrevistados tentaram se apropriar de saberes, dialogaram com conhecimentos advindos de sua formação universitária inicial, principalmente o bacharelado, sentiram dificuldade em estabelecer relações com o conhecimento pedagógico, fruto de estranhamento de ambos os campos. Além disso, suas falas revelam práticas na sala de aula que sofrem interferências de múltiplos agentes sociais: fala estatal por meio de propostas curriculares, fala de familiares por meio da exigência de um ensino que capacite os alunos para a continuidade de seus estudos, fala dos meios de comunicação por meio de representações da História que veiculam, fala da internet por meio de informações que propagam e da exigência de que o professor ensine os alunos como trabalhar com elas. Além disso, é preciso lembrar que mais recentemente em nossa sociedade, um dos meios mais eficazes para determinar o que deve ser ensinado advém de exames, sejam eles o vestibular ou outros que os governos vêm implementando, tais como, SARESP, SAEB ou ENEM.

1. As propostas curriculares – um breve histórico

A idéia de trabalhar com as propostas curriculares não têm como intuito esgotar a sua historicidade. Foi a partir da análise das falas dos professores que surgiu a necessidade de reconstruir a trajetória do ensino de História por meio desses documentos, afinal, além de veicularem os saberes que devem ser ensinados (objetivos, conteúdos e metodologias), também cristalizam representações de professores. É importante lembrar que o processo de produção deste tipo de documento é conflituoso, não são somente as questões lógicas e formais que estão em jogo, mas também valores, crenças, visões de mundo de diferentes setores da sociedade.

*

Em 1971, sob a égide do Estado autoritário, foi implantada a LDB 5692. A partir desta legislação, tentou-se implementar uma cultura escolar sob os cânones do tecnicismo, com o objetivo de exercer o controle técnico-burocrático das práticas escolares. Os sujeitos sociais teriam de desempenhar papéis rigidamente determinados e hierarquizados. Assim, ao diretor, via de regra, caberia a função de operacionalizar, executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais está subordinado. Ao professor caberia a função de dosar, adaptar, selecionar conteúdos de acordo com o programa, o ambiente. E ao aluno caberia receber todos esses conteúdos. (Fonseca, 1993, p.53).

Ademais, as humanidades sofreram um processo de descaracterização, por meio da criação da disciplina de Estudos Sociais, uma mescla de História, de Geografia e de Sociologia, além de serem criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil com o claro intuito de disciplinar os sujeitos, são as “disciplinas militares” na percepção arguta do professor E. Para Bittencourt (2003, p. 197),

Os avanços da historiografia e a introdução da formação de professores, por intermédio de estudos de nível superior, foram diluídos e ignorados nesse processo, assim como as tentativas de um estudo histórico capaz de contribuir para

um conhecimento maior da realidade brasileira e com um sentido de formação intelectual mais consistente para os jovens, esboçados nos anos 60.

Ainda segundo Bittencourt (1998, p. 132), a criação da nova disciplina deu-se a partir do ideário da Escola Nova, em sua vertente estadunidense, que se fazia dentro de uma configuração mais global de currículo ligada aos “Projetos de Ciência Integrada”, oriundos da teoria piagetiana. No caso da História, foi uma forma restritiva de interpretar essa teoria que trouxe conseqüências perniciosas porque parecia, para alguns, que a aprendizagem da História só poderia ocorrer a partir dos dezesseis anos. Alguns estudos da época justificavam os fracassos de determinados conceitos, especialmente a idéia de temporalidade, pela falta de maturidade em relação à abstração. Alunos de 7 a 11 anos, das séries iniciais, em estágio das operações intelectuais concretas, não estariam em condições de aprendizagem do conhecimento histórico (Nadai e Bittencourt, 1988, p. 75).

Além disso, desde o século XIX, essa disciplina é um espaço privilegiado para a construção da idéia de “genealogia da nação”. De tal forma que seria o lócus para a transmissão de noções como, pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como para o culto dos heróis nacionais. Assim, o Estado utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do Estado, da comunidade e da nação. Por meio das atividades escolares, buscam-se a identificação, legitimação e homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que aquela que interessa às classes dominantes e suas estratégias básicas de hegemonia (Fonseca, 1993, p. 69).

É o que vislumbramos por meio da análise do Guia Metodológico de Estudos Sociais e o Guia Metodológico de História, lançados em 1969 e 1971. O primeiro afirma que os Estudos Sociais têm por objetivo “integrar o educando na comunidade, desenvolvendo o sentido de nacionalidade, formar um cidadão responsável, esclarecido, e consciente das obrigações e dos direitos para consigo, para com o outro e para com sua pátria” (1969, p. 20). Ao ensino da História, por sua vez, caberia “integrar o homem na cultura de seu grupo e de sua época pelo conhecimento e interpretação do passado, com o fito de manter ou renovar os padrões culturais de seu grupo” além de promover o “ajustamento do estudante consigo mesmo e com sua vida atual. O progressivo êxito nessa atuação fará do cidadão do futuro um ser ajustado e consciente, qualquer que venha a ser a característica desse futuro” (1971, p. 46-47).

A partir do final dos anos 1970 e principalmente a partir dos anos 1980, na região de São Paulo, a luta dos movimentos sociais populares puseram novos personagens na cena histórica brasileira, criando condições para o exercício da democracia. Tais grupos procuram romper com antigas tradições sociais e políticas, a tutela e a cooptação, de tal forma que vão atuar em lócus onde a política institucional ainda não conseguiu penetrar, ou seja, na experiência cotidiana popular. Esse clima de efervescência política é fruto do acurado estudo de Eder Sader (1988) que pesquisou os modos pelos quais os trabalhadores experimentaram suas condições de vida, quais sejam, na metrópole, a ressocialização dos migrantes, a luta por moradias, por espaços públicos.

É nesse quadro de lutas pela democratização e do alargamento da atuação política, acrescido das primeiras experiências de governos estaduais eleitos diretamente pela população, que levou ao poder Franco Montoro, do PMDB, no Estado de São Paulo, que serão constituídas equipes para formular as novas propostas curriculares. No entanto, a discussão em torno da proposta de História que deveria ser elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, CENP¹, em 1986, gerou debate acalorado. Amplos setores da sociedade, por meio da imprensa, acusaram a equipe formada por professores universitários e da rede pública de quererem deturpar a História oficial, de serem marxista. Talvez seja por essa razão que o professor E. afirme, ao avaliar esse período, que um dos principais objetivos seria a “conscientização do aluno”. Tanto que a proposta curricular de História foi a última a ser concluída, apenas em 1992, já em outro governo estadual e com a equipe reformulada, todos eram professores universitários.

É interessante notar que no decorrer dos anos 1970, apesar do país estar sob o jugo do regime autoritário, a historiografia brasileira passou por mudanças significativas, sob a influência da corrente da Nova História francesa e de estudos marxistas ingleses, principalmente Edward Thompson, a chamada “história tradicional” em sua vertente positivista, estruturalista, marxista economicista ou historicista passaram a ser questionadas.

Ademais, é interessante registrar que o campo dos historiadores também passava por um “processo de abertura”. Cabe registrar que somente no IX Simpósio da ANPUH, em 1977, os professores do ensino básico obtiveram direito a fala autorizada. Convém

¹ A CENP na época fazia parte do organograma da SEESP, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, como órgão assessor responsável por questões curriculares.

notar, entretanto, que essa medida não foi consensual, gerou polêmica e resistências por parte de alguns associados. Maria Regina Simões de Paula (1979, p.13) na apresentação dos anais caracterizou essa assembléia como a mais “crispante”. Sua aprovação não obteve unanimidade.

Nesse contexto sócio-político e intelectual de debates sobre a reforma do currículo, sob influência de novas abordagens historiográficas e de novas experiências didáticas socializadas em encontros de entidades de docentes, o ensino de História foi posto em xeque.

Após ser vencida a principal luta do campo: a remoção da disciplina de Estudos Sociais e a restituição da disciplina História no currículo, outras questões, que já inquietavam, ganharam força: a inviabilidade de transmitir o conhecimento de toda a História da humanidade, o ensino deveria iniciar pela História Geral ou pela História do Brasil, melhor optar pela alternativa de trabalhar uma ordenação seqüencial e processual, intercalando os conteúdos num processo contínuo, desde a Antigüidade aos dias atuais ou organizar os conteúdos em eixos temáticos.

Também a visão eurocêntrica estava em questão, apontando que seria mais adequado começar pelas populações ameríndias. Outros propunham trabalhar conteúdos ligados a uma História local e regional. Também as críticas insidiam sobre um ensino pautado numa narrativa única que glorificava a nação e os “grandes marcos e heróis nacionais”.

Assim, a proposta de História da CENP (1992, p. 11-12) procurou questionar aquelas posturas que, por acreditarem que existem “leis da História”, transformam-na num conhecimento teleológico e fatalista, ao sujeito social caberia resignar-se, adaptar-se ao meio. Procurou conceber, portanto, esta disciplina escolar como conhecimento e prática social, no qual o futuro pode ser entendido como um “vir a ser” que é construído pelos sujeitos em suas várias dimensões do presente e num campo de múltiplas possibilidades.

A forma escolhida para trabalhar e organizar os conteúdos da História deveria ser por meio de eixos temáticos. Tal opção fundamenta-se na perspectiva de que qualquer tema ou objeto permite apreender a totalidade do social, numa compreensão de que a totalidade não significa uma visão global, que seria típica na análise por períodos. Tal perspectiva, além de permitir transitar das partes para o todo e deste para as partes, realiza um constante vai e vem que torna possível o desvendamento das múltiplas

contradições do social. Portanto, a idéia de temporalidade que perpassa a proposta é a contradição e não a evolução progressiva.

Além disso, esse recurso liberta o ensino de História dos conteúdos fixos, dos conteúdos e das seqüências obrigatórias, pois com essa opção os professores e os alunos teriam a liberdade de escolher temas, assuntos, épocas que desejassem estudar. Portanto, essa perspectiva histórica capacitaria a reflexão sobre qualquer momento da História. (1992, p. 12)

Para os autores da proposta um dos grandes objetivos da escola fundamental seria o de “contribuir para a formação do aluno como sujeito de sua própria História, ou seja, como cidadão que se identifica no processo social” (1992, p. 13). Era por tal razão que o eixo temático cidadania e participação, nas séries finais do ensino fundamental, ajudaria na continuidade dos estudos e ao mesmo tempo sintetizaria a construção do conhecimento de História: sentir-se sujeito da própria História.

Para atingir tais objetivos, sugeriam partir da História do Cotidiano, explicativa dos sistemas históricos, pois isso auxiliaria na compreensão dos processos históricos e seria adequada para trabalhar com a perspectiva dos eixos temáticos. Nesse sentido, o diálogo presente e passado possibilitaria uma nova compreensão das experiências sociais vividas no cotidiano, quando nele se introduza a reflexão, afinal, os fatos da vida cotidiana fazem parte da História e sua totalidade.

No entanto, é interessante ressaltar, com Cordeiro (2000), que a proposta da CENP, que veio a público no início dos anos 1990, apesar de manter relações com aquela que gerou polêmica em 1986, continha significativas diferenças, principalmente em relação à idéia de produção do conhecimento pelo aluno, à de cidadania e à de ser sujeito da própria história. A proposta anterior teria como fonte de legitimidade os conflitos políticos da época e a historiografia sobre os movimentos sociais. Não é o caso desta, pois nesta é ressaltada a importância da “atitude receptiva” do aluno no processo de aprendizagem e o abandono da idéia de que no ensino básico produz-se conhecimento. Quanto à idéia de cidadania destaca-se que nesta proposta,

significa aceitar as regras do jogo democrático e expressar suas reivindicações e seus desejos mediante os canais institucionais competentes. O tema da democracia, proveniente de um dos espaços da política, o institucional, substitui o da autonomia, que, nas formulações anteriores, supunha-se proveniente dos movimentos sociais. (2000, p. 206)

Se nas décadas de 1970 e 80 pode ser caracterizado, com Cordeiro (2000), como o da “História no centro do debate”, a partir da década de 1990 as questões que mobilizaram a cena brasileira e mundial, e de certa forma ajudaram na compreensão dessa centralidade, “saíram” de cena. Pois, se pudéssemos caracterizar a viragem da década de 1980 para a década de 1990 em uma palavra síntese, a melhor seria: estupefação. Símbolos que marcaram a chamada Guerra Fria e pareciam eternos, revelaram-se etéreos e caíram: Muro de Berlim e a União Soviética. E um grande torvelinho permeou o Leste Europeu, os antigos regimes dos socialismos realmente existentes ruíram. A euforia foi tanta que um intelectual estadunidense, Francis Fukuyama (1992), apressadamente vaticinou que a História havia chegado ao fim!

A tese do “fim da História” teve duração efêmera. No entanto, o fato de ter sido enunciada e festejada por muitos, revela que o mundo que se cristalizaria a partir daquele momento teria contornos distintos, mas, não menos trágicos: a volta do nacionalismo, guerras, genocídios em massa, aumento brutal das desigualdades sociais por meio da política e ideologia da globalização neoliberal, na qual todas as iniciativas ligadas ao Estado foram condenadas como autoritárias ou totalitárias, a liberdade tornou-se sinônimo de relação de mercado.

Além disso, para alguns, uma das grandes tragédias que assolam nosso tempo talvez seja a perda da idéia de historicidade, prisioneiros do presente, como podemos vislumbrar nas palavras de Hobsbawm quando afirma:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (1995, p. 13)

Ou quando lemos a constatação de Moulian (1998), ao contar a triste trajetória que implementou o neoliberalismo e desenhou o Chile atual, e faz que muitos permaneçam ali “nesse ponto cristalizado, neste novo paganismo que considera o social como sagrado, podemos ter História (pois esta nunca termina), no entanto, teremos renunciado à historicidade. Teremos renunciado à esperança num Novo Mundo” (1998, p. 382).

No Brasil, a partir da vitória de Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito por meio de eleições diretas após o termino do regime autoritário em 1989, vencem os setores que almejam “democratizar” a sociedade por meio da ampliação das

relações de mercado na sociedade, ou seja, a ideologia neoliberal. Apesar do impedimento do presidente em 1992, acusado de inúmeras práticas corruptas, setores das esquerdas não conseguiram fazer valer um projeto alternativo. Assim, o grande debate que hegemonicamente povoou os meios de comunicação deu-se em torno da polarização Estado x Mercado, isto é, as iniciativas ligadas ao primeiro foram relacionadas à ineficácia e ao autoritarismo, enquanto tudo ligado à iniciativa privada foi avaliado como eficaz e promotor da liberdade, ou seja, a visão economicista das relações sociais e políticas da sociedade seriam corolários da liberdade econômica.

Foi somente nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, 1994-2002, que a educação brasileira passou por um grande processo de mudanças. Cabe lembrar que tais medidas estavam previstas no artigo 210 da Constituição de 1988 que determinava que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Além disso, a LDB 9394 de 1996 determinava os critérios que deveriam nortear esse documento

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

(...)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

De tal forma que em 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - , destinados ao primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental I. É importante lembrar que nesses ciclos geralmente não é um professor especialista que leciona as disciplinas, por tal razão o documento abarca as disciplinas de História e Geografia. Em 1998, são publicados os PCNs para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental II, compete lembrar que é a partir desses ciclos que, geralmente, atuam

professores com formação específica em História, é por tal razão que nos deteremos na análise desse documento.

Primeiramente, algumas palavras acerca do texto de apresentação, que acompanha todos os PCNs, escrito pelo ministro Paulo Renato Souza. Nele explicita-se que o objetivo geral do corpus documental é “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” e a razão para formarmos para tal intuito seria pelo fato de “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (1998).

Ao analisarmos a compreensão do termo “cidadania” para o ministro, notamos que ele utiliza termos que advém do vocabulário econômico, tais como, “competição”, “excelência” ou “ingressar no mundo do trabalho”, especificamente do mundo empresarial. Tal recurso de linguagem leva-nos a concluir que, provavelmente, a noção de cidadania esteja embasada nos cânones dos recursos humanos, nos quais os sujeitos aptos a serem incluídos são aqueles adaptados para viverem as intempéries desse nosso disputadíssimo mundo do trabalho.

Esse comentário interpretativo sobre a “fala” do ministro não é gratuito. Tem por objetivo destacar um possível sentido, ainda mais se refletirmos que esse conceito é o eixo estruturante de todo o documento. Se pensarmos na polissemia de tal conceito e as abordagens que ele pode abarcar, pode-se compreender o porquê dos entrevistados e tantos outros rejeitarem tal enunciação.

A proposta do PCN de História para o terceiro e quarto ciclos é muito bem elaborada e estruturada, a ponto de Célia Azevedo (apud Ribeiro, 2004, p. 35) afirmar que tal documento “seria muito apropriado para um curso superior de História”. Ele é dividido em duas partes, a primeira parte subdividida nos itens: “Caracterização da área de História”, “Objetivos gerais de História” e “Conteúdos de História: critérios de seleção e organização”, e a segunda parte subdividida nos itens: “Terceiro ciclo”, “Quarto ciclo”, “Orientações e métodos didáticos” e “Bibliografia”.

A primeira parte narra a trajetória do ensino de História no ensino fundamental, com o intuito de “contribuir para que o professor posicione-se diante do ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações” (1998, p. 19). Dessa forma, nessa parte serão apresentadas as principais abordagens e

formas de ensinar, a transformação de uma História que procurava narrar grandes feitos em uma “História problema”, além disso, procura mostrar a transformação do professor que inicialmente era, basicamente, um autodidata e hoje tem uma formação específica.

É interessante notar que uma idéia que permeia toda a trajetória do ensino de História, a partir da leitura dos PCNs, é a de que em vários momentos, desde o seu nascedouro, esteve a serviço de uma idéia de cidadania, e em muitos momentos, a partir de uma compreensão de cidadão patriótico, ou, como a partir dos anos 1980:

Em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (1998, p. 29)

Além disso, esse documento procura mostrar que existe interlocução do conhecimento histórico com o saber histórico escolar. Assim, as transformações pelas quais a pesquisa histórica tem passado: mudança na relação sujeito e objeto, ampliação da noção de documento, busca de outras abordagens com outras formas de racionalidades para problematizar o social, valorização de outras culturas, multiplicidade da concepção de tempo, podem influenciar o trabalho docente. Enfim, a constatação de que o conhecimento histórico é fruto de seu tempo possibilitaria ao docente “reconhecer sua atuação na construção do saber histórico escolar, na medida em que é ele que seleciona, que avalia e que insere a obra em uma situação didática e tal obra adquire novos significados ao ser submetida aos novos interlocutores” (1998, p. 33)

Reafirma, também, que o ensino de História tem por objetivo formar cidadãos conscientes e críticos, na medida em que seus objetivos centrais são a construção de noções, pela qual “ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História” (1998, p. 35), e a percepção da alteridade, pois:

A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. (1998, p. 35)

É interessante notar, ainda sobre a questão da cidadania, que o documento afirma que “em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo”, e, portanto, entre os “novos temas e problemas” estariam o “desemprego”, a “segregação étnica e religiosa” (1998, p. 37), entre outros. Tais afirmações sobre a cidadania podem levar à compreensão de que a participação política no Estado já está garantida, no entanto, o que percebemos ao recordar a conjuntura dos anos 1990 é que essa participação restringiu-se ao ato de votar e ser votado, uma vez que são muito pequenos os caminhos para uma participação efetiva nas decisões do Estado. Além disso, os dois novos problemas supracitados não são tão novos assim, a questão do emprego e da segregação são velhos conhecidos, estão naquelas esferas da vida que têm uma “longa duração” na sociedade brasileira.

Os PCNs procuram destacar, nessa primeira parte, que os alunos não aprendem História apenas na escola, mas a partir das várias instâncias: vida cotidiana, família, televisão, rádio, cinema, música, jornais, revistas, teatro, lazer, enciclopédias, entre outras e que o saber histórico escolar não é um mero reflexo do que se faz nas universidades, portanto, esse saber é fruto “do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos” (1998, p. 38).

Essas considerações acerca da idiosincrasia do ensino de História, têm por intuito alertar o professor de que o seu objetivo na escola não é formar “pequenos historiadores”, mas que

desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (1998, p. 40).

Os PCNs também alertam o professor para o fato de ele ser o principal condutor do processo de aprendizagem dos alunos, pois é ele quem, por exemplo, dá “apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções

históricas” (1998, p. 40). Para que consiga atingir tais metas, o professor tem de encarar a avaliação não como um instrumento que ocorre apenas em certos momentos do processo de ensino-aprendizagem, mas “que possibilita ao professor problematizar o seu trabalho, discernindo quando e como intervir e quais as situações de ensino-aprendizagem mais significativas ao longo do ciclo” (1998, p.40). Além disso, tem de aprender a registrar o processo usando o documento recomendado para esse fim: o relatório, pois ele ajuda a

explicitar em uma comunicação com as outras pessoas as intenções, as reflexões e as fundamentações, as hipóteses dos alunos e as intervenções pedagógicas, recuperando, entre inúmeros aspectos, aqueles que poderiam ser modificados ou recriados em uma outra oportunidade (1998, p.41)

Também é importante notar, ainda quanto à avaliação, que uma das novidades desse documento é a explicitação de que o professor também avalia atitudes, assim a avaliação final dos alunos deve considerar o que aprenderam de “conteúdos, noções, conceitos, procedimentos e atitudes” (1998, p. 62).

A primeira parte dos PCNs termina com uma explicitação dos critérios de seleção e organização dos conteúdos de História. Cabe destacar que assim como a proposta da CENP, também se adotou como critério de organização dos conteúdos os eixos temáticos. Tal escolha se deu por que “privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino” e por que o ajuda “a criar intervenções pedagógicas significativas para a aprendizagem dos estudantes”, além de valorizar “reflexões sobre as relações que a História, principalmente a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno” (1998, p. 47). Portanto, para o terceiro ciclo foi proposto o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho” e para o quarto ciclo “História das representações e das relações de poder”.

A segunda parte dos PCNs tem por objetivo apresentar os critérios para a escolha dos conteúdos, além de uma variada listagem de possibilidades de organização do trabalho. Sempre advertindo o professor que esses critérios devem “investigar o que é domínio dos alunos e quais são as suas hipóteses explicativas para os temas estudados” (1998, p. 53 e p. 65). Além disso, procuram orientá-lo acerca das especificidades dos métodos do ensino de História e dos instrumentos didáticos que favorecem o aprendizado dos conteúdos históricos.

É também apresentada a definição do que é um material didático e os critérios para que o professor efetue a escolha desse material, principalmente do livro didático. Nessa parte do documento, podemos vislumbrar que uma exigência para o professor é ser pesquisador de sua prática, pois se afirma que ele deve aprender continuamente no “seu próprio trabalho”, além de

reconhecer que o saber escolar é construído na interlocução. Incorpora a dimensão do diálogo interpessoal, da diversidade cultural, das significâncias múltiplas de seus interlocutores. Cada situação de sala de aula requer escolhas didáticas específicas e reflexões sobre o processo construído coletivamente (1998, p. 80).

O documento termina tecendo orientações sobre o uso de documentos, sobre visita a exposições, museus e sítios arqueológicos, sobre estudo do meio e do tempo para o estudo da História.

Ao término desta descrição e análise dos PCNs o que podemos constatar? Pelo grau de elaboração e complexidade do documento, o professor de História, provável interlocutor, deve ser um sujeito social bem formado e informado. O que nos parece uma contradição, uma vez que num país onde os professores conseguissem compreender esse tipo de documentação, a própria produção desse material seria inócua, inoportuna, uma antinomia. Podemos depreender, contudo, que esse grau de detalhamento e aprimoração assim como o próprio texto de apresentação, que afirma que o objetivo dos PCNs é “contribuir para sua formação e atualização profissional”, na realidade, imagina tal interlocutor com uma formação deficiente e desatualizada.

Além disso, não devemos esquecer que o documento não trabalha com as “condições objetivas” de acordo com a qual o ensino ocorre geralmente. Quando a professora R. nos conta que leciona para uma média de 35 alunos, um número elevado, ainda mais se considerarmos que o documento prevê que o professor pesquise a sua prática, que diagnostique as necessidades e estágios cognitivos de seus alunos, que analise os livros didáticos. Ela também denuncia que o Estado não manda necessariamente o livro escolhido pelo professor.

Devemos recordar, também, que o exame vestibular e uma grande variedade de livros didáticos, são os que, em última instância, acabam por determinar os currículos. Entretanto, muitos ainda trabalham a História dentro de uma perspectiva conhecida como “tradicional”. Ademais, se observarmos a listagem de conteúdos para a avaliação

dos graduados em História da Portaria nº. 3020, de 21/12/2001, que fixa as diretrizes do Provão de História, notaremos que são agrupados em a) História Antiga, b) História Medieval, c) História Moderna, d) História Contemporânea, e) História da América, f) História do Brasil e g) Introdução aos Estudos Históricos. O último item é o único que tem ligação com uma formação superior, ademais, tal listagem reforça a lógica do tempo cronológico e eurocêntrica e a organização fragmentada dos conteúdos. Mesmo com o argumento de que a graduação em História não forma necessariamente professores, não se explica a ausência dessa dimensão na Portaria, pois não devemos esquecer que é dos cursos de graduação em História que sai a grande maioria do contingente que exercerá a docência.

Para Gusmão (2004, p. 170) a mensagem dessas políticas seria a de instigar os professores a fazerem sua própria trilha no caminhar, pois não existirá caminho delineado, referência definida. Não é o que se pode depreender do quadro supracitado, uma vez que a dificuldade de mudanças nas práticas escolares instauradas pelo poder público, decorre da ausência de consenso nas suas diversas instâncias, ou seja, parece não haver diálogo, e se houver, não há consenso.

Essas reflexões tiveram por objetivo situar, ainda que brevemente, as mudanças e contradições que ocorreram no discurso do poder público acerca do ensino de História, as quais servem como referência ao se conjecturar sobre esse ensino, conforme verificamos nas entrevistas em que os sujeitos dialogam com tais assertivas. Dessa forma, constatamos que elas trazem os dilemas, as contradições, os conflitos da cultura escolar que para Viñao Frago seria:

Algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas não conseguem mais que arranhar superficialmente, sobrevive a elas, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo. Uma sedimentação configurada por camadas mais entrelaçadas que sobrepostas e que, com método arqueológico, é possível desenterrar e separar. (2001, p. 29)

Donaldo Schüller (1999, p. 24), em seu comentário introdutório ao *Finnegans Wake*, de James Joyce, evoca uma bela imagem que vai ao encontro do conceito de cultura escolar. Afirma que o texto joyceano deve ser tomado como um “*palintexto* que preserva textos”, e assim como num quadro cubista as “perspectivas, épocas, espaços, caracteres, embora distantes, distribuem-se no mesmo plano”. As falas dos sujeitos da

pesquisa são palíntextos, trazem à tona múltiplas perspectivas, dilemas, desejos. É o que trataremos a seguir.

2. Ensino centrado no aluno ou no professor?

Como vimos anteriormente, as memórias dos professores entrevistados são um bom instrumento para construir, a partir de fragmentos, algumas características da escolarização, básica e superior, a partir dos anos 1960. A partir de agora, porém, elas nos ajudarão na análise de como esses professores pensam sua profissão e sua prática como também a prática de seus professores. É interessante notar que elas revelam uma polaridade entre as idéias de *professor transmissor de conhecimentos* versus *professor que ajuda o aluno na mediação do conhecimento* e, também, a polaridade acerca da finalidade do ensino de História: *deve narrar* ou *ajuda explicar*. Assim, é possível vislumbrar que suas posições, nas entrevistas individuais e na coletiva, vão da certeza do caminho a seguir à oscilação de quem admirou a prática de um antigo professor, no entanto sente que os tempos mudaram e é muito difícil fazer como antes.

Além disso, os PCNs, embebidos da concepção construtivista de ensino, ajudam a sedimentar no imaginário educacional o tabu em se falar da transmissão de conhecimento pelo professor (Duarte, 1998). É interessante ressaltar que tal idéia advém do discurso da Escola Nova, que defende o ensino centrado no aluno, dessa forma, o professor é pensado como um auxiliar da aprendizagem, e esta ocorre espontaneamente a partir dos interesses dos alunos (Pimenta, 1988, p.127). Além disso, um outro foco de tensão que tem uma relação com essa corrente de pensamento, que ganhou força nos anos 1920/30 e que até hoje assolam a escola brasileira, é a idéia de que uma boa educação, eficiente, harmoniosa e disciplinadora, é corolário de ensino racionalmente administrado e organizado (Mate, 2002).

*

Primeiramente, é interessante observar o que foi um “bom professor” durante a escola básica para cada um dos sujeitos, ou seja, aquelas pessoas que desempenham um papel de “modelo funcional” e “influenciaram provavelmente a visão subsequente de pedagogia desejável” (Goodson, 1992, p. 72).

É interessante ressaltar que tanto o professor A. quanto para o professor E. procuraram destacar que os bons professores eram aqueles que baseavam suas aulas em exposições dos assuntos. Além disso, o entrevistado E. lembrou um professor que deu “boas aulas”. Pode-se dizer que esse entrevistado funciona como uma síntese do ensino que obteve em sua escola, classificada por ele como organizada e com pouca ausência de professores e na qual

a gente se sentia fazendo uma coisa que era importante, estudar era uma coisa importante. Havia um ambiente que era um ambiente muito saudável de escola, professores bastante tradicionais, mas havia uma seriedade muito grande no âmbito da escola, eu era muito participativo na escola.

O professor A. faz questão de ressaltar que seu bom professor, o de Geografia, tinha um ótimo domínio da lousa, explicava colocando os títulos dos pontos, e os alunos, por sua vez, anotavam esses títulos e aspectos da fala do professor. Além disso, destaca que esse professor era metódico, afinal durante as aulas usava um avental branco e uma caneta de ouro, com a qual fazia as chamadas ao entrar na aula. Não utilizava material didático, ele era a autoridade competente. Trabalhava com grupos, que deveriam estudar matérias que não lhes haviam sido dadas e também ensinava noções de pesquisa. Outro procedimento ensinado era apresentar oralmente assuntos, “uma aulinha de fala”, isto é, montava um grupo, fazia perguntas, dava um ponto, um assunto, e o aluno sorteado para falar era chamado para responder uma pergunta.

Para o professor E. seus professores, no geral, proporcionaram-lhe um bom aprendizado, pois eram inteligentes, organizavam-se muito, eram conteudistas e tinham como rotina de aula: lousa, livro, memória, trabalho para entregar. Especificamente, lembra de um professor de História que entrava na sala, sentava, abria um caderninho, ditava, os alunos escreviam, eventualmente fazia uma explicação, nunca se levantou ou foi à lousa, nunca usou um giz. No entanto, era querido pelos alunos, porque era simpático, calmo, seguro daquilo que explicava. Além de impor autoridade, era organizado, transmitia segurança, fazia o aluno se sentir seguro do que estava fazendo e onde estava.

Um dado interessante na rememoração da professora R. foi que ao construir a imagem do “bom professor” o fez por meio de reminiscências de práticas de vários professores, um mosaico. Assim, o “bom professor” poderia ser aquele que não

economizava explicação, voltava, perguntava e se alguém tivesse dúvida sempre voltava à explicação; aquele que fazia experiências e na falta de laboratório na escola improvisava um no pátio, aquele que ensinava algumas coisas que tinham alguma concretude, ou seja, ajudava a pensar em situações para a vida real ou ainda aquele com quem aprendeu a fazer perguntas, que dava vazão às interrogações trazidas das leituras realizadas em casa.

É interessante destacar das falas dos professores A. e E. a lembrança de um ensino centrado essencialmente no professor, de quem era exigido o domínio de informações, maneiras de conduta e rituais. Tais práticas funcionavam como mecanismos de legitimização da autoridade do professor, não só domínio do saber, mas a ritualização para a transmissão desse saber, por tal razão a valorização de uma vestimenta, de uma linguagem, de um jeito de falar, enfim, para demarcar territórios. É o que entrevemos. Essas reminiscências destacam a preocupação em organizar os assuntos, em demonstrar informações prontas: o saber é coisa acabada, é algo que se “pega e dá”. Portanto tanto a fala quanto os títulos dos assuntos na lousa e os esquemas funcionam como guias de maneiras de pensar, existe *um* jeito de organizar a informação e esta pode ser demonstrada e copiada. Basta treinar. Para que isso ocorra a confiança é fundamental. Se esta fosse bem exercida, como conta E., o professor nem precisaria levantar, ir à lousa. São os ecos da chamada “fase de ouro da escola pública” (Nadai, 1991 *apud* Gusmão, 2004), aqueles professores egressos das poucas faculdades criadas a partir de 1930 que imprimiram um perfil cujas características eram a seriedade, o domínio de conteúdo e o rigor nas avaliações, ou seja, eram verdadeiras autoridades no assunto, transmitiam segurança, domínio de saberes, normas de conduta, mas não estabeleciam vínculos com a realidade.

Foi o ensino que começou a ser minado, *grosso modo*, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, quando a escola começou a ser pensada a partir dos cânones tecnicistas e quando se passou a sentir o aligeiramento da formação de professores promovida pela expansão do ensino privado no Estado autoritário. É o que podemos notar nas lembranças da professora R., estamos no contexto da massificação do ensino, “novos personagens entraram em cena”, as camadas populares, antes excluídas, adentraram na escola, as salas começaram a inchar, o perfil dos alunos tornou-se cada vez mais heterogêneo, os professores começaram a “perder a centralidade e autoridade”. Notamos que, pelo menos do ponto de vista da aluna R., é preciso ouvir as interrogações dos alunos, tornar o ensino mais próximo do real, do “concreto”. Além

disso, um problema que se tornará recorrente começa a ser notado: a falta de condições de trabalho adequada. Os professores têm de improvisar, inventar, é o caso do laboratório no pátio como foi citado.

Num ensaio cuja finalidade é comentar o romance *1919* do escritor John Dos Passos, Sartre usou duas belas imagens que ajudam a pensar a memória: “um amontoado de afrescos e miniaturas”, e “resume em poucas palavras um período de vários anos para se estender languidamente sobre um ato minúsculo” (Sartre, 2005, p. 39). A seguir nos deteremos nessas miniaturas, lembranças de aulas que nos aproximam da forma como os entrevistados pensam sua prática docente.

Para o professor A., um exemplo de sua boa aula foi sobre o *pacto colonial*, na qual:

Desenhei a lousa inteira. Fiz naviozinho levando o produto daqui para lá, trazendo o produto de lá para cá. Todo mundo entendeu, óbvio. A coordenadora ficou fascinada, “A., isso que é o famoso [ela já conhecia] Fernando Novais?”, “É, Fernando Novais!”. Fiquei famoso, isso abre um pouco as portas. Eu faço o arroz com feijão, bonitinho, ou seja, uma boa lousa, um bom livro, um bom e exercício, boa prova, bem elaborada, prova bem corrigida, gogó e conteúdo. Aliás, eu gostava muito da teoria do Fusari sobre isso. Ele tinha uma teoria dos conteúdos, ele trabalhava muito com isso tempos atrás. É importante para saber das coisas, saber lidar, relacionar, ter uma base teórica para poder pensar, quem não tem nada na cabeça não pensa nada.

O professor E. atualmente exerce o cargo de coordenador pedagógico, no entanto, ao avaliar sua prática docente vai por outros caminhos, tanto que tem uma imagem negativa de sua experiência como professor. Mas ao falar dos materiais didáticos que utilizava, obliquamente relatou uma experiência que nos ajuda na reflexão de como lecionava. Vamos a ela:

Normalmente eu usava textos que tirava de livros de referência, de paradidáticos, de músicas, de filmes. Acho que eu sou o cara que mais assistiu “Hair” na vida, acho que passei um milhão de vezes para meus alunos. Trabalhava com muita dinâmica de grupo, por exemplo, sempre que ia começar a discutir a questão do capitalismo, solicitava que os alunos trouxessem um doce, eu passava um saco para que pusessem os doces ali dentro. Por fim, eu dava o saco de presente para aquele que não havia trazido nenhum doce e falava, “Pode descer, você não vai assistir à aula!” Os outros ficavam bravos: “Por que você está fazendo isso?”. Eu

entrava na problematização com eles, “Qual o problema de eu estar fazendo isso? O que vocês estão achando? Qual é o problema? Um cara não pode comprar, não poder comprar é igual a não quer!” Ia nessa discussão para mostrar a eles como funcionava a mecânica do capitalismo, que fazia com que a gente perdesse todo dia, alguma coisa sempre era tirada todo dia e não reclamávamos. Isso sempre desencadeava uma discussão que levaria a um tema, estivesse eu discutindo a modernidade, Brasil Industrial ou outro tema qualquer, eu procurava sempre partir de uma atividade mobilizadora e problematizadora.

No caso da professora R., sua boa aula também foi uma aula sobre o Brasil Colonial, na qual:

Tinha um trecho de um texto de um jesuíta e um outro trecho de um bandeirante. A gente estava estudando a briga entre jesuítas e bandeirantes, dos interesses com relação aos índios, a razão de seu ódio. Então um aluno perguntou, “E os dois grupos eram católicos?”. Foi uma pergunta que nunca apareceu, já usei esse material várias vezes, mas aquela vez foi a única em que ficou evidente que ambos os grupos eram católicos, acreditavam em Deus e se odiavam. Foi um momento em que apareceu isso, que a história não tem lógica, os bandeirantes e os jesuítas eram cristãos, mas ambos se odiavam.

Primeiro pedi para eles lerem um trecho do texto, como estava na linguagem da época, fizemos um exercício para entender o que eles estavam falando, meio de traduzir, anotando no caderno o que o jesuíta e o bandeirante estavam falando. Depois relacionar, ver o que estavam falando um para o outro, compreender o conflito de interesses para esses grupos. Só que eu não tinha me tocado de destacar isso, podia ter sido intencional, destacar que eram grupos cristãos, não havia não cristãos naquela época, e apesar disso odiavam-se, tinham interesses diferentes. Isso só veio à tona pela pergunta do menino.

Num primeiro momento, ao analisarmos o relato de A. poderíamos afirmar que, como num jogo de espelhos que se refletem mutuamente, ele está trazendo de volta tão somente o seu professor de Geografia, afinal, não é isso o que quer dizer quando sintetiza o trabalho do professor na fórmula: *uma boa lousa, um bom livro, um bom exercício, boa prova, bem elaborada, prova bem corrigida, gogó e conteúdo?* Se atinarmos atentamente ao relato, notaremos que há outros sujeitos naquela aula, um sujeito “bem presente”: a coordenadora da escola e um sujeito “oculto”: a evocação da teoria acerca dos conteúdos que legitima as aulas expositivas. Acredito que aquele professor de Geografia nem compreenderia e muito menos concordaria com a razão de

uma aula não ser assim, prescritiva e conteudista, afinal, até etimologia da palavra professor carrega o significado de “fazer uma declaração”, “aquele que professa” uma crença, uma ciência!

No entanto, a aula que A. quis mostrar se inscreve num debate em que a “transmissão de conhecimentos” não é hegemônica, precisa ser justificada. Veremos mais adiante que A. não trabalha somente com esta perspectiva. Voltemos ao relato. Ele afirma, também, que aquela aula à que a coordenadora assistiu o ajudou a ficar famoso e a abrir as portas... Assim, podemos perceber que ainda muitos ao avaliarem o trabalho do professor, o fazem na perspectiva da sua (in)capacidade de transpor didaticamente, pela transmissão oral, os assuntos, além disso, a suposta fala da coordenadora, da facilidade de tal conteúdo, pressupõe que se ela entendeu, o aluno também conseguiu fazê-lo, ou seja, a sua percepção vale pela a do aluno. É interessante notar que é muito comum quando alguém entra para observar uma aula ouvirmos: “Nesta aula não, só os alunos vão trabalhar!” Fala muitas vezes respaldada por quem vai fazer a análise da aula, o que reforça a idéia de que ao observar o trabalho docente, a única dimensão que conta é o desempenho do professor.

Além disso, a fala de A. evoca um debate que assolou a escola no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 acerca dos conteúdos. Segundo Pimenta (1988), na busca da solução dos dilemas da pedagogia liberal, as teorias crítico-reprodutivistas da educação procuraram denunciar o caráter reprodutor da escola, e, portanto, negou a esta qualquer possibilidade de alteração na estrutura social. Foram dois os corolários desta constatação, de um lado, a contribuição positiva da “tomada de consciência (por parte dos educadores) de que a educação é sempre um ato político e a acentuação dos determinantes estruturais da escola”. No entanto, teve efeitos negativos, pois provocou “um descompromisso com a atividade docente, traduzida na ausência de planos de curso, de conteúdos, de não preparo das aulas, e na substituição dos conteúdos ‘tradicionais’ pelo discurso político em sala de aula” (1988, p. 136-137).

Numa tentativa de superar essas concepções de educação, surgiram estudos², de inspiração gramsciana, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, com o intuito de “propor a escolarização formal na escola pública, dentro de uma perspectiva de uma nova qualidade do ensino” (1988, p. 138). Nesse sentido, os métodos dessa pedagogia

² Segundo Pimenta (1988) a fundação da ANDE, Associação Nacional de Educação, foi um marco expressivo para veiculação desta corrente pedagógica. Além disso, são exemplos de autores que desenvolveram estudos e pesquisas nesta direção: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Roberto Jamil Cury.

tomam a experiência sociocultural no quadro das relações sociais do aluno como ponto de partida. Essa experiência precisa ser posta em confronto com a explicação do professor (os conteúdos), que possibilitará elementos novos para a crítica da experiência prática do aluno. Ao mesmo tempo esta experiência prática do aluno possibilita uma reavaliação crítica dos conteúdos (1988, p. 142).

Nesse contexto, a fala de A.: “quem não tem nada na cabeça não pensa nada”, ganha um novo sentido, a transmissão de conteúdos não tem o mesmo significado atribuído por seu velho professor do ensino fundamental.

Ademais, cabe lembrar também que as idéias de Paulo Freire, conhecidas por “Método Paulo Freire”, voltavam ao centro do debate. Nele defendia-se uma educação que privilegiasse o diálogo entre educador e educando, ou seja, o primeiro não poderia trazer pronto o método e os materiais, estes seriam construídos juntos com os alunos (Brandão, 1981, p. 21). Portanto, as lembranças, principalmente de A. e de E., remetem-nos aos efervescentes anos 1980. Conforme vimos seriam canalizados nos debates em torno da proposta da CENP. Não como reprodutores de fórmulas, mas como professores-autores, apropriando-se das idéias que circulavam e recriando-as, dando-lhes um outro sentido (Certeau, 1994).

Assim, o relato do professor E. está inserido nesse mesmo debate, mas por outras sendas. O que podemos notar primeiramente é a pesquisa de novos materiais didáticos, a tentativa de levar outras linguagens para a sala de aula, tais como, músicas e filmes. Interessante destacar que a partir da década de 1980 teve início uma tentativa de renovação do mercado editorial, contudo, num estudo pioneiro, Glezer (1984) afirma que tal renovação significava mais uma mudança na forma de apresentação dos conteúdos: inserir novas linguagens do que uma alteração na concepção da História, ou seja, mantinham-se os mesmos cortes cronológicos, as mesmas personagens, os mesmos temas.

Além disso, percebemos a busca por novas dinâmicas de aula, a fuga da aula expositiva. Esse é o intuito da “atividade mobilizadora e problematizadora”, dar voz aos alunos, fazer com que se sintam sujeitos da História. De tal forma que, ao ter como ponto de partida essas experiências cotidianas, concretas, ao apontarem as injustiças sociais, ao criarem problemas e conflitos, incluindo também aqueles entre professor e alunos, teriam como tematizar e aprofundar essas questões em estudos posteriores. Essa afirmação entra em consonância com o objetivo de E.: “lidar com as questões da

participação política, com as questões da possibilidade de politização, na época ainda tinha mais expectativa num trabalho conscientizador, hoje eu não tenho mais, mas tinha muito isso”.

O relato da professora R. mostra um momento da análise e discussão de um fragmento de um documento histórico. Assim como para o professor A., esta aula conseguiu se aproximar daquilo que considera fundamental ao lecionar História, ou seja, mostrar que a “História não tem lógica” ao apresentar “conflitos de interesses” entre grupos sociais com uma mesma matriz cultural, no caso, cristãos. É interessante notar que sua fala reativa um de seus focos centrais ao analisar sua vivência como aluna: a interação professor e aluno por meio de questões.

Nesse relato, a aula expositiva está distante. É o que podemos perceber pela citada fala do aluno, desejada pelo professor e norteadora do trabalho, ela lança idéias não antevistas no planejamento, “só que eu não tinha me tocado de destacar isso, podia ser intencional.” Além disso, podemos perceber o trabalho de orientação do professor, ensinar aqueles procedimentos que ajudam na leitura de documentos, ou seja, registro no caderno das palavras que são específicas da época, a “tradução”, trabalho fundamental antes de qualquer análise e discussão de temas em aula.

As lembranças destas “miniaturas” de aulas remetem-nos a algumas idéias de Barthes, em seu texto *Au séminaire* (1988, p. 337-338). Nele Barthes discorre acerca de três práticas educativas: *ensino*, *aprendizado* e *maternagem*. Assim, para esse autor, o *ensino* seria uma prática em que “um saber (anterior) é transmitido pelo discurso oral ou escrito, rolando no fluxo dos enunciados (livros, manuais, aulas)”. O *aprendizado* por sua vez seria aquele que o “mestre, pois, trabalha para si mesmo diante do aprendiz; não fala, ou pelo menos não mantém um discurso; suas palavras são meramente dêiticas”, e “transmite-se silenciosamente uma competência, monta-se um espetáculo (o de um fazer), em que o aprendiz, atravessando a ribalta, se introduz pouco a pouco”. No caso da *maternagem* seria aquele que “todos se incitam, se chamam, põem em circulação o objeto a produzir-se, o processo a compor-se, que passam assim de mão em mão, suspensos ao fio do desejo, tal como o anel no jogo de passa-anel” e, portanto, nenhum saber poderia ser transmitido, mas sim criado, ou ainda, nenhum discurso é mantido, pois se busca um texto.

Contudo, não devemos interpretar as idéias de Barthes num sentido linear, evolutivo, o processo educativo passaria necessariamente pela seqüência: ensino-aprendizado-maternagem. Cremos que elas servem com idéias-síntese, norteadoras.

Acreditamos que os PCNs, ao centrar o foco em demasia na autonomia, no “aprender a aprender”, tendem a uma visão da educação centrada na idéia de maternagem, esquecendo ou anulando as dimensões do ensino e do aprendizado. Além disso, há autores como Newton Duarte que defendem a função “clássica do trabalho educativo”, ou seja, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Saviani *apud* Duarte, 1995). No entanto, ao defenderem em demasia essa questão, centrada no ensino, acabam cristalizando uma visão de educação que não relativiza o conhecimento e reforçam a idéia de que só há um caminho possível e necessário para “transmitir o saber sistematizado”, negando outras vias, tais como as descritas por Barthes.

3. Narrar ou explicar: a idéia criticidade em questão

As questões acima elencadas levam-nos à discussão da razão de se estudar História na sala de aula: narrar ou explicar? Ademais, é um tema caro ao campo e foi em torno dele que giraram as discussões durante a entrevista em debate.

Contudo, é importante lembrar que desde os anos 1970 entraram na escola pública, novos sujeitos sociais, o que exige novas demandas, novas formas de conceber, de fazer e de avaliar a ensinação. E se num primeiro momento, a forma como a escola estava organizada levou a expulsão de um enorme contingente de alunos. A partir das mudanças ocorridas nos anos 1990, a idéia dos “ciclos escolares” criou a “progressão automática”, completamente colonizada pelo ideário neoliberal da redução de custos, solucionando o problema da expulsão, mas aumentando o número de analfabetos funcionais, ou seja, alunos que não conseguem interpretar e relacionar as informações lidas.

Por outro lado, a escola neste início de milênio depara-se com transformações nas relações familiares. A família atomizou-se ao extremo nas relações de trabalho, no aumento brutal do desemprego estrutural, do subemprego, nas ocupações efêmeras e na relação com a informação, que se massificou, principalmente por meio da popularidade da televisão e da internet, ainda entre grupos sociais mais abastados, mas que cresce rapidamente nas classes trabalhadora.

No campo do conhecimento, a relativização da idéia da *verdade* torna-se hegemônica. Se para certos grupos, tal como algumas correntes pós-modernas, a idéia da verdade não passa de uma ficção, efeitos de linguagem, outras correntes de

pensamento, marxistas, por exemplo, trabalham numa perspectiva de uma verdade provisória.

É por tal razão que para efetuar a discussão partiremos da idéia de “professor tradicional de História”. Se por um lado essa idéia carrega a contradição em torno do conhecimento histórico; as falas, por sua vez, revelaram que existe a tensão entre uma vontade de negar, de se afastar deste “modelo” de professor, e, concomitantemente, o desejo de possuir a “tranqüilidade” que esse professor detinha.

Afinal, o que seria um “professor tradicional de História”? Tarefa difícil, pois tal idéia, polissêmica, carregada de um grau de significação que é mais para contradizer, negar e desqualificar o outro, como já nos referimos neste estudo, do que para afirmar as suas características conceituais.

Isso não foi diferente nesta pesquisa, quando os sujeitos referiram-se a tal noção, a significação foi distinta. Assim sendo, durante a entrevista em debate o professor E. definiu um professor tradicional de História como aquele que trabalha num paradigma tradicional, ou seja, aquele que parte da perspectiva dos grandes acontecimentos, factualista, contada a partir de um grande homem político ou militar, aquele que garante seqüenciação fundada em documentos escritos e oficiais. A professora R. por sua vez não o definiu dentro desta idéia, no entanto, quando se refere a outros professores de outras disciplinas, afirma que “professor tradicional” seria aquele que trabalha numa perspectiva abstrata, aquilo que ensina não tem concretude, não é relacionado com a vida real.

Outro bom exemplo desse estilo de professor é aquele que serviu de diretriz durante a entrevista-debate: a professora Alicia. No primeiro dia de aula, ao apresentar os conteúdos a serem estudados como também a si mesma, ela traça as diretrizes da forma que trabalha na sala de aula:

Silêncio senhores, por favor! Silêncio, por favor! Meu nome é Alicia Marnet de Ibáñez, alguns já me conhecem... O conteúdo que vamos ver juntos é História argentina. Segundo consta no programa, trataremos acerca das Instituições políticas e sociais desde 1810. Vamos ter três horas semanais, o que não é muito... E os quero advertir sobre três questões: não gosto de perder o tempo, acredito na disciplina... e não presenteio com notas. Alguns já lembram, não é verdade? Compreender a História é preparar-se para compreender o mundo. Nenhum povo poderia sobreviver sem memória... E a História é a memória dos povos. Este é o sentido que vamos dar aos conteúdos.

Nessa definição podemos notar que a História ensinada vai ao encontro da definição dada pelo professor E., a ela cabe ensinar a História a partir da formação do Estado nacional argentino desde a sua independência em 1810, além disso, o seu objetivo é a compreensão do mundo, mas numa perspectiva de “mestra-da-vida”, seguir modelos de conduta, pois ela é memória dos povos. Mas que memória é essa? É a memória oficial, dos grandes personagens e dos acontecimentos, das versões oficiais.

Tanto é assim que, num outro momento do filme, a professora Alícia irrita-se com um aluno que vai contra a versão oficial. Numa chamada oral em torno de um dos líderes da independência, Mariano Moreno, esse aluno discorre sobre a sua morte suspeita. Afirma que poderia ter sido assassinado por defender a liberdade de imprensa e não de acordo com o proferia a versão oficial: ele teria morrido num barco e, visto que não havia como conservar seu corpo, foi jogado na água. Por que a irritação da professora? Porque os que defendem essa versão do assassinato não apresentam provas que a comprovem, portanto seriam tão-somente “teorias”.

Na mesma cena, um outro aluno a interrompe indignado e afirma não existirem provas porque quem escreve a História são os assassinos. A professora expulsa-o da sala reiterando o que disse no início do ano letivo: a disciplina não se aprende nem se ensina e que sua aula não é um debate, se quiser falar tem de levantar a mão.

Assim, além de transmitir uma História “dos vencedores”, a “genealogia da nação”, sacraliza o ensino de História. O professor é a única voz da autoridade, é ele quem transmite um conteúdo pronto e acabado, na verdade, ele espera que o aluno levante a mão apenas para perguntar pelo que não compreendeu, não para dizer que podem existir outras versões possíveis divergentes da oficial. Ademais, essas cenas ajudam-nos a pensar na forma de ensinar, aquela que promove a sujeição e disciplinarização dos alunos, pois o que notamos nas ações da professora é sua postura de inculcar valores e normas de conduta que considera “educados”.

A avaliação das idéias em torno do que seria um “professor tradicional de História” e seus corolários para o ensino de História foi o eixo central da discussão durante a entrevista-debate. As falas do professor E. nortearam de certa forma o debate, foi a partir de suas colocações que tanto A. quanto R. procuraram inserir suas idéias, é interessante ressaltar, porém, que as falas em alguns momentos pareciam caminhar paralelamente, não se entrecruzavam diretamente, mas, numa análise mais apurada podemos notar que, a todo momento, as idéias estavam colidindo de uma forma muito garbosa e melíflua.

Como sabemos, o professor E. iniciou a sua prática de professor de História nos anos 1980, época representada pelo filme, assim, o eixo norteador de sua fala teve o intuito de fazer uma crítica contundentemente ao ensino temático, para ele fruto das discussões em torno da Proposta da CENP de 1986 e das idéias da pedagogia crítica. Afirmou que nessa época, sua prática, influenciada por uma leitura da nova historiografia que chegava ao Brasil - Nova História, História das mentalidades, por exemplo - , combatia o “paradigma tradicional de História”, ou seja, a História vista de cima, a linearidade histórica, o fato, que não tinha importância e abandonava a questão da narrativa da História, além disso, buscava estratégias metodológicas que pudessem motivar o aluno, fazer com que os alunos gostassem da aula, e isso passava pela negação do modelo de professor que parecia não dar certo na escola. E, mais importante, a sua prática tinha uma preocupação mais sociológica, ou seja, a politização do aluno: ajudá-lo a se situar na realidade.

Dessa forma, devido à sua preocupação em motivar e politizar o aluno e não o conseguir por meio de um rigoroso trabalho, que envolvesse organização e estudo, em ajudar o aluno a perceber como uma verdade se transforma em verdade, evitando a representação maniqueísta da História: opressores e oprimidos e esquivando-se da relação presente e passado como liga, uma vez que o aluno não se localiza no tempo; avalia que foi um mau professor de História, contudo, essa atuação está relacionada ao contexto, para E. o sujeito social não escolhe o contexto, é escolhido por ele.

Para a professora R., o filme trouxe alguns questionamentos sobre sua atuação como professora. Assim, a partir da contraditória atitude de Alicia, que recorre a documentos para compreender o que está acontecendo em sua vida pessoal, ou seja, passa a duvidar da versão que detinha e para solucionar essa dúvida vai buscar informações objetivas, mas na sala de aula continua a reproduzir a História oficial, R. reconhece nisso duas implicações: a questão dos fatos, que têm uma objetividade e que devem ser considerados e as versões, que se constroem através desses fatos. Por isso, achou interessante como o filme colocou esse problema. Considera que, às vezes, essa questão gera uma confusão geral no ensino de História, porque avalia que é fácil entender a situação, mas é difícil colocá-la como objeto de trabalho na sala de aula.

Ademais, percebeu que se o aluno Costa entregou uma produção escrita contestando a versão oficial era porque isso fazia sentido para ele, dessa forma, considerou que é possível inferir que ele já era leitor, dominava as capacidades leitoras. Diferente de seu cotidiano em sala de aula, pois seus alunos não conseguem ler, não

dominam as estratégias básicas que um leitor precisa para avaliar e posicionar-se perante uma visão Histórica. E por tal razão seu foco de reflexão muda, volta-se para esse problema. E qual é o foco anterior? Acredita que a História pode ajudar a ver a realidade com a complexidade que ela tem, a fugir do simplismo, do maniqueísmo, ou seja, pode ser um objeto de estudo que ajuda a ver a realidade de uma forma mais complexa. Assim como E., quer ser diferente das professoras que teve, que pautavam sua prática docente pelo ponto na lousa, sem nenhum sentido, nem conceitualmente, nem pelo entendimento de uma narrativa.

O professor A. apontou que Alicia lembrou professores de História com os quais teve contato durante a carreira. Na escola onde trabalha atualmente, durante uns dez anos, conviveu com uma professora assim, muito chique, muito arrumada, completamente fora da realidade. Ela também se parecia com as professoras de História que teve no passado. Para A. é possível perceber, na construção da personagem da professora Alicia, uma formação pedagógica, uma formação intelectual que diz respeito a uma época. Considera que com alunos do ensino médio daria para discutir versões, seria o ideal, mas não vê isso acontecer. Confessa que aprendeu a avaliar versões na faculdade e que caminhava para o mestrado quando aprendeu a fazer uma análise de um livro, antes não tinha facilidade para isso. Além disso, conta que aprendeu em sua prática como professor de História no Experimental da Lapa, que o pedagógico nas séries iniciais, 8ª série, por exemplo, é mais importante que aprender conceitos de História, dessa maneira, o suporte como o caderno bem organizado e a leitura bem orientada garantiriam uma boa aprendizagem. Por isso concorda com a professora R. para quem o ensino de História pode ser um instrumento para ver a realidade, mas não o consegue pela incapacidade de leitura dos alunos. Assim não almeja rigor, para que os alunos possam ver a História de outra maneira, trabalha com a narrativa histórica, com conceitos históricos. Pretende que, ao chegarem ao Ensino Médio, os alunos tenham noção do processo histórico, das coisas que aconteceram no mundo, ocidental pelo menos. Afirma que se conseguir isso já será um grande feito, no entanto, tem dúvidas desse resultado.

Os três professores concordaram quanto à análise do professor de literatura, o contraponto da professora Alicia. Podemos inferir que para E., ele representa aquele professor que está mais preocupado em motivar seus alunos e em conscientizá-los do que ensinar literatura. Para R., a construção do filme quer que nos identifiquemos com esse professor, negação da professora autoritária, no entanto, para ela, algumas

preocupações metodológicas da professora de História são mais pertinentes que as dele. A. por sua vez afirma que professor como esse “oba-oba” cai no gosto dos alunos, no entanto, de seu ensino não fica nada de concreto, não há aprendizagem.

O que pudemos notar no debate foi o embate entre duas idéias-força: enquanto para o professor E., o problema do ensino está no âmbito teórico em não discutir questões cotidianas da escola, a ponto de afirmar que, hoje, enquanto coordenador, trabalha numa perspectiva de formar os professores numa expectativa de perceberem a concepção pedagógica, de fazê-los entender de onde estão falando. Já os professores A. e R. pautam suas falas a partir de suas práticas como professores de História, tentando analisar os limites, muitos, e possibilidade, poucas, que a complexidade da realidade impõem à escola.

Uma das grandes questões: como superar a questão da narração da História e ao mesmo tempo ensinar a explicar, a trabalhar com conceitos, a manejar os “fatos”, a compreender multiplicidade de documentos históricos sem cair em simplificações? Sabemos o mal-estar, para não dizer crise, que assola o “professor tradicional de História”, a Alicia, por exemplo, que narrava a História a partir de um ponto de vista investido de autoridade acadêmica, que desfraldava perante seus alunos, segundo a precisa síntese de E., os grandes acontecimentos, factualistas contados a partir de um grande homem, político ou militar; garantindo a seqüenciação factual fundada em documentos escritos, oficiais.

Em determinado momento do debate, A. sentenciou que mais valeria ser um professor tradicional do que ser aquele que “bagunça o coreto”. Já E., por sua vez, afirmou que um bom professor de História é aquele que consegue narrar a História, explicando, amarrando o conceito, dominando a narrativa, a factualidade, o que envolve erudição, que fica comprometida pela falta de tempo quando se leciona da 5ª série ao Ensino Médio.

Tais colocações revelam o dilema: tentativa de romper com um ensino que aligeira os conteúdos em nome de uma maior criticidade e em nome de uma suposta modernidade pedagógica. Crise que se instaurou no plano institucional e que, de certa forma, se popularizou, conforme pudemos perceber, nos anos 1980, com a primeira versão da Proposta da CENP em 1986 e mesmo que algumas idéias como os eixos temáticos, por exemplo, tenham sido reafirmados nos PCNs, esse dilema ainda causa estranhamento e crítica.

É interessante notar que tal debate causava impressões bastante parecidas nos anos 1970 entre os historiadores da Nova História na França. As palavras de Le Goff, também em um debate, corroboram, de certa forma, as muitas inquietações dos professores entrevistados, vejamos:

Faz-se um ensino secundário de forma anárquica, selvagem, mal compreendida, um esforço, aliás interessante, de aclimatação da História Nova, que leva a coisas perigosas e absurdas. Consagrar, como dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História. É substituir um saber histórico arcaico por absolutamente nenhum saber. Repare, por exemplo, na História dos transportes, do segundo ano. De certo modo, estamos bastante satisfeitos, porque esse é o tipo de História que tentamos promover, mas esquecem-se de que, ainda que a História Nova seja uma História em migalhas, como dissemos talvez um pouco apressadamente, ela continua a pretender a ser uma História total. A História Nova em fatias é a pior das histórias. (1991, p. 12)

E nesse mesmo debate, Ariès também critica

Ela deve possuir uma linguagem, um determinado sistema de referências. Se os alunos não tiverem já nenhum conhecimento do mais elementar sistema cronológico, nem sequer poderão compreender uma visita a um museu ou mesmo uma visita a um antiquário. (1991, p. 12)

Mas como fazer isso, quando vimos que a formação inicial dos professores de História, parafraseando os historiadores franceses, no melhor dos casos está em migalhas, e na maioria dos casos simplesmente aligeirada?

Ademais, a questão da relação entre o passado e o presente, tão criticada, não é um problema tão-somente dos professores de História na sala de aula. Fernando Novais afirma numa entrevista, recordando Lucien Febvre, que o pecado mortal dos historiadores é “justamente o anacronismo, ou seja, fazer profecia do passado. Como sabemos o que aconteceu, dizemos que tinha de acontecer”, (2005, p.395). No que é acompanhado pelo historiador inglês Hobsbawn para qual “o abuso ideológico mais comum da História baseia-se antes em anacronismo que em mentiras”, (1998, p.19).

Ademais, a Revista Margem Esquerda no. 8, de 2006 publicou um fragmento de um manifesto contra a resolução 1481 do Conselho da Europa, o qual quer definir uma

versão oficial acerca do que foi a experiência histórica da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e dos países chamados de democracias populares ou socialistas, assim, protestam:

A história não aceita nenhum dogma, não respeita nenhuma proibição, não conhece tabus (...). A história não é moral. O papel da história não é exaltar ou condenar, senão explicar. A história não é escrava da atualidade (...). A história não é um objeto jurídico. Em um Estado livre, não cabe nem ao parlamento nem à autoridade judicial definir a verdade histórica. (2006, p. 210)

Ou seja, as inquietações dos nossos sujeitos, acerca dos usos e abusos da História são pertinentes. Mas o dilema continua, pois as pertinentes críticas tecidas acima, segundo Laville (1999) estão fundamentadas numa ilusão, ou seja, talvez a narrativa histórica não tenha o poder de influenciar as consciências numa sociedade de massas, e, porventura, valha a pena procurar outros caminhos, pois:

Tudo isso para dizer que é possível que todos esses esforços para controlar os conteúdos do ensino da História, bem como os debates que isso provoca, estejam alicerçados numa ilusão. Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. Senão, essas guerras de narrativas desencadeadas em todo o mundo vão acabar gerando somente perdedores, tanto no que diz respeito à identidade nacional quanto em relação à vida democrática (1999, p. 137).

Portanto, uma idéia-chave a desenvolver no ensino de História é a de criticidade, a formação de sujeitos críticos. Sabemos do risco que corremos. Tal idéia tornou-se um grande jargão no meio educacional, porque serve para justificar qualquer prática. O professor A., por exemplo, durante a entrevista em debate contou um fato que ilustra muito bem essa postura: na escola onde trabalha, chegou um professor de Geografia, jovem, cheio de teorias. A. escutou uma conversa dos alunos em que um deles perguntava quem havia estudado para a prova dessa disciplina e ouviu de um outro

aluno a afirmação de que não seria preciso estudar, porque ela seria tão-somente crítica, um debate!

Inicialmente, partiremos de definições de um dicionário de filosofia para o verbete *crítica*. Para o Dicionário Básico de Filosofia (1996), essa palavra vem do grego, de *kritké*, que significa a arte de julgar. Ela pode assumir três acepções:

1. Juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético (obra de arte), seja do ponto de vista lógico (raciocínio), seja do ponto de vista intelectual (filosófico ou científico), seja do ponto de vista de uma concepção de uma teoria, de uma experiência ou de uma conduta.
2. Atitude de espírito que não admite nenhuma afirmação sem reconhecer sua legitimidade racional. Difere do *espírito crítico*, ou seja, da atitude de espírito negativa que procura denegrir sistematicamente as opiniões ou as ações das outras pessoas.
3. Na filosofia, a *crítica* possui o sentido de *análise*. Assim, a filosofia crítica designa o pensamento de Kant e de seus sucessores. Suas três obras principais se intitulam: *Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática* e *Crítica do juízo*. Nessas obras, a palavra "crítica" tem o sentido de "exame de valor". Do uso kantiano da palavra "crítica", deriva o termo "criticismo" que designa a filosofia de Kant (Japiassú, 1996, p. 59, grifos do autor).

Ora, notamos que a prática desse e de muitos professores "críticos" aproxima-se da idéia de "espírito crítico", aquela postura que procura demolir qualquer afirmação que não coaduna com outras ditas como descabidas ou irracionais. Em sala de aula tal postura geralmente se traduz numa prática que desconsidera o que já foi feito. No entanto, ela expressa o ato de julgar, a racionalidade das asserções ou análise, faculdades que não são "naturais" nos seres humanos, precisam ser ensinadas e aprendidas.

Mas como fazer isso? Como vimos quando o professor assume a postura narrativa, cai naquilo tão bem sintetizado pela professora Alicia, "História não é debate". Colocação que assusta a muitos, pois a expressão carrega um alto grau de instrumentalização ideológica do ensino, por outro lado, o uso de outros métodos de ensino dá a idéia de banalização do ensino de História, de perda da centralidade do professor. Em determinado momento da entrevista em debate o professor E. formulou uma "equação-esfinge" de difícil solução para os professores de História: *conseguir não desprezar a narrativa e conseguir não super valorizar a narrativa*.

Talvez um caminho que ajude a deslindar o problema seja supra-sumir a narrativa dentro da didática da História. Supra-sumir a narrativa significa, no sentido dialético do termo, negá-la, conservá-la, ultrapassá-la. Desta forma, não é uma questão de desprezar a narrativa, neste momento concordando com a inquietação dos sujeitos da pesquisa, mas da narrativa ser mais um recurso didático, nesse panteão conhecido como didática da História. Bem usada, pode auxiliar o professor, por exemplo, quando este quiser *expor* aos seus alunos uma determinada perspectiva de olhar a história a partir de um conteúdo ensinado. Contudo, isso deve ser feito dentro de um contexto no qual o que se quer é, justamente, compreender determinada forma de narrar a história. E aqui a aula expositiva bem planejada e construída com a classe, ainda é um excelente espaço/tempo de ensino e aprendizagem.

É por tal razão que a concepção historiográfica do professor é importante, pois o ajuda a situar-se no campo. Todavia ele deve saber que essa visão não é a única, é uma entre muitas outras. Se esse professor na sala-de-aula ensina tão-somente a sua concepção, volta à lógica da “guerra de narrativas”, na bela expressão de Christian Laille. E mais, para desenvolver a idéia de criticidade é preciso oportunizar a utilização de ferramentas de análise da História, a fim de que o aluno aprenda a confrontar versões. É interessante notar que a professora Alicia somente percebeu que a História é uma construção, tendo como referência a busca da verdade em sua vida pessoal. Ao cobrar de seu aluno a fonte, ela, como num espelho, assumiu que as fontes são muito importantes: não somos “espíritos”, diz ao aluno.

Sendo assim, deveria ser uma tarefa essencial do professor de História ensinar a analisar as fontes quer escritas quer iconográficas, as culturas materiais e orais, entre outras. Para tanto, é imprescindível a utilização de uma variedade de estratégias de ensino: análises de textos e documentos, visitas a museus, estudos do meio, aulas expositivas, produções escritas, entre outros recursos.

Outra questão importante para desenvolver a criticidade é a relação conhecimento histórico e conhecimento histórico escolar. Esta é uma excelente contribuição das pesquisas da didática do ensino de História que os PCNs incorporou, partindo de autores como Chervel e Forquin, por exemplo, que mostram que na cultura da escola, as disciplinas escolares não são uma simples transposição do conhecimento científico.

Durante a entrevista em debate foi afirmado que seriam os historiadores responsáveis pela classificação daquilo que é fato histórico daquilo que não o é.

Contudo, o que vemos da complexidade da realidade não nos autorizaria a tomar partido dessa asserção. Por exemplo, a determinação de que os atentados de 11 de setembro são um fato histórico ou não o são foi “decidido” por algum historiador? O que vemos no dia-a-dia são os meios de comunicação de massa desempenharem um papel importante nessa função, espetacularizam determinados acontecimentos com expressões, tais como, “o maior”, o “primeiro”, “o marcante”.

O emaranhamento talvez se apresente em função de que o historiador, ao deslindar a História, efetua recortes, seleciona “fatos” da realidade que ele considera fundamentais, de acordo com sua visão da história. Procedimento também utilizado por aquelas correntes para quem a história é arte ou ficção, pois detectam um grau de indeterminação neste campo do conhecimento.

No entanto, a professora R. relatou que é difícil manter um foco, ela afirma que tenta fugir de simplificações e procura ensinar a complexidade da realidade. Contudo, ela se vê muitas vezes saindo desse foco, pois, em certas situações, nota que os alunos não conseguem ler com precisão e objetividade. Constatou isso ao observar que no filme o aluno Costa, aquele que questiona a versão oficial, entregou uma produção escrita para a professora, ou seja, aquilo fazia sentido para ele, já era leitor, tinha domínio das capacidades leitoras. Diferente do seu cotidiano na sala de aula onde o aluno não compreende um texto quando se dispõe a lê-lo, pois não domina as estratégias básicas que um leitor precisa desenvolver. Nesse momento seu foco muda: investiga o porquê da dificuldade de entendimento. O professor A. também se vê efetuando essa mesma tarefa de letramento, ou melhor, de ensinar os princípios básicos para a compreensão de um texto, afastando-se do ato de ensinar História.

A razão de tal fenômeno, bloqueadora de um ensino pautado na idéia de criticidade ou até mesmo na idéia fundamentada no narrativo, é o que passaremos a analisar na próxima etapa deste estudo.

Tudo indica que ele era um leitor (Costa, aluno do filme La Historia Oficial), com certo domínio das capacidades leitoras, aquele saber não era uma pura abstração. Bem diferente das dificuldades que eu enfrento no meu cotidiano na sala de aula, que o menino não consegue ler, não domina as estratégias básicas que um leitor precisa, e por isso, aquilo que ele lê é pura abstração, por isso, às vezes, o meu foco se volta para isso.

Professora R.

No conto “O ex-mágico da taberna minhota”, Murilo Rubião narra o fantástico drama da existência humana por meio do desabafo de um homem sem passado que quer pôr um fim à sua vida. Assim, um homem que outrora fora um mágico capaz de proezas intangíveis, tais como, retirar pessoas do bolso da calça, fazer surgir de seus dedos jacarés e, para sua própria surpresa, mesmo sem o desejar, distraído, ver de suas mãos surgirem estranhos objetos. Entretanto, cansado de tais poderes e da vida, busca na morte a solução para seus problemas. Mesmo com esses poderes mágicos, não consegue pôr termo à própria existência. Após muitas e variadas tentativas encontra, ao acaso, uma forma que poderia ser útil a seu fúnebre intento. Qual foi? Nas palavras do escritor:

Uma frase que escutara por acaso, na rua, trouxe-me nova esperança de romper em definitivo com a vida. Ouvira de um homem triste que ser funcionário público era suicidar-se aos poucos.

Não me encontrava em condições de determinar qual a forma de suicídio que melhor me convinha: se lenta ou se rápida. Por isso empreguei-me numa Secretaria de Estado (1981, p. 56).

Representação pesada, irônica e carregada de negatividade, simboliza aterradoramente o poder público. No entanto, se iniciamos este capítulo da pesquisa pela representação paroxística de Rubião, não é porque acreditamos que seja uma explicação da realidade, mas, porque a literatura, na feliz expressão de Antonio Candido (2000), tem por intuito “inventar para sugerir”. E quantas sugestões esse conto nos traz! De certa forma, faz ecoar aquelas vozes, hoje hegemônicas nos meios de comunicação de massa e incrustadas no senso comum, que afirmam, peremptoriamente, que tudo o que é público é ruim, isto é, não funciona, por tal razão a solução é privatizar.

Além disso, o conto veicula imagens acerca das agências estatais que vem de longa data: um poder público estranhado do meio social, agindo por meio de práticas ensimesmadas, responsáveis pela coisa pública norteando-se por uma lógica coercitiva e autoritária. Segundo Aquino (1999), o fenômeno autoritário na sociedade brasileira tem de ser compreendido à luz da longa duração histórica, e, no entanto, é preciso atentar e diferenciar suas manifestações no tecido social, pois:

Se, institucionalmente, ele pode ser definido em marcos cronológicos rígidos, socialmente, ele tende a proliferar seus tentáculos ramificando-se por todo o tecido

social, apresentando grandes dificuldades de desativação mesmo após encerrada a fase institucional. Entretanto, momentos de autoritarismo estatal explícito (caso do regime militar brasileiro) acarretam novas heranças autoritárias para a sociedade, tornando, cada vez mais complexa a democratização das relações sociais. Entre o plano institucional (macro) e o social (micro) estabelece-se uma urdida trama de mútua alimentação e recíproca dependência. (Aquino, 1999, p. 17).

De tal forma que em suas falas, os sujeitos da pesquisa narraram suas experiências no ensino, público ou privado, eivada de sonhos, desejos, frustrações, conquistas, recuos. É possível notar nelas o ecoar dos problemas da democracia, principalmente em tempos neoliberais. O processo democrático pode assumir denominações as mais variadas: “institucional” (Aquino, 2002); “minimalista” (Boron, 1995); “de baixa intensidade” (Moulian, 2001). Contudo, e para além da polissemia desse processo, o que revelam essas diferentes asserções são as dificuldades em se romper com a cultura autoritária no seio da sociedade, ou seja:

A empresa dramática de instaurar a democracia se reduz à criação e a institucionalização apenas de uma ordem política, isto é, um sistema de regras do jogo que faz abstração de seus conteúdos éticos e da natureza profunda dos antagonismos sociais e que apenas coloca problemas de governabilidade e eficácia administrativa (Borón, 1995, p. 65).

Portanto, no intuito de compreender o mal-estar colocado pela professora R., no qual os alunos não conseguem ler, escrever, entender, etc., procurar-se-á nesta parte analisar os dilemas impostos pelo contexto histórico à sua atuação como professora, tendo com foco principal as suas trajetórias pela escola pública, ou seja, as contradições das políticas públicas para educação, e que pode ajudar na compreensão da fala do professor A. :

Eu não trabalho em hipótese nenhuma com aquele tema que todo mundo fala, “A formação do cidadão crítico e consciente!”, acho que isso é a coisa mais abobrinha que existe, não dá tempo de ensino de História na escola para formar cidadãos críticos e conscientes, não tenho a menor pretensão disso.

1. A experiência na escola pública: sob o signo da informalidade

António Nóvoa (2006) numa palestra proferida no SINPRO-SP (Sindicato dos professores de São Paulo, da rede privada) para exemplificar a idéia de que é preciso dar importância à reflexão sobre a prática na formação de professores, contou uma história de John Dewey que

No final de uma palestra um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiências nessas matérias”. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?” (Nóvoa, 2006, p. 16).

Enfim, ao analisar as falas dos sujeitos, notamos que em todos os momentos eles elaboravam uma reflexão sobre a sua prática. Não são relatos heróicos de uma experiência a ser seguida irrefletidamente. Entretanto, sabem dar bons conselhos, mesmo em tempos neoliberais, nos quais o culto a ação individual é levada às últimas conseqüências, pois se movem

Para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega ao centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento (Benjamin, 1994, p, 215).

Para o professor A., a sua grande experiência como professor deu-se no “Experimental da Lapa”, pois afirma que foi nela que aprendeu a ser professor: “dando aula, na prática, dei aula lá dez anos. Eles tinham uma organização muito boa, a gente tinha reuniões semanais”.

Segundo Farah (2005), essa escola foi criada nos anos 1950¹. Tal iniciativa deu-se no contexto da Campanha pela Defesa da Escola Pública e das discussões no congresso em torno da Lei de Diretrizes e Bases, que resultaria na LDB 4024/61.

¹ “O Grupo Escolar Experimental foi criado pela Lei 3269 de 9 de dezembro de 1955 em substituição à Escola de Aplicação ao Ar Livre ‘D. Pedro II’. A escola foi regulamentada pelo decreto 25596 de 9 de março e teve seu regimento interno aprovado pela Secretaria de Educação em 26 de novembro de 1958 (Ato 50)” (Farah, 2005, p. 43).

Assim, setores ligados à Escola Nova, principalmente ao educador baiano Anísio Teixeira, por meio do MEC, conseguiram criar as classes experimentais, tais como o Colégio de Aplicação da USP e o Grupo Experimental da Lapa, pois

Acreditava-se que estas escolas poderiam fazer frente às novas exigências que se colocava para a educação: de um lado, a ampliação quantitativa trazia para as escolas uma população até então estranha à escola - era necessário ensaiar experimentalmente novos métodos e técnicas, partindo do conceito de que a escola deveria ser comunitária (Pimenta, 1988, p. 134).

No entanto, de 1982 a 1992, período em que A. lá trabalhou, a escola Experimental da Lapa não cumpria completamente as funções para as quais havia sido criada, a equipe responsável por elaborar projetos em educação e formar professores não conseguia exercer essas funções em sua plenitude. Dessa forma, a

Equipe A que fazia projetos em educação, era um local para você trabalhar com professor, formar professor e mandar ele de volta para eles (rede), para ele reproduzir, isso não acontecia mais na minha época, porque essa escola foi meio boicotada a partir da ditadura, como o Aplicação da USP, essas escolas eram escolas muito especiais em São Paulo. Esgotaram a infra-estrutura delas.

Para A. foi nessa escola em que aprendeu as orientações fundamentais para seu trabalho docente: organização da aula, planejamento das atividades, planejamento anual. Durante a entrevista em debate, disse ter aprendido também que o pedagógico, nas séries iniciais, seria até mais importante que o conhecimento histórico, pois não adiantaria fazer uma discussão em uma classe de 8ª série, se os alunos não souberem trabalhar um texto, usar o caderno, ou melhor, se não tiverem esses procedimentos, “eles ouvem agora e esquecem amanhã”. Por que isso funcionava tão bem o Experimental da Lapa? Segundo A.:

Na minha época, ainda tinha uma estrutura muito fantástica, por exemplo, tinha uma reunião semanal com a coordenação, eu tinha coordenadora pedagógica e tinha orientadora educacional. Toda semana tinha reunião, tudo que acontecia naquela semana era muito bem amarrado, as idéias, os projetos, o que estava acontecendo. Tinha reunião com uma coordenadora da área de História. Um

sábado por mês tinha um trabalho ligado ao estudo. Eu aprendi muita coisa, na prática, vivendo, estudando idéias.

Portanto, o que ocorreu nessa escola, “as reuniões que deixavam tudo amarrado”, foi importante para a formação profissional de A., e reflete aquilo que Nóvoa cobra como um grande desafio na formação do professor no mundo contemporâneo,

A formação centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer (Nóvoa, 2006, p. 14)

Ademais, percebe-se pela fala de A., que, naquela escola, a dimensão coletiva do trabalho era um valor fundamental no dia-a-dia escolar. Assim, as ações dos sujeitos no processo educativo não se limitavam a atos individualistas e isolados, elas eram fruto de discussões e de análises tomadas conjuntamente.

A experiência do professor E. pela escola pública², nos anos 1980, seguiu por outras sendas. Nela podemos sentir um trabalho solitário, disperso e fragmentado. Ele destacou que o trabalho coletivo na escola era esgarçado e, também, por estar no início, não ganhou força.

No caso da escola pública propriamente foi uma coisa esparsa, porque a estrutura ainda estava no seu início. Ela não ganhou força e peso, acho que até hoje não tem. No estado menos que na prefeitura. A escola estadual tem uma estrutura muito fluída, a prefeitura tem uma estrutura um pouco mais rígida, têm-se coordenadores pedagógicos concursados, esse fato muda muito a relação, isso não quer dizer que façam o que têm que fazer, mas muda. Na escola estadual não tinha.

Além disso, afirma que não conseguiu fazer, na rede pública, aquilo que almejava como professor em razão da ausência de um processo de acompanhamento cuidadoso; de outros interesses profissionais e da não exigência de uma postura de estudante nos alunos do curso noturno por, em muitos casos, tratar-se de trabalhadores-alunos.

² O professor E. estudou e depois voltou como professor na E. E. Jácomo Stávale, que fica no bairro da Freguesia do Ó.

Bem, sinceramente, quando você dá aula em escola estadual ninguém lhe cobra nada. Eu era um professor muito querido, os alunos, de todos os anos, gostavam muito de mim, mas a escola estadual ficava por último, eu tinha outras coisas para fazer. Dava aula à noite. À noite vai se exigir o quê do aluno, ele já chega cansado. Tem uma leitura paternalista, que no fundo também o poupa, não é? “Os caras não podem ler, logo não vou cobrar!”

Conta também que foi aprovado num segundo concurso durante o governo Covas para ser coordenador da escola no período noturno. No entanto, quando foram instituídas as eleições para coordenador, se candidatou, mas não a ganhou. Segundo sua avaliação, porque estava fazendo o papel de coordenador em outros lugares e com isso adquiriu uma outra visão do trabalho docente, outras necessidades. Tentou implementar uma dinâmica que, de certa forma tinha relação com sua carência enquanto professor, concluiu, resignado, que na escola estadual não há brechas para

Cobranças, exigências de leituras, de um trabalho acentuado e de frequência, cuidado com os referenciais de trabalho, coerência com os princípios conceituais, provas melhores elaboradas, acompanhamento do aluno, não estigmatização dele.

A experiência da professora R. pela escola pública deu-se a partir do início dos anos 1990. É interessante conhecer como foi sua escolha de escola

Nem sei direito porque eu mudei para o Architiiclino³, eu acho que essa escola já tinha fama de boa escola. Um dia apareceu um professor que me disse que no Architiiclino tinha aula, que era uma escola legal. Eu fui lá para me informar e peguei as aulas que tinham. Naquela época era fácil estudante pegar aulas e acabei gostando mesmo da escola, gostando das pessoas que trabalhavam lá e acabei ficando. Mas eu não fiquei lá o tempo todo, teve um ano que fui trabalhar numa escola lá em Osasco. Mas acabei voltando.

³ Trata-se da E. E. Architiiclino Santos, escola situada no Parque Continental, região oeste da cidade de São Paulo, que faz fronteira com a cidade de Osasco. Uma informação importante acerca desta escola, conforme Bittencourt (1984, p.101), é que no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 foi palco de experiências de estudo do meio, que envolveu professores de História, Geografia, Química e Biologia. É interessante destacar também que, de certa forma, essa experiência inovadora foi fruto da luta política no ano de 1979, pois “os professores de História e Geografia, em 1979, com a preocupação de desenvolverem um curso em um semestre após a greve daquele ano e com a dificuldade constante de escolha do conteúdo para um reduzido número de aulas semanais, resolveram realizar um estudo do meio numa região agrícola próxima a São Paulo”.

A professora R. conta uma experiência importante em seu processo de formação e básico para uma boa aula: produzir o material didático:

A gente se reunia na casa dela e às vezes virava a madrugada selecionando material para montar a apostila. A gente pegava livros, revistas. Ela possuía muito mais material que eu. A gente montava a apostila com textos que a gente não tinha lido no colegial. Acho que isso foi um diferencial importante, embora a gente “viajasse na maionese”, porque montava umas coisas grandonas, absurdas, que não dava para trabalhar durante o ano todo, a gente tinha somente duas aulas por semana. Em geral, não dava para trabalhar tudo, mas a seleção do material começou a acontecer...

É interessante destacar no relato dessa experiência como uma prática aparentemente simples: a produção de um material didático a partir da bricolagem de materiais diversos foi um fator importante na formação dessas professoras. Por quê? Porque essa atividade envolve dimensões fundamentais no trabalho do professor. Mesmo que, aparentemente, não sejam percebidas de forma explícita, a elaboração de material didático envolve um processo com três estágios diferenciados: 1) elaboração: seleção dos materiais, 2) execução: uso durante as aulas e 3) avaliação: adequação dos materiais, tanto no nível de dificuldades quanto no tempo didático.

No processo de elaboração, o professor tem que mobilizar os saberes aprendidos no decorrer de sua formação inicial. R. conta, por exemplo, que ensinar a ler versões, pontos de vista diferenciados, como havia aprendido na universidade era um dos critérios para a seleção dos materiais. É possível notar também que o tempo didático ligado ao uso é um critério importante na seleção. Mesmo que na primeira vez essa dimensão não apareça, quando o trabalho é executado na dinâmica da sala de aula os “problemas” decorridos dessa seleção necessitam ser redefinidos. Apesar de R. afirmar que não tinham os critérios muito definidos para a seleção dos textos, a opção por uma diversidade de materiais didáticos deu-se em função das dificuldades dos alunos.

Outro fator que chamou nossa atenção nessa experiência de R. é que outros sujeitos também estão presentes na elaboração da apostila, formando o que poderíamos denominar de “rede de conhecimentos”, ela conta, por exemplo, que utilizavam

Uma seleção de imagens do período da ditadura. Na verdade quem me arrumou esse material foi o O. (colega do curso de História e professor também). A gente

adotou, não fomos nós duas que escolhemos não, que era um material de cartazes da época da ditadura militar.

Outro item que traz relevância a essa iniciativa é a avaliação que R. faz ao analisar a razão do abandono de algumas práticas de ensino. Nela podemos notar que não repetiu dez anos a mesma experiência, como afirmava Dewey a seu arguto argüidor.

Não tenho mais pique para: “Ah, vamos analisar o que o Chico Buarque quis dizer...” Acho que se eu fizesse isso agora, faria com mais critério, mas ali acabava ficando muito fora de contexto. Acho que eu não sabia fazer direito. Também tem a diferença entre analisar a letra e analisar a música, e eu entendia que era tudo a mesma coisa. Faz muito tempo que não faço isso, parei de fazer o registro dos nomes na lousa, comecei a pensar que não adianta fazer uma abordagem crítica no começo e depois no decorrer do curso isso nunca aparecer. Comecei a me preocupar em fazer outras coisas, mas não de uma forma deslocada do contexto.

No entanto, o que salta aos olhos nessa experiência é o seu caráter informal, pois não escutamos referência a qualquer outro sujeito ligado à comunidade escolar. É o que podemos notar na forma de sua distribuição aos alunos. R. conta que “montava a apostila, arrecadava o dinheiro dos alunos para tirar xerox, nunca a maioria na classe adquiria o material”.

É possível perceber, também, que a partir da questão do material didático selecionado e utilizado com os alunos, a fala de R. vai apontando alguns dos problemas que tornam as condições de trabalho na escola pública insustentáveis. O primeiro deles é o da infra-estrutura para xerocopiar textos. Passados mais de dez anos dessa experiência, a professora ainda não pode, se assim decidir, usar um material selecionado por ela mesma, pois

Tem uma máquina de xerox, mas a direção diz que não tem dinheiro suficiente para bancar o toner, a reposição de tinta, então a máquina só é usada para tirar xerox dos documentos de secretaria, mas para o material pedagógico não. A gente vai tirar, eles cobram, normalmente mais caro do que aqui fora. Então eu boicoto a xerox da escola e venho tirar na lojinha que é mais barato. Agora eu monto o material que os alunos usam, não é mais material deles. No Ensino Fundamental é um kit que eu levo e trago.

O que é importante destacar na fala acima é a inversão dos objetivos na escola. Fica bem claro que o pedagógico está subsumido no administrativo, no burocrático. Além disso, notamos também que a professora procura criar seus próprios caminhos driblando entraves e dificuldades na tentativa de utilizar um material pedagógico mais condizente com o que pensa acerca do ensino de História.

No entanto, poderíamos indagar a razão da relutância dessa professora em adotar um livro didático, afinal pode fazer isso e com a vantagem do livro ser adquirido pelo poder público. O que ocorre, porém, é que a autonomia para a escolha desse material é bem relativa, R. relata que

As opções já vêm prontas, são aqueles aprovados pelo MEC. Vem uma lista, dela, a gente seleciona uns três ou quatro e manda de volta, mas o que a gente recebe não é necessariamente o que estava em nossa lista inicial.

Ademais, conta que no processo de escolha não existe nenhuma exigência, o poder público manda os exemplares, o professor “dá uma olhada”, por outro lado reconhece que ainda falta muito critério no momento da escolha do livro. Apesar de na escola haver outros professores de História, eles não necessariamente se reúnem para selecionar o material. Fica bem claro na fala de R. que a escolha conjunta é circunstancial: “vou agora na reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e se tiver uma das professoras de História, a gente até pode dar uma olhada juntas”.

Aliás, o trabalho não coletivo e descontínuo é a tônica das atividades na escola de R. Ao ser questionada se algum sujeito da comunidade escolar acompanhava o seu trabalho, respondeu ironicamente que tão-somente os alunos o acompanhavam. Contudo, R. destaca que é um desejo pessoal trabalhar com outros colegas de forma coletiva, mas ressalta que não o quer fazer na informalidade. É perceptível em sua fala que essa modalidade de trabalho por não ser formalizado pela coordenação pedagógica da escola, relega os professores a uma situação em que cabe a eles mesmos o papel de articularem-se, o que, na maioria das vezes, transforma as relações de trabalho em questões puramente pessoais, conforme podemos notar na fala de R.:

Com aquele povo não tenho, porque não vejo uma disposição. Acho que eu acabo não tendo vontade de trocar as coisas com eles. Em geral, sou uma pessoa que tem vontade de fazer isso, tenho muita vontade, mas é uma vontade frustrada. Então

desisto, mas acho que é uma coisa que tinha de ser formalizada pela coordenação, não dá para viver na informalidade.

(...)

Às vezes acabam aparecendo umas parcerias entre áreas diferentes, por exemplo, tinha uma de Artes, que pediu exoneração esse ano, ela está na prefeitura agora. Ela tinha essa vontade de sempre trabalhar junto com alguém. Ela dividia a turma, por exemplo, com uma outra professora de História da escola, elas fizeram um trabalho juntas. Sempre estava tentando fazer parceria com alguém e ela sempre cobrava que era obrigada a fazer parceria sempre na informalidade, não se criava um espaço formal para que isso acontecesse melhor.

Ela destaca que o planejamento é uma das poucas atividades em que o trabalho é coletivo formalmente, no entanto, acaba sendo uma atividade em que a maioria dos professores faz sem discussão e interesse, já que sabem que a direção vai cobrá-los posteriormente, dessa forma, acaba tornando-se um momento “horível! Porque vem um modelão, uma coisa bem básica, não tem uma discussão”.

O espaço para a discussão coletiva é o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), criado no final dos anos 1990 com o intuito de atender a uma velha demanda da comunidade escolar, assim, seus principais objetivos podem ser sintetizados em:

- Articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico;
- Fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico;
- (Re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, não é isso que acaba acontecendo na avaliação de R. Em sua opinião, falta à coordenação um plano de ação para o ano ou para o semestre. Em razão disso, o trabalho fica à mercê do que a diretoria de ensino envia. Conta, por exemplo, que leram um texto do Perrenoud, mas, dependendo do grupo em que se está até ocorre uma leitura mais atenta e alguns comentários, no entanto, na maioria das vezes, não existe tempo suficiente para explorar o material nas duas horas de reunião.

Ao ser instigada a tecer uma explicação acerca do impeditivo de ações na escola pública, ela avalia:

Eu acho que os professores vivem muito à vontade, eles não têm cobrança, professor tinha que ganhar bem, ganhar mais, mas também tinha de ser mais cobrado. Tem professor que fecha a nota do bimestre com um instrumento de avaliação, tem professor que se gaba de não dar prova, “Ah, eu não dou prova!”, como se ele tivesse fazendo uma coisa maravilhosa pedagogicamente. Acho que os professores vivem muito à vontade, eles não têm de prestar contas para ninguém.

(...)

De vez em quando, o supervisor aparece para trazer questões burocráticas da secretaria ou questões pedagógicas, nem a coordenadora pedagógica põe muito o dedo. Eu não sei, eu gostaria de uma escola onde o professor fosse valorizado. A gente ganha muito mal, tinha de melhorar nisso e depois aumentar o nível de cobrança dos profissionais. O professor é muito protegido, o que ele faz lá na sala de aula não há meio de interferir.

O que podemos inferir desse triste relato é a percepção, com muita sagacidade, das armadilhas com as quais os docentes se confrontam ao não lutar por uma melhora real nas condições de trabalho. A partir de sua fala podemos constatar a veracidade da afirmação de que tão-somente aumentar a remuneração dos professores não irá solucionar os problemas da educação, e é neste ponto que os meios de comunicação insistem em tentar nos convencer, além disso, tentam distorcer os fatos não procurando as razões do estágio em que se encontra a escola pública. No entanto, o trabalho do professor envolve atividades complexas, como, tempo para se reunir com colegas; para selecionar materiais; para atender as demandas dos alunos, sejam coletivas ou individuais, para planejar aulas; para atender a comunidade entre outras. Contudo, é preciso aumentar o salário dos professores, pois, concordando com Franchi (1993):

A mudança profunda no sistema educacional só poderá vir do próprio corpo docente, se lhe oferecerem melhores condições de atuação que respeitem a especificidade de seu trabalho. Isso posto, pode iniciar-se mesmo com aqueles grupos decididos a assumir as inovações como fazer coletivo, como tarefa pedagógica, como projeto político. Nesse processo de mudança partindo dos professores, é necessário continuar com uma reflexão orientada no sentido de compreender os distintos fatores e as condições que vêm limitando e condicionando as práticas docentes (1993, p. 84).

2. Políticas públicas educacionais em tempos neoliberais: limites e condicionamentos da prática docente

Vimos na seção anterior, como a prática docente dos professores E. e R. foi limitada e condicionada por fatores que envolviam múltiplas dimensões, desde falta de infra-estrutura para xerocopiar um texto até reunião de HTPC que não consegue articular o trabalho dos professores.

A partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, principalmente a partir da eleição de Collor, vem ocorrendo um processo de discussão e reformas de setores estatais que, *grosso modo*, giram em torno da seguinte idéia: para regular e solucionar os problemas que atingem a sociedade, o Mercado, iniciativa privada, é muito mais adequado que qualquer ação ligada ao Estado.

Em contrapartida, muitos setores ligados às esquerdas no intuito de opor-se a esses ideais privatistas de regulação da sociedade procuram defender que, de modo genérico, qualquer iniciativa ligada ao Estado é em si mais adequada e “democrática” na solução dos problemas sociais.

Ademais, é interessante notar, para a compreensão desse processo, que a grande imprensa tem tido um papel fundamental na veiculação e tornar consensuais as idéias privatistas. Se observarmos atentamente como a China é noticiada, constataremos, estupefatos, que o grande foco das análises gira em torno das reformas que dinamizam a economia por meio do livre mercado. Contudo, e isso é o mais interessante, as péssimas condições de trabalho e a falta de liberdades políticas ou são sublimadas ou são relegadas a um plano inferior⁴.

Na última disputa eleitoral brasileira, no entanto, e para a “surpresa” de muitos, a questão da “privatização” foi um dos focos centrais do debate e contribuiu para a polarização entre o candidato da situação e o da oposição, dando indícios de que tais idéias não são percebidas pela população, em geral, como a grande panacéia que solucionará todos os problemas.

⁴ Nesse mesmo sentido, a forma como o Chile é noticiado é digna de nota, pois sempre que se fala desse país, enaltece-se como a sua economia é dinâmica, pujante, devido ao caráter privado de muitos setores da sociedade, o “modelo” a ser seguido. Creio que nunca vimos ou ouvimos na grande imprensa, conforme Atilio Boron (1999, p. 13), que “contrariamente ao que estabelece a ortodoxia neoliberal, no Chile não se privatizou o essencial: a empresa estatal criada pelo governo socialista de Salvador Allende para explorar as jazidas de cobre e que, como dizia o falecido presidente, dava ‘o salário do Chile’ – continuou nas mãos do estado até o dia de hoje”.

Entretanto, é necessário analisar tal fenômeno de uma perspectiva que busca ultrapassar aquelas análises que tendem a fazer uma apologia da questão do Estado, não o tomam do ponto de vista da sua historicidade, e, portanto, correm o risco de uma cristalização acrítica. Afinal, nunca é demais lembrar que a sociedade brasileira, por exemplo, viveu duas situações ou regimes que Aquino (2002, p. 41) tipifica como “autoritarismo explícito”: o primeiro governo Vargas (1930-1945) e o regime militar (1964-1985), que, por meio de agências estatais, promoveu a censura, silenciou, perseguiu e torturou a oposição além de fechar o Congresso Nacional, entre outros atos autoritários. Assim, dentro dos limites deste estudo, procurou-se acompanhar as políticas públicas educacionais que ajudam na compreensão do desencanto que permeia a fala dos entrevistados em relação à escola.

*

Desta forma, a imagem que melhor caracteriza as políticas educacionais brasileiras, assim como as práticas escolares dos professores, é a de um mosaico, ou seja, discursos e práticas que se entrecruzam ecleticamente. Ainda mais na sociedade paulista, em que a descontinuidade das propostas é uma das marcas das políticas públicas em geral, as quais costumam, em sua quase totalidade, seguir o calendário eleitoral e quando possui um “espírito mais republicano” ou são abandonadas ou são desconfiguradas e definham lentamente.

O Experimental da Lapa foi uma daquelas escolas criadas dentro desse “espírito republicano”. É preciso lembrar que sua criação foi no Período Democrático, de 1945 a 1964. Nesse período, a luta contra o subdesenvolvimento foi travada dentro de uma perspectiva keynesiana, cuja perspectiva prega que o Estado deve intervir planejando o investimento e assumir os princípios democráticos representativos ao favorecer uma opção de mudança social (Rosenmann, 2006, p. 850). Assim, segundo Ghiraldelli Jr. (2000), tais experiências estavam em sintonia com as idéias de grupos, tais como, renovadores educacionais, liberais, socialistas, militantes das esquerdas cristãs, que:

Concordavam na crítica de que a sociedade brasileira passava por uma transição que encaminhava o país para a modernização, em detrimento da sociedade tradicional, de base agrária. Tratava-se, então, no pensamento desses grupos, de instaurar uma nova escola, que pudesse ser democrática e que, uma vez

pertencente a uma fase de crescente industrialização, superasse a dicotomia entre o “fazer intelectual” e o “fazer manual” (2000, p. 128-129).

Segundo Fusari (2007)⁵, os eixos norteadores desta escola eram: 1) a formação em serviço do professor; 2) a inovação nos processos de ensino e aprendizagem e 3) a articulação com a comunidade. De fato, e de acordo com o relato do professor A., essa escola articulava muito bem o trabalho entre os diferentes sujeitos sociais que compunham a comunidade escolar. Isso foi um fator que lhe causou estupefação em seu primeiro contato, pois:

De cara, percebi que era outra escola, não pela aparência, porque a aparência também era péssima, como qualquer outra escola, mas falei com uma diretora, fui falar com uma coordenadora de área, pensei, “Coordenadora de área aqui!” e com uma professora de História.

Além disso, Fusari comenta que a prática pedagógica dos professores era eclética, tendo como base aspectos clássicos da Pedagogia Tradicional em diálogo com aspectos considerados, na época, como inovadores e opostos aos aspectos arcaicos da Pedagogia Tradicional.

Por inovadores, entendiam-se valores importantes da Pedagogia Nova e também daquela que, posteriormente foi denominada por *Tecnicista*. Ele comenta, também, que os Guias Curriculares lançados nos anos 1970 e embebidos do tecnicismo pedagógico, processos de ensino e aprendizagem centrados em objetivos, foram fruto do trabalho do *staff* do Experimental da Lapa, pois era um espaço de experimentos educacionais, principalmente no que tange à elaboração e desenvolvimento de currículos.

No entanto, para que o trabalho frutificasse, a escola tinha um sólido trabalho com a comunidade. Segundo Farah (2005, p. 44), foi em 1961, com a entrada de Therizinha Fram na direção da escola, que teve início a tentativa de defini-la como uma Escola Comunitária, “na qual se pretendia estabelecer relações próximas com o meio social no qual a criança estava inserida e vinculada no processo educativo”. Fusari, afirma que o fato da escola ser uma experiência tão bem sucedida fez com que fosse muito concorrido o ingresso nela. Um dos critérios para que o aluno conseguisse a vaga

⁵ Informação pessoal fornecida pelo prof. Dr. José Cerchi Fusari, em 2007, é interessante destacar que ele trabalhou nessa escola de 1967 a 1975 como professor, coordenador e orientador pedagógico-educacional (OPE).

era morar próximo da escola, condizente com o princípio da Escola Comunitária. Em razão disso, afirma que a existência dessa escola aqueceu o mercado imobiliário da região.

Para quem acredita que as idéias são eternas, que permanecem inalteradas no tempo, o caso do Experimental da Lapa é um triste exemplo que desmente tal crença. Como dissemos, foi uma escola criada dentro dos moldes democráticos dos anos 1950 e, no entanto, seu fechamento deu-se em nome da democracia nos anos 1990. A escola, que conseguiu sobreviver aos duros tempos do regime militar, não conseguiu sobreviver à política educacional do governo Covas, sob o argumento da impossibilidade de estender-se a toda rede uma escola nesses moldes, ou seja, seria antidemocrático mantê-la, uma vez que isso se configuraria num privilégio.

Contudo, parece que em nenhum momento, tais governantes procuraram, a partir dessa experiência, ampliar escolas nesses moldes em regiões carentes. A motivação de seu fechamento, ao que parece, foi silenciar um projeto, uma memória. E de certa forma, seguiram o irônico conselho do dramaturgo e poeta alemão, Bertolt Brecht, “Mais uma vez: apague as pegadas!”.

*

As falas do professor E. e da professora R., de certa forma, remetem-nos à situação vivenciada por outros professores, a qual é fruto de um longo processo em que foi constituída a escola pública, que vem se massificando, desde os anos de 1970, e, nem por isso, conseguiu superar o grande desafio da educação: oferecer um conhecimento como uma “forma de romper com a dominação gerada pela distribuição desigual do saber e de acesso à cultura” (Almeida, 1999, p. 12) ou que “deixa, a cada ano, sem qualquer tipo de contato com o ensino escolarizado, milhões de crianças, filhos de cidadãos brasileiros completamente à margem dos benefícios da civilização que eles ajudam a construir” (Paro, 1998, p. 30).

Essas constatações podem ser verificadas por meio de avaliações tanto realizadas pelo Ministério da Educação quanto por organizações internacionais, e que deixam a população estupefata sempre que os meios de comunicação divulgam tais informações. Nelas podemos notar que o processo de expansão da rede escolar nestas últimas décadas veio acompanhado de uma extrema pauperização do ensino oferecido (Pinto, 2006).

Foi sob a vigência do Estado autoritário que se deu esse processo de expansão da escola pública. Quanto à concepção de educação, as reformas educacionais foram marcadas por uma tendência tecnicista, que buscava transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas (Pinto, 2006). Para Frigotto (2005):

Trata-se de reformas que vão se dar pelos auspícios da Teoria do Capital Humano ou do economicismo na educação. O efeito ideológico dessas reformas, sobre o ideário do capital humano é que se desloca o problema da desigualdade de classe social para desigualdade educacional e com isso se passa a idéia de que a superação daquela desigualdade se dá pela educação (2005, p. 229).

Tais concepções, no que tange ao trabalho dos professores, ajudam na compreensão do processo de deterioração do trabalho docente que ficou conhecido como “proletarização”⁶. Contreras (2002) caracteriza o fenômeno da proletarização em geral, como processo que pressupõe

A perda de autonomia do trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitam um trabalho integrado, com uma visão de conjunto e decisão sobre o seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda da autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização do trabalho (2002, p. 194).

É interessante notar, pelo relato da professora R., que esse fenômeno da deterioração e da perda de autonomia, não se dá, necessariamente, por meio de prescrições externas, uma vez que “ninguém observa o seu trabalho”. Tal processo se manifesta de uma forma mais eficaz. Uma das marcas das políticas públicas educacionais brasileiras é

⁶ Com isto não queremos afirmar que o professor tenha se tornado um proletário, ou seja, o trabalho docente foi subsumido no trabalho operário. Cabe lembrar que o professor controla, mesmo parcialmente, o seu saber e o seu saber-fazer. Dessa forma, tanto o planejamento quanto as etapas que irá seguir no processo de ensino são por ele decididas. Em razão disso, Codo (1999, p. 47) afirma que o “ritmo imposto a seu trabalho não escapa completamente do seu controle, embora existam prescrições externas, às quais ele poderá, por diferentes motivos, resistir. Tudo isso porque ele possui um saber e porque o produto do trabalho é outro”.

terem, desde os tempos do regime militar, como característica principal não modificarem o *modus operandi*. Isso faz com que muitos professores acreditem serem “autônomos”, que “vivem à vontade” nas palavras de R. Para atingir um ensino que considere

O aluno como um todo, em suas múltiplas dimensões – biológica, psicológica, afetiva e intelectual – a serem desenvolvidas em sala de aula, exige da organização escolar outras condições materiais: número reduzido de alunos por classe, uma carga horária menor para o professor em sala de aula, recursos didáticos diferenciados (Pinto, 2006).

Segundo Paro (1990, p. 38), é em razão de se abstrair tais características em suas análises, que faz com que governantes propagem “aos quatro ventos que o problema da educação pública está na incompetência do professor ou na inadequação administrativa da direção escolar”.

Ademais, é interessante notar que uma das características mais importantes da década de 1990 foi a substituição de uma política educacional por uma política de avaliação (Paiva, 2005). Dessa forma, e coerente com o ideário neoliberal, no qual a racionalidade do mercado é central, surgiu “a necessidade de descentralizar o gerenciamento do sistema educacional sem deixar de estabelecer o controle sobre esse sistema” (Bauer, 2006, p. 33). No entanto, ao invés de controlar o sistema ou subsidiar a formação dos professores, as avaliações têm se mostrado, principalmente pela mídia, como mecanismos para desestabilizar e demonstrar a suposta “incompetência” dos professores. Em seu estudo sobre o SARESP, Bauer (2006) conclui que apesar da propalada intenção de utilizar os resultados

Para a orientação dos programas de formação de professores ter sido amplamente divulgada desde a implantação do sistema de avaliação, poucas têm sido as informações divulgadas através de documentos sobre a real utilização que tem sido feita desses resultados (2006, p. 93).

O que se pode notar é que a formação de professores tornou-se um grande mercado para empresas de formação, processo de terceirização que esvaziou a CENP, por exemplo, no qual os professores participam de cursos que primam pela descontinuidade e, muitas vezes, das reais necessidades da escola. A “política pública”

que tem sido hegemônica nos últimos tempos na escola é norteada pela imagem sintetizada por Frigotto (2005), qual seja:

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou pela filantropia. As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação, fundamental e média, não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários (2005, p. 232).

3. Projeto político-pedagógico como um possível instrumento para a promoção de uma cidadania ativa

A ascensão da ideologia neoliberal deu-se a partir da crise capitalista que ocorreu nos países do capitalismo central, em 1973, assolados por uma longa e profunda recessão, que combinava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. As raízes da crise, para os principais defensores dessa corrente de pensamento, estavam centradas em dois fatores:

Estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (Anderson, 1995, p. 10)

Enfim, suas idéias estavam fundamentadas pelo forte anticomunismo da Guerra Fria e pelo repúdio das políticas públicas keynesianas, que propugnavam um capitalismo por meio do Estado de Bem-estar social. Além disso, a derrota do chamado socialismo real foi fundamental para a consolidação de sua hegemonia.

É interessante ressaltar, também, que muitos setores da esquerda sempre fizeram *tábula rasa* da idéia de democracia. Em nome da revolução, a organização democrática de muitos partidos de esquerda, principalmente os comunistas, foi simplesmente abandonada, conceitos como democracia ou cidadania foram descartados, acerca desta concepção, Boron (1995) comenta:

Coube a Rosa Luxemburgo a honra de haver sido quem, com singular agudeza, reconheceu que aquelas liberdades, direitos e garantias individuais apostrofadas por sua suposta condição de “burguesa” seguiam sendo condições necessárias – ainda que não suficientes – para a construção de uma democracia socialista (1995, p. 73).

Ou nas palavras da própria Rosa Luxemburgo,

A prática do socialismo exige uma transformação intelectual das classes degradadas por séculos de dominação burguesa... O único caminho que conduz ao renascimento: é a escola da vida pública, a democracia mais ampla e mais ilimitada, a opinião pública. (*Apud* Moulian, 2001, p. 66).

Assim, uma das formas de não cair num conceito sloganizado de democracia, no qual a idéia de cidadão é reduzida à idéia de cidadão-consumidor, que é definida como a capacidade de “solucionar problemas” do dia a dia, age de forma pragmática, pontual, descontextualizada ou como um rol de atributos, bom senso, que se adquirem por meio da informação. Portanto, acreditamos que a cidadania ainda é um ótimo instrumento conceitual na luta pela ampliação de direitos e deveres discutidos democraticamente ou um conjunto de práticas sociais que envolvem diálogo, confronto, dissenso e consenso. Enfim, uma definição de cidadania que podemos qualificar como ativa.

Ao analisar as falas dos sujeitos desta pesquisa, uma característica tornou-se imperativa em suas falas, que pode ser sintetizada da seguinte forma: para que uma escola cumpra o seu papel o trabalho coletivo é fundamental. O relato do trabalho de A. no Experimental da Lapa enfatiza essa característica como a mais importante nessa experiência. O relato triste da professora R. vai nesse sentido, em vários momentos procurou ressaltar que o trabalho na sua escola é solitário e quando ocorre, no coletivo, é sob o signo da informalidade.

Pelo que foi exposto até aqui, a constatação de Almeida (1999) da inexistência de uma política pública de formação contínua ainda faz parte da realidade da escola pública paulista. Assim, sustenta que uma das formas para superar esse quadro em que se encontra a realidade educacional e para se ter um controle maior do trabalho dos professores é apostar na idéia de profissionalidade docente e no seu conseqüente desenvolvimento profissional, ou seja, “implica aceitar que a organização da profissão inclua-se dentre os atributos docentes” (1999, p. 46).

Convém destacar que o estudo a que nos referimos acima analisa o sindicato também como uma instância formadora. Dessa forma, procura fugir daquelas análises e determinações politicistas, nas quais todas as instâncias da vida social estão subsumidas na dimensão política, ou seja, a dimensão política determina necessariamente a dimensão profissional, e, portanto, a politização dos sujeitos sociais dar-se-ia tão-somente em esferas externas à prática social no qual o sujeito está inserido.

Ademais, tal análise vai ao encontro da defesa da idéia de autonomia dos professores propugnada por Contreras (2002), para quem:

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional junto com a autonomia social (2002, p. 275).

Ou como exclamou o professor A., no começo deste trabalho, às suas colegas: “é tudo ligado!!!” Portanto, acreditamos que um instrumento para inter-relacionar essas dimensões pode ser o projeto político-pedagógico, numa perspectiva da cidadania ativa. Caber ressaltar, que não estamos pensando a escola como o lócus privilegiado da mudança, dessa forma, tão-somente inverteríamos a equação, a dimensão política seria subsumida na dimensão profissional.

Como pudemos perceber na fala da professora R., em muitos momentos parece que na escola invertem-se as prioridades. A atividade fim é subsumida pela atividade meio, ou seja, as questões técnicas, administrativas e financeiras passam a ser muito mais importantes que as questões pedagógicas, é dessa forma que ela percebe o supervisor de ensino, preocupado com as questões do sistema de ensino, da secretaria de ensino. Além disso, é muito comum no trabalho docente a tentativa de homogeneizar os diferentes sujeitos sociais que compõem a escola, como se seus interesses e suas necessidades fossem idênticos.

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 faz referência à necessidade de elaboração do projeto pedagógico nos artigos 12, 13 e 14. No entanto, tal indicação não basta, pois sabemos que uma das características da sociedade brasileira em relação a algumas determinações legais é o seu não uso e o conseqüente

esquecimento, situação tão bem sintetizada na expressão popular que afirma haver leis que pegam e outras que não pegam.

Evocar a legislação, porém, não significa que a determinação jurídica é um argumento em prol do uso do projeto político-pedagógico. No entanto, tem o sentido de apontar a legitimidade de exigir sua existência na escola. Muitas vezes a prática do “não pegar” pode ir contra os interesses daqueles que lutam em prol de uma escola pública democrática.

Contudo, o uso do projeto político-pedagógico tem “pegado” e em algumas escolas tem sido utilizado⁷. Segundo Veiga (2003), no entanto, se sua implementação se der nos marcos de uma concepção por ela denominada de “inovação regulatória ou técnica”, e que

Se articula em torno da novidade, reforma, racionalidade científica, aplicação técnica do conhecimento, de fora para dentro, ou seja, instituída. Há ritualização e padronização do processo investigativo. De forma geral, as idéias de eficácia, normas, prescrições, ordem, equilíbrio permeiam o processo inovador (2003, p. 270).

Assim, nessa perspectiva que geralmente é um processo exógeno à escola, em nome da “novidade”, perpetuam-se práticas autoritárias, tornando a atuação do professor burocrática. Este, assim como a escola, torna-se mero cumpridor de “normas técnicas burocratizadas” (Veiga, 2003, p. 273). Ademais, tal concepção, dentro dos cânones do “cidadão consumidor” neoliberal, opera na escola uma transposição dos modelos de gestão empresarial, dessa forma as práticas educacionais são eivadas pela idéia de que o trabalho docente é uma prestação de um serviço ao cliente e a escola é regida por indicadores de desempenho e de resultados (2003, p. 272 e 273).

Para superar essa concepção de racionalidade, que separa concepção de execução, Veiga (2003), assim como Freire (1999), que também defendia uma prática educativa pautada no diálogo ou como Boufleuer (2001, p. 33), inspirado nas idéias de Habermas, para quem “só o conceito de racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade, pode dar conta das múltiplas dimensões que fazem parte dos processos educativos”, propõe uma concepção de inovação emancipatória ou edificante,

⁷ Por exemplo, consultar os artigos de Luciana Rosa Marques (2003) que analisa a implantação do projeto político-pedagógico Rede Municipal de Ensino do Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do Recife e de Ivanise Monfredine (2002) que discute o projeto pedagógico e a sua relação com a gestão autônoma da escola em 37 escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

que pressupõe uma ruptura e, principalmente, “predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação” (Veiga, 2003, p. 275). Desta forma, o projeto político-pedagógico tem de ser um processo de construção coletiva fundado no princípio de uma gestão democrática que reúna as diferentes vozes que compõem a comunidade escolar, e, assim dar abertura para a construção da hegemonia da vontade comum.

O corolário de tais idéias é que o projeto político-pedagógico precisa ser compreendido como um elemento mobilizador, articulador e orientador da gestão escolar. Como um instrumento de cidadania ativa, deve articular os diferentes sujeitos sociais que compõem a comunidade escolar, direção, professores, funcionários, pais, alunos, entre outros, deve criar tempos e espaços de interlocução, procurando ouvir as diferentes vozes. Além disso, deve ser um excelente espaço para a formação contínua de professores para analisar suas práticas. É por essa razão que uma das lutas dos professores em suas HTPCs é para que esse espaço seja esse lócus de discussão. Assim como é preciso lutar por um salário justo, por uma jornada de trabalho digna que acabe com o “nomadismo” do professor pela rede, por condições de trabalho adequadas, ou seja, convém modificar o *modus operandi* da escola.

*Compreender é modificar-se, ir
além de si mesmo.*

Jean-Paul Sartre

Considerações finais

I

Ao término da entrevista em debate, um dos professores indagou, após assistir ao filme, se o pesquisador havia conseguido o que desejava e se eles não teriam “viajado demais” em suas considerações. A resposta, efusiva e vaga, demonstrou certa dificuldade em esclarecer tal questionamento e direcionou-se no sentido de afirmar que sim e que não, que isso iria depender da análise.

A dificuldade em responder essa inquietação que, naquele momento, demonstrou certa fraqueza, deu-se em decorrência do fato da discussão ter acontecido com pouca interferência do pesquisador. Por quê? Apesar do roteiro pré-definido para pautar o debate, a dinâmica adotada pelos sujeitos da pesquisa, impossibilitou uma interferência mais incisiva, ou seja, percebeu-se que seria melhor fazer pequenas indagações, direcionar pouco, para manter a riqueza das idéias desenvolvidas.

Contudo, tal questionamento é fundamental para a reflexão acerca de duas dimensões que envolvem a elaboração desta pesquisa.

Este é um estudo que envolve a análise de processos educacionais por meio de relatos de sujeitos que construíram sua experiência como professores de História na rede pública estadual de São Paulo. Portanto, é uma pesquisa que envolve uma relação entre sujeitos, o sujeito pesquisador e o sujeito entrevistado. Assim, num primeiro momento, para presentificar sua voz, foi preciso que se efetuassem leituras prévias, com o objetivo de elaborar os instrumentos para as entrevistas; formular idéias norteadoras, que têm por intuito a construção de hipóteses, são ferramentas de análise e, também, para efetivar uma aproximação do universo do sujeito entrevistado.

No entanto, é preciso não esquecer que ouvir a voz dos sujeitos significa estabelecer um diálogo *com* eles e não *sobre* eles. Para manter esse “espírito”, foi preciso percebê-los como narradores, ou seja, aqueles que transmitem o seu saber, experiências significativas, “Erfahrung” (Benjamin, 1994).

A escrita deste estudo procurou ser fiel ao significado etimológico da palavra texto, que em latim significa tecer, entretecer. Suas falas foram ouvidas como no livro *A colcha de retalhos* de Silva (1997), no qual a avó costurou uma colcha que além de aquecer o neto do frio da noite, aquece-o do frio do esquecimento, pois cada pedacinho desse caloroso objeto guarda uma reminiscência, uma história da avó. No nosso caso, protege do esquecimento da escola pública.

Por outro lado, ouvir a voz do outro cria expectativas, ou seja, a relação de uma pesquisa com a realidade é sinuosa e oblíqua. Problema difícil, como revela a pequena síntese, retratada, *stricto senso*, por Sacco (2003)



(2003, p. 18)

Se trocarmos “Palestina” por “Escola Pública” e “Jornalistas” por “Pesquisadores”, notaremos que o problema é da mesma natureza. A escola já foi descrita e analisada por muitos, e, no entanto, pouco muda. O que fazer então? Acredito que o problema da realidade envolve muitas dimensões, a escola pública é um espaço de confronto que tem relação com questões políticas, pedagógicas, econômicas, culturais, relativas a visões de mundo. Assim, uma pesquisa é um instrumento que tem um poder de interferência muito pequeno, o movimento das idéias não tem o mesmo ritmo temporal dos meios de comunicação de massas. No entanto, e assim como nessa HQ, ao entretecer com a voz desses sujeitos, almejamos, não a solucionar essa insolúvel distância, mas funcionar como um sinal de alerta...

II

Ao analisar as falas dos entrevistados, procuramos deslindar principalmente as dimensões relativas à formação inicial, ao ensino de História na escola e as políticas públicas educacionais. A partir dessa análise uma questão se impôs: *a questão da cidadania*.

A citada questão pode ser notada por meio do ensino fragmentado que receberam em sua formação inicial ou do trabalho isolado em sala de aula. Além disso,

é importante destacar que essa é uma questão que é “malvista” por muitos pesquisadores na universidade e também pelos sujeitos da pesquisa. Assim, em nome do combate ao slogan de formar “cidadãos críticos e conscientes”, muitos acabam jogando “o bebê com a água suja do banho”. Por quê? Porque não se explicita o que está por trás desse slogan, muitas vezes ele pode simplesmente funcionar como um escudo de proteção, que visa a dar segurança ao trabalho dos professores que se valem de tal sentença. Assim, ao evocarem a cidadania, acionariam um qualificativo positivo de seu trabalho, pois seria isso o que se esperaria deles ao lecionarem, um ensino “cidadão”. Afinal, a palavra é usada para qualificar qualquer ação considerada “boa”, por exemplo, uma via em que motos e carros convivem pacificamente é denominada “cidadã”, anúncios de grupos ambientalistas chamam as árvores de “cidadãs”, antropomorfizando-a, atribuindo-lhe um atributo que é humano por excelência!

Ademais, é importante destacar que em tempos neoliberais, a idéia de cidadania foi reduzida às leis mercantis, assim, por meio dessas práticas os sujeitos sociais são fragmentados, ilhados e individualizados cada vez mais. Ser cidadão reduz-se a operações das leis de escolha do “livre” mercado.

Além disso, a experiência política do pesquisador, sua filiação na luta em prol do socialismo foi um elemento importante na discussão da idéia de cidadania. E tal idéia é malquista no meio de muitos grupos de esquerda. Tem uma longa tradição de negação, tachada de burguesa, por isso foi relegada a um plano inferior, principalmente na experiência soviética, em nome da construção do socialismo.

No entanto, inspirados em análises de autores como Michael Löwy, para quem, em entrevista para a Revista Fórum de março de 2007, o socialismo do século XXI tem de ressaltar “que não pode haver socialismo sem democracia, sem auto-organização de base, e também sem uma ruptura com os fundamentos do capitalismo”; nas análises de Tomás Moulian (2001), que também procura repensar a idéia de socialismo, igualmente com o intuito de construir o socialismo do século XXI, preocupado em criar espaços locais de disputa política de caráter dialógico, no qual “a possibilidade da cidadania ativa tem nestes âmbitos um nicho privilegiado. A dimensão a uma escala humana e a possibilidade de maior horizontalidade nas relações, as aproxima às condições ideais de uma *pólis* contemporânea” (2001, p. 126, grifos do autor) e, finalmente, nas análises de Marilena Chaui (2006), para quem

Uma cultura política democrática socialista, porém, considera a participação um direito que se exprime em decisões e ações coletivas pelas quais um bem para a coletividade se realiza. *Não é a intervenção contínua no cotidiano, não é a demanda, a pressão, o lobby, e não é o mutirão. É a intervenção periódica, refletida, organizada e constante nas decisões políticas e, por meio delas, na economia.* Participação é o direito de tomar decisões políticas e torná-las práticas sociais efetivas (2006, p. 147, grifo da autora).

procuramos efetuar a discussão em torno do Projeto político-pedagógico como um instrumento para mediar a construção da cidadania, no entanto, devido ao seu caráter polissêmico e para marcar o lócus da análise, a qualificamos como ativa. Assim, para além do trabalho isolado de uma única disciplina escolar, o nosso objetivo foi ressaltar o caráter cooperativo, co-responsável, coletivo e dialógico do trabalho na escola, sobre o qual os sujeitos envolvidos pudessem decidir autônoma e democraticamente questões relativas ao universo escolar.

*

Como foi afirmado no decorrer deste estudo, as pesquisas em educação inscrevem-se no marco temporal contemporâneo, na história do presente. Ou seja, é uma história pulsante, vivaz, um processo aberto a possibilidades¹, nas palavras de Ariès (1991, p. 28) o “historiador contemporâneo só tem uma perna”. E por tal razão, que tanto o sujeito pesquisador quanto os sujeitos entrevistados vivem o tempo tal qual o enigma da “moderna Esfinge” imaginada por Leandro Konder (2002, p. 12) em sua tentativa de analisar a questão da ideologia, assim, ela nos provocaria ironicamente: “Decifra-me, enquanto te devoro”.

E o presente continua a nos devorar... Este ano, 2007, foram divulgados os resultados do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), nele a maior parte das escolas públicas paulistas ficaram abaixo da nota de 50 pontos. Um dado estarrecedor. O site *Conversa Afiada* do jornalista Paulo Henrique Amorim dialogou com o professor titular da UNICAMP Dermeval Saviani com o intuito de compreender as razões dessa péssima avaliação.

¹ Com esta asserção não queremos afirmar que a história de processos passados seja um processo fechado, também foi aberta a possibilidades, fruto de lutas, confrontos, ou seja, o que ocorreu não foi fruto de uma suposta lei da história (teleologia).

Assim como Vitor Paro (1999) ao criticar a falta de recursos para educação durante gestão FHC (1994/1998), Saviani procura destacar na entrevista que qualquer tentativa de transformar a escola necessita de mais verbas, recursos, o que não foi realizado nessa gestão. Assim, para o professor da UNICAMP, uma das explicações para o fracasso

Está na não opção de colocar a educação como prioridade máxima, que mereceria investimentos maciços. Na época em que discutimos o PNE (Plano Nacional de Educação) eu tinha feito uma proposta - que eu considero até modesta - que era duplicar o percentual investido em educação. Iria de 4% para 8%. Mas isso era considerado um exagero, as propostas existentes eram gradativas, para ao longo de dez anos chegar a no máximo 6% no governo Fernando Henrique. Diziam que não podia passar de 6%. No caso do Movimento dos Educadores, o Coned, eles diziam 10% mas era um arredondamento para cima. Na verdade havia cálculos específicos de que chegava a 9,1% em dez anos. No Congresso Nacional chegou-se a um meio termo: elevou-se um pouco e ficou-se abaixo do que o Coned queria, chegou-se a 7% ao longo de dez anos. Mas o governo FHC vetou estes dispositivos, então ficou como estava. Estão em torno de 4%, 4,5%, então (Saviani, *Conversa Afiada*).

É interessante destacar que a análise de Saviani também vai ao encontro do que foi discutido neste estudo, a questão da cidadania associada ao neoliberalismo, ou seja, como a idéia de participação social é colonizada pelos ideais mercantis e como tem o desprestígio e desprofissionalização da prática docente como corolário, pois:

No caso da visão que o MEC difundiu, os problemas de educação deveriam ser resolvidos pela participação da sociedade. Invocava-se muito a participação da sociedade e com isso veio uma espécie de demissão do Estado. Ao apelar-se para a sociedade introduziu-se a idéia da filantropia, de que as empresas e os cidadãos pudessem dar sua cota de colaboração voluntariamente. Introduziu-se a idéia de voluntariado. Daí o programa Amigos da Escola que dizia que “a escola tem necessidade disso e daquilo, você tem máquina de escrever sobrando? Doe para a escola. Você sabe matemática, tem tempo disponível? Dê aulas de reforço” (Saviani, *Conversa Afiada*).

Além do mais, ao explicar a maneira que se deu “democratização” da escola pública, Saviani, em poucas palavras, possibilita-nos entender melhor aquilo que

aconteceu no Experimental da Lapa, onde durante o processo “houve um nivelamento por baixo, em lugar de as escolas da periferia chegarem aos níveis que as escolas centrais tinham antes, as escolas centrais foram deterioradas” (Saviani, *Conversa Afiada*).

Se observarmos as ações propostas em nível federal, notaremos que o quadro é um pouco melhor que o estadual, contudo, não é muito animador, por quê? Segundo reportagem do jornal Estado de São Paulo de 6 de março de 2007, o governo federal apresentou uma proposta para educação, o Pacote para o Desenvolvimento da Educação, no qual promete 8 bilhões de reais para o setor. O ministro Fernando Haddad afirma que a “idéia é ir aos municípios e trabalhar um plano conjunto de melhoria da educação e repassar os recursos de acordo”. Assim, a reportagem destaca que as diretrizes para a melhora do ensino serão acompanhamentos individual do aluno, reforço escolar, formação dos conselhos escolares, participação dos pais e avaliações periódicas. No entanto, a única referência que a reportagem faz acerca do pagamento de professores se dá nos seguintes termos, segundo a reportagem, “na alfabetização, o ministério pretende ajudar os municípios pagando uma bolsa para professores de 1ª a 4ª série”. Ou seja, os professores que não são alfabetizadores não precisam receber um salário que os fixe na rede e que os faça reduzir a sua carga para o trabalho individualizado.

*

O debate em torno da escola pública hoje, nos remete a um fenômeno que poderia ser denominado, parafraseando Paulo Freire: *processo de expulsão dos professores*.

Tal processo se dá em razão da deterioração da escola e da falta de política pública. Ao ouvirmos o relato final da entrevista do professor E. à luz do que foi discutido neste estudo, podemos imaginar o que pode significar “botar banca”, além disso, é interessante destacar como foi seu processo de expulsão:

Fiquei, só saí porque não tinha mais jeito, senão eu ficava, porque eu adorava a escola! (...)

Tinha um vínculo afetivo com a escola forte, muito carinho. O diretor tinha sido meu professor. O diretor daquela escola era um grande diretor, era um diretor

político, sério, os professores o respeitavam, os alunos também, ninguém botava banca naquela escola.

Já o processo de expulsão do professor A. deu-se em razão dos motivos financeiros, ou seja, da falta de uma política salarial que dê uma condição digna a quem muito trabalhou em prol de sua formação.

Me afastei, saí da escola pública por questão financeira. Não dava, simplesmente não dava para sobreviver. Claro que isso coincidiu, quando pensei, “Eu preciso trabalhar numa escola particular!”, recebi um convite, foi uma época que eu vim morar sozinho, dependia de pagar aluguel, eu tinha que ter dinheiro. Eu pensei isso, “Eu tenho que ter dinheiro pra pagar o aluguel sozinho”. Naquela altura do campeonato ser professor da escola pública não dava, a não ser que eu fosse morar lá na Penha, o que não pretendia.

No entanto, a professora R. resiste devido ao perfil dos alunos, “identidade de classe” e por não ter suportado as relações mediadas diretamente pela idéia de mercado, que não foi o foco deste estudo, na qual a relação com o professor é, na maioria dos casos, uma relação professor e cliente. Contudo, se não foi expulsa da rede pública em geral, foi expulsa da rede pública estadual, conforme o seu enfático grito de protesto e alerta,

É muito pouco, é mais por identidade de classe mesmo, eu não me sinto acuada. Além disso, eu acho um absurdo um país em que a existência do Ensino Básico depende da existência das escolas privadas, porque escola privada não poderia existir de forma alguma. Escola não deveria ser fonte de lucro para um DONO que mantém essa escola. Esse cara que quer ter lucro tinha de abrir uma butique, não uma escola. Também por essa idéia, de achar que é absurdo existir escola privada. Porque no fim, nessa passagem pela escola privada, a gente vê que o tempo todo é a relação de mercado que se impõe às necessidades pedagógicas, às educacionais. Você está ali para manter o cliente da “Diretora”. Acho absurdo existir isso, não tinha discussão a se fazer ali dentro. Não é fazendo uma certa discussão que ali pode melhorar, o problema é a existência daquilo. Não tinha outro jeito, eu tinha que sair, acho que fico na escola pública por isso, mas eu estou muito insatisfeita com a escola estadual. Acho que as escolas municipais devem ser melhores, pelo menos é o que dizem pessoas que eu conheço e que trabalham lá.

Bibliografia

- ALMEIDA NETO, Antonio. **O ensino de História no período militar: práticas e cultura escolar**, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- _____. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In. SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, 2003.
- AQUINO, Maria A. de. **Censura, Imprensa, Estado Autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e resistência – O Estado de São Paulo e Movimento**. Bauru: EDUSC, 1999.
- _____. de et al. **A constância do olhar vigilante: preocupação com o crime político. Famílias 10 e 20**. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) USP. São Paulo.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e técnica, Arte e política**. Ed Brasiliense, São Paulo, 1994
- BITTENCOURT, Circe. O meio como História. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a História**. 2ª ed. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.

- _____. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas.** São Paulo: Loyola, 1990
- _____. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, E. S. DE S. (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para escolas brasileiras.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos.** Companhia das Letras: São Paulo, 2001
- BORON, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Os “novos Levitas” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In. SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Constituição.** 1988.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Ensino de 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre historia.** México: Fondo de Cultura Econômica, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913–1956.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.
- _____. **Histórias do sr. Keuner.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2006.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa – Uma leitura de Habermas.** Injuí: Editora Uninjuí, 2001.

- CANDAU, Vera (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUC/RIO, 1987.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim (coord.). **Produção Histórica no Brasil: 1985 – 1994: Catálogo de dissertações e teses dos programas de cursos de pós-graduação em história**. São Paulo: Xamã, 1995.
- CARDOSO, Irene. **A universidade da comunhão paulista**. São Paulo: Cortez, 1982.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista da USP**, São Paulo, 1995
- _____. (2003). **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED. Poços de Caldas, 5 de Outubro de 2003.
- _____. **Cidadania cultural**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2006.
- CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.º 2, 1990.
- CODO, Wanderley. **Indivíduo, trabalho e sofrimento – uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. (Coord.). **Educação: Carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORDEIRO, Jaime. **A história no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta**. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2000.

- COSTA, Emília Viotti da. “A dialética invertida. 1960-1990.” In: **Revista Brasileira de História. Brasil (1954-1964)**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vv.14, n. 2, 1994.
- COVRE, Maria de Lourdes. **A fala dos homens – análise do pensamento tecnocrático (64-81)**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1999.
- DEBORT, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DRAIBE, Sônia Míriam. “As políticas sociais do regime militar brasileiro” In: SOARES, Gláucio Ary Dillon & D’ARAUJO, Maria Celina. **21 Anos de Regime Militar: Balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. *Cad. CEDES*, Abr. 1998, vol.19, no. 44, p.85-106.
- FARAH, Marisa Helena Silva. **Espaços e significados do corpo no “Experimental da Lapa” (1967-1972)**. 2005, Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1987
- _____. **A questão da USP**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984
- FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- FERREIRA, Sueli C. **A indústria do brincar**. Dissertação de Mestrado. FGV. 1992.
- FRANCHI, Eglê Pontes. A insatisfação dos professores: conseqüências para a profissionalização In. FRANCHI, Eglê Pontes (org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In. LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **A escola pública no**

- Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** Bel Horizonte: Autêntica, 2004.
- FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem.** Trad. Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro, Rocco, 1992.
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão.** São Paulo: Loyola, 1985.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GARCIA, W. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2000.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo pedagogia crítica da aprendizagem.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- GLEZER, Raquel. Novos livros e velhas idéias. **Revista Brasileira de História**, v. 4, n. 7, 1984.
- GOODSON, Ivor. **Currículo – Teoria e História.** Petrópolis, Vozes, 1995.
- GOMES, Angela de Castro. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: NOVAIS, Fernando e SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História da vida privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- Guia Metodológico para cadernos MEC – Estudos Sociais.
- Guia Metodológico para cadernos MEC – História.
- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad – cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid, Ed. Morata, 1996.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- _____. **Sobre História.** Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- JOYCE, James. **Dublinenses.** Trad. Hamilton Trevisan. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.
- KEHL, Maria Rita. Civilização partida. In: NOVAES, Adauto. **Civilizações e barbárie.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LE GOFF et al. **A Nova História.** Lisboa: Edições 70, 1991.
- LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** *Rev. bras. Hist.*, 1999, vol.19, no.38, p.125-138.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005
- MARIE, Jean-Jacques. Manifesto contra a resolução 1481 do Conselho da Europa. In. **Margem Esquerda – Ensaio Marxistas**, Boitempo editorial, no. 8. São Paulo, 2006.
- MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educação e Sociedade**, ago. 2003, vol. 24, no. 83.
- Manifesto do Pioneiros de 1932. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, Karl. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: HUCITEC, 1991.

- MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico - filosóficos e outros textos**. (Col. Os pensadores). São Paulo: Ed.Abril, 1978.
- MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru: EDUSC; Brasília: INEP, 2002.
- MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963 – 1990**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- MELLO E SOUZA, Antonio Candido. **Tese e antítese: ensaios**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2003
- MÉSZÁROS, Istiván. **O século XXI - socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003
- MOFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, jul/dez, vol. 28, no. 2.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. In: IOKOI, Zilda e BITTENCOURT, Circe (orgs.) **Educação na América Latina**. São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1996.
- MOULIAN, Tomás. **Chile Actual: Anatomia de um mito**. Santiago de Chile: Ediciones ARCIS-LOM, 1998.
- _____. **Socialismo del siglo XXI – La quinta via**. Santiago de Chile: Editorial LOM, 2001.
- NOVAIS, Fernando A. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto ed., 1992.
- _____. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

- _____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO-SP, 2007.
- OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha Oliveira. **Trabalho Coletivo em Educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo,** 2006. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PAIVA, Vanilda. A escola pública brasileira no início do século XXI: lições da história. In. LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- PARAGUASSÚ, Lisandra. Haddad lança pacote de R\$ 8 bi para educação: Segundo ministro, prioridade é fortalecer ensino básico, com criação de metas para cobrar resultados e investimentos de Estados e municípios. **O Estado de São Paulo,** São Paulo, 6 de mar. 2007. Nacional, p. A6.
- PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.
- PAULA, Maria Regina Simões de. Nota explicativa. SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 9, 1977, Florianópolis, **Anais,** São Paulo: FFLCH-USP, 1979, p. 1005-18.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade,** Campinas, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- _____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo, Cortez, 2002.
- PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares,** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. **Política de formação continua de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVALI. Itajaí (SC).
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ROSENMANN, Marcos. Neoliberalismo. In. SADER, E. et al. (Coord.). **Latinoamericana - Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- RUBIÃO, Murilo. **O pirotécnico Zacarias**. São Paulo: Ática, 1981.
- SARAMAGO, José. **O Evangelho segundo Jesus Cristo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- SACCO, Joe. **Palestina: na Faixa de Gaza**. Trad. Cris Siqueira. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.
- SADER, Eder. **Um Rumor de Botas**. São Paulo: Polis, 1982.
- _____. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau**. São Paulo: SE, Cenp, 1992.
- SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.
- _____. **Situações, I**. Trad. Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores associados, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professor como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. pp.77-92.

- SCHÜLER, Donaldo. Introdução. In. JOYCE, James. **Finnegans Wake**. Trad. Donaldo Schüler. Cotia, SP: Ateliê Editorial; Porto Alegre, RS: Casa de Cultura Guimarães Rosa, 1999.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Conceil Correa et al. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- SILVA, Marcos A. da (Org.). **Repensando a História**. 2ª ed. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.
- _____. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- TESSLER, Leandro. Verdadeira reforma do ensino superior. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 de jan. 2007. Tendências e Debates, A. 3
- THOMPSON, Paul. **Voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- USP. **Fórum de Licenciatura**. São Paulo, 1991
- _____. Comissão Permanente de Licenciaturas. **Programa de Formação de Professores**. São Paulo, 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, dez. 2003, vol. 23, no. 61.
- VELHO, Otávio. A conquista da autonomia. A universidade e os movimentos sociais articulam-se e transformam o país. **Carta Capital**. São Paulo, no. 425, 27/12/2006.
- WARDE, M.J. **Educação e estrutura social – a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- WESCHNFELDER, M.; OLIVEIRA, L.; SANTOS, J. Projeto político-pedagógico: reflexões da prática. In. SARAIVA, I.; WESCHNFELDER, M. **Sala de aula: que saberes? Que fazeres?** Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

WITTER, José Sebastião. **USP 50 anos: Registros de um debate.** São Paulo: EDUSP, 2006.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena. Melodrama, Hollywood, Cinema Novo, Nelson Rodrigues.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Filmografia

La historia oficial. Luis Puenzo (dir) Argentina, 1985

Machuca. Andrés Wood (dir). Chile, 2004.

❖ <i>Professor A.</i>	1
❖ <i>Professor E.</i>	24
❖ <i>Professora R.</i>	38
❖ <i>Entrevista em debate – roteiro</i>	74
❖ <i>Entrevista em debate</i>	75

Professor A.

Eu nasci em 1954 em Guaxupé, Minas Gerais. Em 1959 nós mudamos para o interior de São Paulo, uma cidade chamada São João da Boa Vista, bem próximo, mas na época não era tão próximo assim, gastava-se a manhã inteira para ir de uma cidade a outra, hoje a gente vai em poucas horas, deve ter uns 50, 60 km aproximadamente.

Meu pai era representante comercial, vendia tecidos em lojas e saía com o mostruário vendendo por todas as cidades. A empresa era aqui de São Paulo. Devia ser de um grande atacadista que tinha os seus representantes, era um negócio bom na época porque quase não tinha indústria de roupa pronta.

Minha mãe era dona-de-casa. Família grande, oito filhos. Eu sou o sétimo. Minha família toda morava lá em Minas. Minha família era de fazendeiros de café, mas agora não possui mais nada. Meu bisavô, até meu avô, ainda tinha posse, mas meu pai já cresceu sem dinheiro, sem nada. O telefone, naquela época, era uma muito caro. Era outro universo, Minas Gerais era outro universo, muito conservadora, muito católica, a minha família também era muito conservadora e muito católica.

Depois que mudamos para São João da Boa Vista e depois para São Paulo, eu, mesmo ainda criança, percebi muita diferença. Embora em alguns aspectos Guaxupé fosse muito importante lá na região - até hoje ela continua a ser a cidade mais importante - mudando para São João e depois para São Paulo, percebi a diferença de vocabulário, dos nomes das coisas entre São Paulo e Minas Gerais, do nível de desenvolvimento, principalmente, de São Paulo. São Paulo já caminhava para a frente, em 1959. Fiz o primário e o ginásio em São João da Boa Vista. O Ensino Médio, já fiz aqui em São Paulo.

Minha mãe morreu quando eu tinha 12 anos e meu pai casou-se outra vez, como meus irmãos mais velhos não aceitaram, saíram de casa, levando todos os outros irmãos. Ficou uma situação difícil pouco depois disso. Meu irmão mais velho, que já morreu também, tomava conta de todos nós mesmo sendo jovem, ele tinha 26 anos nessa época, mas já estava bem estabelecido. Ele achou melhor a gente vir para São Paulo de uma vez, minha irmã já estudava em São Paulo. Fui criado por meu pai até os 12 anos. Depois disso meu irmão veio para cá, alugou apartamento no centro, minha irmã era assistente social nessa época. Quando vim para cá, foi para trabalhar. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Eu não fiz faculdade logo em seguida, demorei um pouco, procurando caminhos...

Em Guaxupé só fiz o que se chamava parque infantil, não tinha pré-escola naquela época. As habilidades que se aprende na pré-escola hoje, a gente aprendia na rua: bolinha de gude, pular muro, subir em árvore. Quando tinha a primeira febre, aos sete anos, a gente estava preparado para ir para escola. Outra época, a gente sentava e ficava quieto. Tinha que ficar, perto de hoje, minimamente a gente ficava quieto.

Eu fiz curso primário num colégio de aplicação, um colégio de freiras em São João. Era o supra sumo porque era um daqueles colégios onde as moças moravam, isso Brasil, lá no Chile também deveria ser assim. Filhas de fazendeiro iam para esses colégios, moravam lá para fazer curso normal. Esse colégio tinha o aplicação, era masculino só de 1ª a 4ª série. A gente ia à tarde no contra período. Isso era interessante porque tinha um padrão muito diferente do que seria o grupo escolar, as instalações eram fantásticas, tinha campo de futebol, bosque, lanche que as freiras faziam, aula de música, de pintura, de religião.

Tenho boas lembranças de lá, até porque a minha mãe e meu pai eram muito religiosos. Pertenciam à igreja, meu pai era vicentino, minha mãe foi diácona de Maria. Os padres vinham tomar café em casa depois da missa. Eu não recebia um tratamento especial, mas eu era conhecido pelas freiras. A gente sentava e ficava quieto, rezava na entrada, no recreio e depois dele. Não havia choque nenhum com aquilo que era pregado lá em casa, para mim isso era normal, eu fazia isso em casa.. Era uma extensão sem conflitos. Nas muitas festas que havia meus pais participavam ajudando.

O casamento dos meus pais era complicado, o meu pai era bonitão, mulherento, um típico homem do local onde nasceu. Minha mãe era uma submissa religiosa, casamento até a morte, sem pensar outra possibilidade. A família do meu pai era também a dela, porque ficou órfã aos dois meses de idade e foi criada por irmãs. Tinha um pai na casa, evidentemente, meu avô. Quando ela se casou, recebeu um apoio muito grande da família do meu pai. Eu me lembro disso, meus avôs gostavam demais da minha mãe. Era uma ligação muito próxima entre ela e minhas tias. Às vezes parecia até que minha mãe era filha do meu pai, meu pai era bravão, difícil, moralista. Em relação ao colégio, eu me sentia muito confortável com esse aparato doméstico, lá era como se eu tivesse em minha casa também. Não chegava a ser um colégio integral, mas ele era um pouco mais extenso do que um comum, a visão era de que a gente entrava ao meio-dia saía às cinco horas. Em São João, ainda fiz o chamado ginásio em escola pública, era a escola pública de antigamente. Esperei surgir uma vaga, um ano para poder entrar, porque só tinha uma escola na minha cidade, a maioria ficava de fora. Por causa do exame de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais, fiquei um ano me preparando com uma professora particular, a Dona Carminha. Era muito puxado, ela era brava, nos batia com uma vara. Como não tinha acesso ao fundo da classe, usava uma vara de pescar. Ela batia assim, páa! (risos). É verdade! Hoje eu conto isso para meus alunos. Ela dava aula para uns trinta alunos num anexo da casa dela. Era caro, meu irmão mais velho quem pagava. Ela era brava, mas os melhores resultados eram os dela, entrei entre os primeiros colocados, estava bem posicionado.

Minha irmã sugeriu que talvez eu não precisasse ter feito isso, de que talvez eu pudesse ter prestado direto, mas me lembro de que todos meus amigos iam, então também queria ir. Todo mundo sabia que era difícil entrar mesmo, minha mãe achou por bem colocar-me. Eu não me lembro muito bem o que caía, lembro que tinha uma redação. A minha redação foi publicada no jornal da cidade.

Passei a ter muitos problemas na escola. Olhando de longe, hoje, eu tenho a impressão de que a morte da minha mãe, sua doença de um ano, coincidiu exatamente com entrada minha lá. Nesse período, fui muito mal-educado, muito rebelde, não estudava o suficiente, não me lembro de ficar estudando. Eu não gostava de Matemática em hipótese nenhuma, não a entendia. Também não gostava nem um pouco de Ciências, não tinha dificuldades, mas não gostava. Eu gostava de escrever, de Português de História e de Geografia eu gostava.

Eu me lembro muito bem do professor de Geografia, João Escanapietro, da maneira como ele dava aula, de que ele era muito bom, muito metódico, Durante a aula ele usava um avental muito branco e também uma caneta de ouro pendurada no peito. Ele entrava na sala, sentava-se à mesa e fazia chamada com aqueles pinguinhos, com aquela caneta tinteiro. Eu me lembro dele, de sua aula expositiva, por exemplo, na lousa, trabalhando muito bem a lousa, colocando título da matéria.

A gente assistia à aula anotando as informações da lousa e da fala dele. Aliás, todas as matérias eram assim, a gente anotava toda a fala do professor. A gente fazia os pontos, por exemplo, não tinha livro didático de Geografia, nem didático nem paradidático nem nada disso. Era ele a informação. Ele também trabalhava com grupos, ele montava os grupos, fazia umas questões da matéria que ainda não havia dado e a gente ia atrás de responder às questões. A gente se reunia na casa de alguém, pegava livros na biblioteca e respondia às questões. Ele dava mapas também, todos do grupo tinham de fazer mapa, ele escolhia um que fosse apresentar. Ele não fez isso em todos anos, talvez só na 8ª série, seria o 4º ano do ginásio. Na sala de aula a gente montava um grupo, ele fazia as perguntas, dava o ponto e a pessoa sorteada para falar ia lá na frente responder a pergunta, uma aulinha de fala. Porque decorava uma questão e ia lá responder, mas aprendia bastante, mas acho que por causa da pesquisa. A gente mesmo, no grupo, decidia o que era certo ou o que era errado.

Tinha um fato interessante, ele tinha alguma rixa com minha família, que não sei de onde vinha, de algum irmão que foi seu aluno anteriormente. Eu era muito bom de mapa, fazia uns mapas muito bons e ele não me chamava nunca, ele sempre chamava outra pessoa do grupo, e não me chamava, ele sabia que meu mapa era bom e eu comecei a fazer todos os mapas do grupo, todos, sem exceção! (risos). Nesse grupo a gente era sete e eu fazia os sete mapas, ele chamava: “Luís Carlos”, então o Luís Carlos mostrava o mapa que era o meu. Eu tinha um certo prazer com isso, porque a classe sabia que o mapa era meu e que ele me perseguia, ele perseguia meio declaradamente. O azar é dele porque eu gostava tanto da aula de Geografia, gostava tanto da aula dele, tinha tanta facilidade. Eu me lembro dele, “Estados Unidos, qual a economia e etc e tal”, na lousa eu já aprendia tudo, aquilo já era suficiente para mim, aprendia mais do que História, nunca tive bons professores de História...

Eu lembro, eu tive durante dois anos um professor que era um advogado da cidade, um senhor, era uma figura! Um calor infernal na cidade e ele com terno hiper tingido. A gente não podia se manifestar em hipótese nenhuma, toda vez que a gente se manifestava, ele tirava pontos, mandava para fora, a gente tinha de ficar imóvel ali. Ele mandava copiar do livro. Não me lembro de nada da aula dele, a aula dele era aquela coisa, ele falando... Primeiro a gente tinha de copiar do livro. Durante a cópia, a gente colocava palavrão no meio do ponto. A gente tirava o araminho do caderno, tirava a última folha que tinha o visto dele, emprestava para o colega e o colega copiava a última folha.

A prova sempre era do mesmo jeito, ele trazia um globo, fazia questão de trazer um globo, sabe aqueles de bingo? Sorteava um ponto, isso era para fazer a dissertação, por exemplo, sobre Independência do Brasil. Valia quatro cada seis perguntas. A gente tinha de copiar tudinho aquilo ali, e ele dava dois e meio e se reclamasse ele dava dois e se reclamasse mais um pouco ele dava um e meio. Não tive noção de História nesse período. Depois tive uma professora jovem. Os trabalhos eram assim: trabalhar com a conquista da lua, mas não me lembro de ter aprendido História. Isso foi no ginásio. Eu me lembro de só começar a aprender História no cursinho, de descobrir a História de fato. Não, eu tive uma boa professora de História no terceiro ano, uma professora de USP que eu tentei acordar para a História, não lembro o nome dela.

Fiz ensino médio, também comecei a fazer numa escola pública, no largo da Consolação, no Marina Cintra, mas eu levei pau no primeiro ano, eu já tinha me mudado para São Paulo, em 1970. Não tinha ninguém para tomar conta de mim. Caí no mundo, levei pau, parei de estudar e depois... Eu

trabalhava, era meu primeiro emprego, numa exportadora de cereais, chamava Tomate, indústria. Fui trabalhar no escritório porque eu tinha desses seis anos, era do interior, tinha quatro anos de ginásio e passei em todos os testes, sem preciosidade. Eles empregavam no que tinha para fazer no escritório, como tirar nota fiscal, esse tipo de coisa. Depois trabalhei numa empresa de ferramentas, também fazia controle de estoque, a nota fiscal, essas coisas, mas isso não era minha praia, não suportava ficar o dia inteiro fechado. Trabalhei em uma finaceira também. Eu tinha facilidade, crescia sempre rápido, mas era muito rebelde, era um cara que tinha feito ginásio, tinha uma prática de leitura desde sempre.

Eu me lembro de criança lendo, lendo... literatura. A minha mãe costurava para casa e ela me dizia: “Lê um livro para mim!”, ela gostava muito e eu me lembro de ler livros imensos em voz alta pra minha mãe, biografia do Charlie Chaplin, coisas desse tipo. Eu me lembro de ler muita coisa, lia literatura infantil, aquelas coleções do Mundo da Criança, muita fábula, o que aparecia. Lá em casa assinava uma revista chamada Seleções, uma americana, a *Reader's Digest*. E na minha casa tinha uns livros que ela publicava, romances, contos, eu comecei a ler tudo aquilo. Mas eu não li Monteiro Lobato, Narizinho, essas coisas nunca suportei. Até hoje.

Eu já gostava de cinema, naquela época. Foi por causa da minha mãe, não foi por minha conta não. O cinema fazia parte da vida das pessoas naquela época. Em São João tinha três cinemas. Aqui em São Paulo, por exemplo, as pessoas iam ao cinema constantemente, cinemas de bairro. Cinema. Para as crianças tinham as matinês. Minha mãe, católica, não deixava ver qualquer filme, só seriados. Já com treze, quatorze anos, eu ia ao cinema durante a semana, o pai de um dos garotos que estudavam comigo era dono do cinema, por isso a gente conseguia entrar no cinema durante a semana, sem pagar, para ver qualquer filme, até filme proibido.

Cinema é uma das poucas coisas que realmente me prende assim com literatura. Eu sempre gosto de uma boa história. Seja um clássico, seja o que for, é como um filme para mim, em primeiro lugar tem de ser uma boa história. Se o cara é um excelente fotógrafo, se demora muito para fazer um filme, se inventa montagens, isso tudo para mim está em segundo plano, contar uma boa história, mesmo de forma conservadora, é uma beleza.

Agora literatura é a do século XIX. Tudo que é do século XIX eu adoro, os russos, os ingleses, os brasileiros, o mais fantástico de todos é Eça de Queirós. Ele é um caso raro, eu tenho prazer de ler pela forma, cada frase dele é uma coisa impressionante. Raramente consigo comprar um livro que não seja do século XIX. Tento conversar com escritores atuais, fico achando que está faltando alguma coisa, até leio alguma coisa, mas... leio Rubem Fonseca, por exemplo, fico achando que está faltando alguma coisa. *Conversa na catedral*, do Vargas Llosa, chatíssimo esse livro para dizer a verdade (risos), mas eu gosto dele, o livro dele de que eu mais gostei, li em espanhol, *A viagem do fim do mundo* que é Canudos. Achei fantástico esse livro. Um outro foi *Cem Anos de Solidão*, achei legal quando era jovem, o li com dezesseis anos. Outro dia alguém falou “Ah! Estou relendo, me empresta?” Eu também quis reler, mas não tive paciência, porque ler aos dezesseis anos tem um apelo muito sensual, mas aos cinquenta e um... Quando eu o li aqui em São Paulo era uma coisa de adolescente. Naquela época achei ele era muito interessante, era rebelde, falava de sexo. Sou de uma geração que sexo era tabu. Eu li nos anos setenta, entre setenta e setenta e dois, foi na época do lançamento. Só que agora eu tenho trinta anos de leitura...

Nesta semana, comprei *Ana Karenina* de Tolstói, a edição da CosacNaif. Primeiro, porque achei a embalagem muito linda, adorei a capa do livro, o papel do livro, a embalagem. Adoro livro grosso!!!

Eu gosto de ficar olhando o trajeto da cidade, evito ler neste momento. É impressionante, posso fazer o mesmo caminho trezentos anos, eu lembro de cada detalhe da cidade, cada canto, cada coisa nova. Geralmente eu me distraio muito na rua olhando para todo mundo, para o que está acontecendo.

Eu gosto de ler à noite, mas não posso ler qualquer coisa. Eu sonho a noite inteira. Eu estava lendo a biografia da Danusa Leão, e cheguei num momento em que a vida dela era bem frágil. É bem interessante a biografia dela. Não sabia que ela tinha sido essa pessoa, aliás eu comprei porque li a resenha na Folha. Não sabia que ela tinha sido mulher do Samuel Weiner, dono da *Última Hora* no Rio, que apoiava o Getúlio, o Jânio, mas não sabia que era tão viajada, que tinha feito tantas coisas, que tinha tanta intimidade com Juscelino. Pra mim, ela sempre foi a irmã da Nara Leão, mas, na verdade, a Nara que é a irmã da Danusa Leão, a personagem é ela. Cheguei num momento bem trágico da vida dela: morreu o filho, morreu o pai, morreu a Nara, eu li isso à noite, sonhei com isso a noite toda. (risos).

Descobri há pouco tempo que tanto no cinema e quanto na literatura o que me interessa é a história, determinados filmes, por exemplo, eu não vou ver, não estou interessado naquela história. Às vezes num dado momento quero ver um filme pela coreografia, essas coisas. Como tenho ido bem menos ao cinema, agora quero ver uma boa história. Eu estava assistindo a um filme, *Fedra* do Passolini, num cinema que tinha na rua Augusta, na sessão de quarta-feira... Há trinta anos atrás,. Era um daqueles filmes de diretores dos anos setenta, de mulher gritando, que saco! (risos). Não tô a fim disso, não. Também tinha aquela coisa de não sair no meio do filme, hoje em dia eu saio tranqüilamente, não demoro, não preciso de meia hora, nem de uma hora de filme. Um filme, por exemplo, que depois de meia hora não aconteceu, só se eu souber de antemão que ele vai se desenrolar depois de uma hora., então eu tenho paciência., senão... Antes tinha mais paciência para ler, para fazer as coisas, para descobrir...

Também tinha talento para desenhar que se perdeu no meio do caminho. Eu consigo escrever bem, não de maneira literária, mas me expressando bem, comunicando bem o que eu quero. Essa coisa de escola, de ser professor... você não tem tempo de mais nada. Por exemplo, livro de História acaba ficando assim: você compra um livro, começa a ler, não dá tempo hoje nem amanhã, sei lá quantos dias depois você vai voltar a ler. Aquilo fica perdido, você tem de voltar na leitura feita. Cansei de fazer isso, então parei de comprar, porque literatura tem que ser tranqüilo. Não se lê assim: para na leitura tal dia, daqui a uma semana pega novamente, duas semanas depois volta mais um pouquinho. Livro de História, então, é outra história. O último que li foi a *Formação da Europa*, do Lucien Febvre. Li de marrudo, perdi o fio da meada, voltei, voltei...

Eu não paro. Dei trinta e cinco aulas na escola particular, sabe o que isso significa? Neste trimestre eu tive a pachorra de marcar quantas laudas produzi no trimestre entre provas, textos, atividades, relatórios. Duzentas laudas, eu produzi duzentas laudas no trimestre! É muita coisa! Pela primeira vez, montei um espaço cívico na escola, viajei com a oitava série e com o terceiro ano, dei as aulas, dei as avaliações normais, dei os trabalhos normais, depois corrigi, fiz relatório de tudo, preenchi diário etc... Quer dizer, não sobra tempo para nada, às vezes nem pra ler, não consegui ver um filme dessa mostra aqui em outubro, não vi um filme, não vi um um filme, não vi um filme.

Neste ano aconteceu o seguinte: me pediram para dar aula de filosofia na oitava série, “Quebra um galho!” “Tá bom...” Dou aula de História de quinta ao terceiro ano, dou aula de Ética no primeiro ano. Olha bem o que estou parecendo o “senhor cargo”. Filosofia, Ética, História, e agora em setembro fiz um curso paralelo sobre Atualidades para o pessoal do terceiro ano. É muito cansativo...

Eu entrei nesse colégio em 1988, 1998, eu estou na boca de fazer vinte anos. Eu fiz faculdade para ser coordenador, diretor, escambal, mas eu nunca consegui sair de sala de aula. Eu sou um cara de sala de aula, me dou bem em sala de aula, pessoalmente, emocionalmente, posso estar mal, quando estou em sala de aula acabou, parece que sem querer encontrei o meu... o meu metier. Eu me dava tão bem na classe que quando eu estava na faculdade no segundo ano...

(Como A., após essas digressões, iria relembrar sua vida na faculdade, pedi para voltarmos, deixar esta parte para depois, e retomei a entrevista para seguir a cronologia da escolarização a partir do Ensino Médio)

Eu fiz o colégio Marina Cintra e depois, como eu parei de estudar, fui fazer o supletivo em uma escola particular na Lapa, o Colégio das Américas. Tinha surgido, na época, aquele supletivo que se fazia o Ensino Médio em um ano e meio. Como eu trabalhava na Eucatex, resolvi que ia estudar outra vez, que ia prestar vestibular.

Pra mim a escolha da História se deu por eliminatória: eu não gosto de tais e tais coisas. Por exemplo, não gosto de Biologia, não gosto de Química, estou fora de Medicina; não gosto de Matemática, estou fora disso tudo. Até gostaria de fazer Arquitetura, sou bastante ligado à Arquitetura, mas não me arrependi de não fazer, porque meu interesse por Arquitetura é histórico, não é o de construir, não é disso. Eu já estava no cursinho, e pensei “Bom, como eu gosto de ler, vou fazer História”. Foi por aí a escolha. Não tinha a menor pretensão de pensar, de encontrar respostas para a sua vida, não tinha nada disso (risos). Eu simplesmente fui fazer porque, primeiro, vinha da classe média. Aquele mundo do trabalho, por exemplo, que podia usar bem se eu quisesse e fazer faculdade de Administração, Economia, eu teria me dado bem do ponto de vista financeiro, eu tenho facilidade para isso, mas não suportava aquele mundo, eu era meio hippie, aquilo não era para mim. Então fui fazer História, dentro desse contexto. Isso era 1976, fui fazer cursinho porque achei que não tinha feito Ensino Médio que me preparasse, decidi que ia fazer USP, não ia fazer outra coisa. Estudei bastante para entrar, tive boa pontuação, entrei em História, entrei na PUC também, mas fiz História na USP.

O Ensino Médio fiz nessa escola, lá era tudo muito babaca, um ano e meio você estudava tudo, fazendo trabalhinho para tirar nota. O pessoal era adulto, eu os situava assim: de classe média que já trabalhava há muito tempo, de classe média baixa que tinha parado de estudar por algum motivo e de formação cultural inferior a minha, mas eram até melhores alunos que eu, eu não era um bom aluno, não. Nunca mais eu fui um bom aluno na verdade, nem na faculdade.

Estava no segundo ano da faculdade, quando um colega disse assim, “Aí cara você não vai fazer as matérias da Educação?”, “Que que é isso?”, eu não tinha noção, “Mas cara, você já dá aulas?”. Eu estava dando aulas já no segundo ano. “Você tem de fazer as matérias para licenciatura!”, “É outro curso separado, é isso?” Então fui para a Faculdade de Educação. Já estava dando aula no Colégio Claresiano à noite, ali em Indianópolis. Era particular, era curso supletivo também. A faculdade estava em greve, acordava às sete da manhã, passava o dia inteiro preparando aulas, eu não sabia nada de matéria

evidentemente, tinha feito o primeiro ano só e nunca tive História que valesse a pena em termos de ginásio, de ensino médio... eu aprendi bastante sozinho. Preparava, preparava, preparava, preparava, à noite ia dar aula, fiz um semestre isso, até quando a faculdade começou, então fui dando menos, eram poucas aulas na verdade, doze aulas, mas foi bom, foi aí que fui aprendendo.

Eu entrei na faculdade numa época de fim de ditadura - muita gente havia sido cassada - com uns professores horríveis, por incrível que pareça lá na USP. Também tinha professores como a Laima Mesgravis, de Brasil Colônia, que era muito boa. Tinha a turma de Moderna que era o top de linha da faculdade, com o Arnaldo Contier, Adalberto Marson, o carinho lá do *pacto colonial*, o Fernando Novais, que difícil aquilo! Eles eram muito metidos, eu vi isso depois, o professor França também era de Moderna, não deu muito certo, eu achava aquele pessoal muito arrogante, muito sabe... Tinha o pessoal de metodologia, eu achava tudo insuportável, não sabia o que eles queriam, o que eles iam fazer. O que me salvou também na faculdade foi que no segundo ano, apareceu uma situação em América Colonial: uma professora que já não lembro mais o nome, recém-chegada dos Estados Unidos soube que iria dividir a classe com um outro professor que não tinha fama boa. Eu olhei para a professora e... Adorei aquela mulher, fiz o curso com ela e depois de um tempo, comecei a fazer pesquisa para ela. Então a História mudou de figura para mim. Nesse momento, tinha um baita compromisso. Comecei a entender melhor as coisas. A gente tinha muitas reuniões com ela, e ela cuidava muito da gente também. Eu me interessei mais e comecei a pós-graduação. Fiz cursos, já dando aulas, mas os fiz com seriedade, alguns cursos eu fiz com mais seriedade que outros... o que é o normal.

Eu sinto falta de algumas matérias, também eu nunca estudei mais essas matérias na verdade, a não ser por conta e risco de interesse e do processo de dar aulas, saía uma coisa aqui e uma outra ali, com um agravante, passei a vida inteira dando aula de quinta a oitava série, o que requer muito pouco de História e muito mais de Pedagogia, a meu ver. Precisava saber de algumas coisas claro que acho que são importantes. Cruzei com muitos professores de outros locais e percebi que tinha a mínima diferença, precisava ter, no mínimo, hábito de falar dos conceitos, umas idéias era final de ano na USP. Comecei a falar com a professora Marcílio, fiz diversos cursos de pós-graduação, até me redimi com alguns professores (risos). Eu lembro que fiz um curso muito ruim, pouco interessado, com o José Carlos Bon Meyhi. E na pós-graduação fiz um curso muito bom. Um dia ele falou assim, “O que aconteceu com você lá e agora?”, “Eu era uma criança, sei lá, não estava estudando, não estava fazendo nada.” Agora era pós-graduação, aquela coisa de ler um livro durante uma semana ou dois livros durante uma semana, chegar lá, discutir, apresentar, eu já tinha outro projeto de vida. Além disso, por exemplo, no primeiro ano da Faculdade de História, tinha um professor que era considerado o maior egiptólogo do mundo, um dos maiores.... Duas horas da tarde, aquela sala com cem pessoas, um calor, e o professor que dava Grécia falava cinco palavras em cada quinze minutos. Ele dava uma aula como se tivesse num curso de pós-graduação, sabe? (Empola a voz, imitando o professor) “Entendeste, se Homero...”

A Maria Luiza Marcílio, ela faz demografia histórica. A gente acabou ficando muito amigo, mas eu não a vejo há muito tempo. Ela era muito mal vista na faculdade porque o pessoal da linha de Moderna, que eram os “bam-bam-bans”, meio marxistas, gozavam dela, eles falavam assim, “Fazendo suas continhas etc e tal!!!”. Só que ela estava vindo com um nome, ela fez doutorado em Paris, na Sorbonne, era convidada para mil congressos internacionais, com passagens pagas e eles morriam de

ódio, eles não eram ninguém fora dos portões da USP. Essa coisa de demografia histórica é meio chatinha mesmo, é um trabalho chatinho, mas foi ele que permitiu depois a *história das mentalidades, história social*. Fazendo um trabalho grande com famílias de elite da capitania de São Paulo, quem tinha muita terra, quem tinha muito escravo principalmente, a gente pesquisou toda a região aqui. Eram quatro pessoas, isso era para um projeto que só duas pessoas levaram para frente, uma delas o Carlos Bacellar, ele dá aula na USP hoje, ele foi meu colega de faculdade. Ele fazia uma parte da região de Itu de onde sempre gostou. Agora ele é diretor do Museu Republicano. Falei com a mulher dele esta semana, ela me mandou um livro fantástico, ela mexe com cozinha. A gente foi para um congresso na SBPC, fomos para Paris. Olha só, fomos fazer um curso em Paris! A gente foi tratado como alunos da Maria Luiza Marcílio, em Portugal fomos tratados como *os* alunos, como referência. E o pessoal tinha muito preconceito contra ela, que é uma pessoa fantástica. Na verdade, eu aprendi a gostar de História realmente, a ter fascínio pela História com ela, e quando comecei a fazer essa pesquisa eu estava no começo do terceiro ano, evidentemente a minha vaga de pós-graduação estava garantida, o Carlos, a Ana Sílvia Volpi também.

Comecei a fazer pós-graduação, fiz os cursos todos de pós-graduação, e fiquei empacado, porque não era minha praia, aquela sistemática, aquele trabalho, leitura, etc e tal. Tinha começado a dar aula há algum tempo e fui me envolvendo muito, fazia parte do sindicato, da APEOESP. Em 1984, meu irmão mais velho, que na verdade era quase meu pai, morreu. Em 1985 morreu meu pai. Tive muitos problemas de família. Aproveitei isto, para dizer “Não vai dar não!”, e ela (Marcílio), “A sua porta está aberta para quando quiser voltar, se você quiser um, dez anos...”, “Claro, volto, volto...”. Eu não iria voltar, não queria fazer, desisti, não fiz e fiquei mesmo na sala de aula.

Fiz a licenciatura, não foi difícil, mas não aproveitei nada. Não sei como está hoje, eu peguei numa época muito... aqueles professores da licenciatura eram um pé no saco, eu não aprendi nada, forcei trabalho. Não estudava uma coisa que prestasse, muito ruim, umas professoras... até hoje eu costumo falar que Pedagogia é uma coisa muito fraca. O Fusari que não me ouça (risos), mas Pedagogia é uma disciplina muito fraquinha, eu acho a Pedagogia uma disciplina muito chata para dizer a verdade, eu aprendi a ser um professor no Experimental da Lapa, dando aula, na prática, dei aula lá dez anos. Eles tinham uma organização muito boa, a gente tinha reuniões semanais. Fiquei de 1982 a 1992, entrei lá para fazer uma substituição. A pessoa não voltou e eu fiquei. Nesse colégio que eu trabalho hoje tem dois professores de Matemática que deu aula lá, tem uma professora de Português que deu aula lá, uma das diretoras de lá é coordenadora aqui, ela foi trazendo o pessoal. Naquela época, o processo de seleção no Experimental durava uma semana, com prova, com entrevista... tinha um processo de seleção diferente lá, ninguém era efetivo. Eu era funcionário público, mas não era efetivo, não tinha essa necessidade. Tinha uma tal de equipe A que fazia projetos em educação, era um local para você trabalhar com professor, reciclar professor, formar professor e mandar ele de volta para eles, para ele reproduzir, isso não acontecia mais na minha época, porque essa escola foi meio boicotada a partir da ditadura como aquela escola que tinha na Vila Mariana, o Educacional da Vila Mariana, o Aplicação da USP, essas três escolas eram escolas muito especiais em São Paulo. Esgotaram a infra-estrutura delas. O Fusari trabalhava lá também, era uma parte dessa tal equipe que discutia os projetos.

Na minha época, ainda tinha uma estrutura muito fantástica, Por exemplo, tinha uma reunião semanal com a coordenação, eu tinha coordenadora pedagógica e tinha orientadora educacional. Toda

semana tinha reunião, tudo que acontecia naquela semana era muito bem amarrado, as idéias, os projetos, o que está acontecendo. Tinha reunião com, uma coordenadora da área de História. Um sábado por mês tinha um trabalho ligado ao estudo. Eu aprendi muita coisa, na prática, vivendo, estudando idéias etc e tal. Quando fui fazer a complementação pedagógica, um curso de um ano e meio, lá no Campos Sales, fiquei estarecido como o pessoal era desinformado. Em uma faculdade, o professor parecia que só falava abobrinha para mim. O Experimental foi muito bom mesmo! Eu me lembro de uma aula, a professora perguntando, “O que é avaliar por objetivos?” Ninguém na classe sabia o que era avaliar por objetivos. Não tinha nem o que comentar, tinha aprendido isso no Experimental. O pessoal lá era bom, por exemplo, a Cristina, que era minha coordenadora, era uma daquelas antigas normalistas, ser normalista antigamente era, em termos de aprendizado, mais que pedagogia hoje. Ela fez faculdade de Letras, foi professora primária, professora de Português, depois foi coordenadora pedagógica, orientadora educacional, diretora, supervisora, hoje é diretora da faculdade de educação da São Judas. Ela adora, vive a educação, tem muita prática, sei que se aposentou, fez mestrado na PUC. Ela tinha muita experiência, muita prática e Pedagogia tinha menos importância, eu gostava mais disso, não gosto muito de todas as teoria pedagógicas, e outra, depois outra e depois outra...

(Naquela época), saía do Experimental – durante seis anos dei aula à noite no supletivo do Experimental, depois passei a dar aulas da quinta a oitava série de manhã – então, dava aula de manhã, dois dias por semana, ia para USP, voltava para o Experimental para as aulas da noite do curso supletivo.

Eu acho que tenho mais de trinta anos de experiência, dando aula em periferia, de quinta a oitava, no ensino médio. Depois, no Experimental, para adulto, no supletivo e de quinta a oitava no Experimental, para uma clientela da classe média, depois no CEFAM, depois de quinta a oitava e ensino médio no particular. Eu peguei todas as possibilidades, mas aquelas dicas fundamentais de como dar aula: como organizar, como fazer as coisas, como fazer planejamento, como planejar uma atividade, aprendi no Experimental.

Comecei na periferia. Não, na verdade comecei nessa escola particular em Higienópolis. Trabalhei dois anos e depois fui dar aula na periferia. Eu chegava para dar aula à noite. No primeiro colégio em que cheguei, os alunos reclamavam demais do livro que usavam. Era um livro super difícil, da Elza Nadai. Eu logo pensei assim, “Que falta de tato desse professor com esse livro da Elza Nadai aqui, porque não estuda, porque não lê, porque não sei o quê!!!”. Eles estavam muito desesperados com o livro, então eu disse, “O livro aqui não é um instrumento de apoio, ele é... Calma pessoal, não tem problema não, a gente pode fazer duas coisas, eu dou aula aqui na lousa, leio junto com vocês e qualquer coisa eu ajudo.”. Me dei bem, era uma escola mais ou menos organizadinha, pública, na Vila Penteadó, Zona Oeste, Noroeste. Lá perto do Jaraguá, depois eu trabalhei perto do Pico do Jaraguá também.

Eu fui trabalhar no Experimental da Lapa por uma questão ... (risos), você vai até rir, pelo mesmo motivo que eu moro aqui. Eu passava por aquela escola e dizia, “É uma escolinha boa, bem pertinho de casa, preciso trabalhar nessa escola aqui!!!”(risos), não tinha nem noção do que que era.

Um belo dia, não sei quem disse, “Há uma substituição em tal colégio, A.” Não tive dúvidas fui lá. Era uma substituição à noite, estranhei. De cara, percebi que era outra escola, não pela aparência, porque a aparência também era péssima, como qualquer outra escola, mas falei com uma diretora, fui falar com uma coordenadora de área, pensei, “Coordenadora de área aqui!” e com uma professora de

História. A professora estava grávida, dava aula à tarde no Experimental e também no Miguel de Cervantes. Ela ficou grávida, teve filho e não deu mais aula lá no Experimental. Eu fiquei e mostrei serviço.

(Você já gostava de dar aula, você se identificou logo com a sala de aula?)

Olha, eu tenho um certo problema de análise, eu tenho um santo protetor muito forte, ele me coloca no caminho, só depois que eu descubro. Quando me dei conta que ser professor era legal, eu estava dando aula há seis anos. Eu sou muito desorientado, sempre fui muito desorientado, pessoalmente, não sei se porque nunca tinha a quem recorrer, o pensamento era comigo mesmo e acabou. Vivi uma parte da vida muito difícil: orfandade, sem apoio material, moral, afetivo, por isso aprendi a não reclamar das coisas, eu vou tocando o barco e não reclamo.

Então, entrei no Experimental da Lapa. Entrei em 1982, eu tinha dado aula em 1979 e 1980, em 1981 trabalhei no patrimônio histórico, lá no CONDEPHAT, em 1982 eu dei seis meses lá na periferia, depois eu fui para Europa fazer o tal curso e em 1983 dei aula no Santa Mônica, Jardim Libano. Na verdade, também era substituição de uma amiga minha, chamava Fernanda Antunes. Nesse tempo, comecei a dar aula à noite, mas não chocavam os horários, dava aula à tarde no Jardim Libano e dava aula à noite no Experimental, depois apareceram mais aulas, acho que no ano seguinte... Mesmo não tendo uma grande formação, como acabei de dizer, nem em História nem em Pedagogia,, mas eu acho que o que chamava a atenção das pessoas era de fato o meu universo cultural... Eu era cinéfilo, leitor, lia muito jornal diário, o que não é muito comum em professor, infelizmente no Brasil não é, na rede pública, então, é lamentável o nível de informação, de formação.

A minha formação, apesar de não ter sido das melhores, mesmo com o curso primário muito bom no Instituto de Educação, me ajudou a chegar lá. Evidentemente, eu me preparava. Eu tenho uma facilidade muito grande para fazer ligações, ma hora de dar aula isso é muito bom porque eu invento qualquer exemplo. Estou dando aula de *pacto colonial*, como tinha acabado de aprender numa aula que dei sobre História da Roma que a linguagem pode dificultar o ensino, desenhei a lousa inteira. Fiz naviozinho levando o produto daqui para lá, trazendo o produto de lá para . Todo mundo entendeu, óbvio. A coordenadora ficou fascinada, “Alencar, isso que é o famoso [ela já conhecia] Fernando Novais?”, “É, Fernando Novais!”. Fiquei famoso, isso abre um pouco as portas. Até o Fusari, acho que tem a impressão de que eu sou o mais brilhante dos professores, porque só me conhece pessoalmente, de conversas, e eu não sou o mais brilhante dos professores nem a pau.

Quando eu dei aula no Cabridiano, num belo dia, preparei uma aula sobre História de Roma, os alunos muito quietos, muito atentos. Fiz logo umas questões depois e os alunos começaram a me perguntar todo o vocabulário que eu tinha usado, “Professor que é isso?”, “Que é aquilo?”. Foi o primeiro *insight* que tive em educação, o da linguagem. Eles estavam quietinhos por educação, porque eles não entenderam nada, nada, nada, de verdade. Essa capacidade de transformar eu sempre tive.

Eu planejo muito mal, por exemplo, eu sou o senhor de chegar na sala de aula no outro dia, “Ah?! O que falei na última aula?” Sou muito preguiçoso. Aprendi no Experimental que o aluno tem de

ter suporte concreto, ficar só ouvindo aula... ele ouve agora e esquece amanhã. Sempre o aluno tem de ter um registro de lousa, tem de ter o registro da apostila, qualquer coisa de concreto para ele poder trabalhar depois. Como sou muito preguiçoso, comecei a trabalhar com o livro. Logo percebi que eles não sabem mexer no livro. Então, separava o livro primeiro, mostrava os capítulos, via como o cara tinha montado, o que tinha feito, mostrava a ficha do capítulo, tudo isso. Eu ensinava a trabalhar com eles lendo, “Ólha, vê isso aqui, é importante isso, ah! Por quê? Então grifa”, “Faz uma chave aqui, anote isso.”, “Leram essa página inteira, qual é a idéia principal disso?” Difícil, mas eles gostavam. Fui fazendo isso e os alunos nesse decorrer de tempo de sala de aula, cada vez menos leitores, cada dia menos atentos, cada dia mais em função do livro, do livro, do livro, do livro... Eles se queixam que não tem livro. Olha o que acontece no colégio, no segundo ano, no terceiro, “Gente, posso explicar sem ler?”, “Legal professor, explica.” Eles ouvem a aula e eu faço o quadro sinótico na lousa, aquela aula lá de antigamente.

Faço algumas aulas no multimídia, consiste em tópicos, muita ilustração e eu vou explicando juntamente e eles gostam. O colégio (no qual trabalha atualmente) quer que tenha aula no laboratório de informática. eu tenho me recusado frontalmente, fiz um relatório muito grande para eles, dizendo que é uma farsa isso, o que eu vou botar lá dentro do computador? Um texto?! Trabalho na sala de aula com um texto, não preciso ir até lá, a não ser que tivesse outro esquema, “Ah! Você vai buscar!”, eu não sei nada disso, sou ruim de computador e os alunos não gostam, eles gostam do computador para conversar e estudar, “Vamos lá para o laboratório!!!”, (os alunos), “Vichi!!!”. Não é minha praia, já avisei ao colégio que podem tirar o cavalo da chuva, não vou, não tenho nem e-mail. Não vou, não gosto de nada disso, a televisão para mim é um botão. Só tenho feito bastante a aula com multimídia porque eu uso o powerpoint. E continuo dizendo para eles, no colégio, chamei até a coordenadora, “Vai assistir a uma aula minha!”, ela disse, “Nossa! Muito boa!” Agora vai ver o resultado dessa mesma aula, quando eles não registram. Você dá uma atividade em cima do que eles vão trabalhar com o livro, não funciona, são duas coisas que tem de fazer, você tem de estar lá, dar aquele roteiro para eles poderem ir anotando, eles não fazem as duas coisas ao mesmo tempo. Não acho a grande solução, não acho. Depende do professor também. Eu tenho fala alta, eu tenho vocabulário, eu tenho carisma, falei lá no colégio, “Você tem de aproveitar o que eu tenho, não o que eu não tenho, pô!” Eu falo isso para minha coordenadora que diz que estou com preguiça. Isso é verdade, não quero usar mesmo, mas eu já até disse o porquê.

Uma coisa que sempre me incomodou muito em pedagogia é esse deslumbramento com as teorias, cada hora uma teoria, uma hora é a de fulano, outra é a do Piaget, outra não sei de quem, e fica uma coisa atrás da outra, uma coisa atrás da outra, ninguém sabe direito nada, a não ser que o coordenador saiba, mas assim, “Ah! vamos colocar.”, sabe tudo pela metadezinha. Onde essas escolas não fazem nem o arroz com feijão, direitinho, bonitinho, eu faço o arroz com feijão, bonitinho, ou seja, uma boa lousa, um bom livro, um bom exercício, boa prova, bem elaborada, prova bem corrigida, gogó e conteúdo. Aliás, eu gostava muito da teoria do Fusari sobre isso. Ele tinha uma teoria dos conteúdos, ele trabalhava muito com isso tempos atrás. É importante para saber das coisas, saber lidar, relacionar, ter uma base teórica para poder pensar, quem não tem nada na cabeça não pensa nada.

Eu até hoje faço questão do conteúdo, acho importantíssimo. O que acontece de quinta a oitava série, por exemplo, quando eu estou falando com aluno de quinta série que não é capaz de entender nem o que é século, ele sabe o que é cem anos, mas aquilo não tem maiores significados para ele. A questão das

habilidades, é muito mais importante, ele vai lidar com o discurso da História, ele vai aprender a mexer com a História, é muito mais importante. O aluno de quinta série adora Pré-História, adora Egito, adora Mesopotâmia, tanto que em Grécia e Roma, que é abstrato, ele empaca, porque não tá na idade dele ainda, você pode dar a noção de Filosofia, ele pode ter conceito do que que é isso, mas ele não pensa sobre isso ainda. Eu consigo enxergar as diferenças, eu sei muito bem do que cada um é capaz de fazer em cada momento, na quinta, sexta, sétima, oitava, no primeiro, segundo, terceiro, eu enxergo esse processo. A maneira como eu dou aula acho que funciona, eu tenho um certo cuidado de fazer umas amarrações, vou entrar num período, faço uma linha do tempo, tento mostrar os fatos que aconteceram, a importância disso, por que que a gente está estudando aquilo, sempre procuro falar por que se está estudando algo, eles ficam perdidos com um monte de coisas, e eu esbarro sempre na dificuldade de leitura dos alunos, é um problema.

Eu acho que o universo cultural do professor é o mais importante de tudo. Eu me dou muito bem no colégio, eu sou mais ou menos um rezinho lá agora, por incrível que pareça, eu posso fazer essa crítica, eu sei das limitações de minha formação, eu sei o que eu não estudei, mas isso ninguém sabe, nem os meus alunos, nem os meus colegas sabem, eles sabem que eu fiz USP, eles sabem que fui estudar na Europa, sabem que eu sei os assuntos, tem uma reunião, por exemplo, se eu não estiver presente, a irmã chega e diz, “Você tem de estar na reunião, se você não estiver na reunião é outra reunião!”, porque eu faço o advogado do diabo, eu tenho esse lado meio rebelde até hoje de, “Ah! Não vou fazer isso, não quero saber.”, depois eu faço, mas disse o que está errado. Sou meio peitudo para falar, inclusive com os chefes, com todo mundo, tenho essa facilidade de falar.

O que funciona na sala de aula? Primeiro, exerço essa autoridade com bastante facilidade, eu sei o que estudei, eu sei o que não estudei, eu sei o que eu sei, eu sei o que eu não sei. Eu trabalho com texto, perspicaz para dar exemplo, sei isso, sei aquilo, os alunos me vêem assim como o “cara”, o que sabe, mas eles nunca me vêem como o “cara” porque eu mando, exerço a autoridade plena de professor, eu aprendi isso no Experimental. Uma vez a gente tinha muito problema de disciplina e o Departamento de Psicologia de lá levantou os dados e percebeu que os professores exerciam uma autoridade anônima, não exercia o cargo, a autoridade do professor. Tem umas coisas que compete a mim mesmo, não compete a mais ninguém, nem à direção ou à coordenação ou ao aluno, sou eu que sou o condutor daquilo ali.

Esta semana teve um simulado e eles montaram um esquema de cola, a obrigação do colégio era anular aquilo, mas entra nessas coisas, “Último dia de aula!”, “A gente não pegou!”, “Vai provar, não vai provar!”. Eu não tive dúvida, entrei na sala de aula e dei um esporro em todo mundo, falei que aquilo era uma formação de quadrilha e que minha nota estava cancelada. Ninguém abriu a boca, acabou. Isso eles conhecem muito bem, agora isso não impede, por exemplo, o adolescente de criar na hora de avaliar, o “professor bonzinho”, o “professor que dá nota fácil”, eles avaliam muito mal, é impressionante, eles usufruem disso, mas se você pede para avaliar, “O professor não dá nada, a aula dele é uma bagunça!”, “Ele não sabe a matéria!”, eles detonam o cara. Eles me respeitam porque eu trabalho, estão de recuperação comigo e com o professor de matemática, com o resto passaram em tudo, não tem um aluno de recuperação em Geografia naquele colégio por exemplo, não existe isso! Você não tem numa classe cem por cento de alunos bons numa matéria, não existe isso! O professor que engana, ele está se enganando a si próprio, ele faz de conta, os alunos também fazem de conta, passou todo mundo, mas (o

aluno) avalia mal, e eu não sou avaliado mal, e aí eu acho que é por essas coisas, não é só pela História, porque o cara sabe História, eles nem acham minha aula a melhor, por exemplo.

Acho que às vezes eles querem se divertir, é o que ficou, nisso sou Paulo Freire, não tem nada de gostozinho, estudar com doze anos, com treze anos, eles têm outras coisas que acham mais gostozinho e nessa sociedade que a gente está, superprotetora, que não pode doer nada. Sentar-se à mesa, ler uma unidade inteira de um livro para um aluno de catorze anos hoje é a morte, eles ficam achando que se levar ao computador vai ser mais tranqüilo, eu disse que não, a hora que eu virar as costas, ele entra na internet e foge do texto. Aluno é a mesma coisa, seja aqui, seja lá, seja em qualquer lugar. Eu falo para eles sempre, desde a quinta série eu trabalho assim, “Olha gente, entendo muito isso, agora é hora de fazer, vamos fazer? Vamos fazer.” Fico cobrando, fico em pé.

Eu li uma matéria na *Veja* ontem, que fala dessa geração que chega numa empresa, não sabe cumprir regra, não sabe levar advertência, fica indignado quando levam advertência, uma chamada, porque acha que está sempre certo. Agora, com relação a história de sentar e estudar e não sei o quê, eu tive problemas no mestrado, eu tive problemas seríssimos no mestrado em estudar. A carga de coisas para fazer! Eu tinha que colocar o relógio na minha frente, “Eu não levanto dessa mesa enquanto eu não fizer isso!” Primeira vez que um professor do mestrado me pediu uma síntese em quatro laudas de um livro de quatrocentas páginas, pensei, “Esse cara tá louco!”, eu não sabia fazer até aquele momento. Não sabia fazer por que não foi ensinado na escola, não foi exigido na escola, isso não foi aprendido antes. Nem na universidade! O nível de escola que a gente tem hoje é muito ruim, é muito ruim, generalizado, a escola pública, esse é o grande entrave do Brasil, os meus irmãos mais velhos estudaram, por exemplo, nos anos quarenta, em casa eu percebi o nível de formação, a diferença de formação do mais velho, do outro, do outro, do que está abaixo de mim, é lamentável. Eu diria que a escola lá dos anos sessenta que eu fiz, que o pessoal critica muito, que era só conteúdo, mas foi essa geração que construiu o Brasil nos últimos cinquenta anos, foi de lá que saíram os médicos, os engenheiros, os economistas.

Vai ver a escola do primeiro mundo, eles têm dozinha de aluno, eu não tenho dozinha de aluno, não tenho e sou bastante anti-pedagógico. Hoje cheguei na classe do terceiro ano, tinha quatorze alunos fazendo recuperação, classe de quarenta e um, eu cheguei, “Viu, seus manés, o que eu fiquei falando o ano inteiro?”, “Ah! Professor tá bom!”, “Não, não tá bom não, ainda vou falar, ainda vou falar hoje, ‘você não estudaram, etc e tal, por isso que vocês estão aqui, tá!’”. Dei uma prova imensa, eles ficaram três horas fazendo a prova, a prova é a recuperação, era com consulta, eles tinham que trabalhar, de ler, é o mínimo. Agora o retorno deles também é bom, “Ah, professor! Mande bem no vestibular!”. Eu os encontro, eles ligam para o colégio, eu sou referência sempre, é gozado, eu sou o pior, eu sou o mais bravo, sou mais... Se você lê um pouco de psicologia, é isso mesmo de que eles precisam, adolescente parece uma nuvem, alguém precisa colocar ele dentro dum quadro, e ele gosta disso.

Eu tenho um amigo que chegou um dia muito aborrecido, “Que que foi?”, “Eu bati no meu filho hoje!”, “O que que aconteceu?”, “Eu sempre chamo a atenção, chamo a atenção, chamo a atenção. Hoje chamei a atenção dele, ele virou para mim e disse, ‘Você só fala isso, não toma atitude nenhuma!’”, o filho falou para ele, “Você não toma atitude nenhuma!”, “Você só fala assim, ‘cê vai vê’, ‘vou vê o quê?’” Ele sentou a mão no filho e o filho respondeu assim, “Agora eu sei o que eu vou ver pai! Eu vou fazer o que você mandou.” Parece historinha de fábula. “Você está assim porque você sentou a mão no seu

filho?, perguntei, “É, eu dei um tapa na cara dele”, “ Não precisava ter dado um tapa na cara dele, mas também faz tempo que ele está pedindo pra apanhar”, “Como pode ser?”. Na verdade, ele estava pedindo outra coisa, não estava pedindo para apanhar, ele estava pedindo para ter um limite. Ele estava dizendo “Bate”, mas ele não sabe isso. Eu disse, “Tem de botar horário, você tem de dizer pra ele que tá indo mal na escola, que ele fica no computador até as duas da manhã, e você é incapaz de botar ele pra dormir, o que vai fazer?, dar harmonia, cadê sua autoridade, meu chapa, na sociedade quando você não tem uma lei, o que tem? Tem o quê, tem polícia, tem lei, conhece o código penal, tem lá, É proibido fazer isso.’ Quem fizer isso vai dois meses, um ano.”, ele me olhava... “Cara, é seu filho, é menor de idade, ele depende de você afetivamente, materialmente, moralmente, e ele é um cidadão incapaz, é você que é responsável por ele”. Esse discursinho, os professores têm muito medo, na escola particular eles têm muito medo.

Quando eu entrei nessa escola, eu fui convidado por essa coordenadora, que também foi diretora do Experimental. Para fechar média, uma coisa elementar, o conceito “C” no Experimental era de sessenta por cento. Sessenta por cento até setenta e quatro por cento, setenta e cinco por cento era o “B” que ia até oitenta e nove por cento, noventa por cento em diante era “A”. A primeira vez que eu vi aquilo eu falei, “É uma margem, não é?”, porque se você usar números, acertou nove é nove, dez é dez, tem uma margem grande, mas começava com sessenta por cento. E eu disse, “Vou avaliar aqui do mesmo jeito, sessenta por cento de acerto!”, e ela, “É, pode puxar!”, “Beleza!”. Primeiro ano, deixei duzentos e setenta alunos de recuperação. Era para atingir aquilo, era para atingir. Parecia que Pinheiros tinha caído, menos na minha cabeça, na do colégio. Escutei, sei que as freiras tremeram na base. Na recuperação, no horário de recuperação juntavam todos os alunos. O colégio era grande naquela época, tinham três aulas por semana numa classe, mas juntavam quatro classes, quatro quintas séries. A coordenadora botou oito aulas numa semana, oito aulas na outra, um monte de aulas, ninguém teve coragem de vir falar alguma coisa porque tinha um trabalho por trás disso, eu nunca sofri nenhuma pressão no colégio.

A única pressão que eu sofri lá foi que eu tenho a boca meio suja, às vezes eu solto uns palavrões. A freira já me chamou mais de uma vez, “Não pode.” De quinta a oitava eu consigo me segurar, mas no Ensino Médio eu falo mesmo, tranquilo, eles não ligam, na verdade ninguém vem reclamar, até porque eles têm a boca muito suja também. Agora, não é um palavrão também do tipo xingando alguém. “Que porra é essa!”, “Putá que...”, qualquer coisa assim. Mas isso realmente é um fato, é absolutamente proibido, eu lembro uma vez que fui apanhado por ter falado “bosta” na frente dos alunos. Nos anos setenta, era legal falar palavrão, lembra do Pasquim, cheio de palavrões, era legal falar palavrões, muitos palavrões, e eu só fiz reforçar essa tendência.

Eu acho que é uma característica de minha personalidade, eu não posso ficar sentado aqui sem saber o que está acontecendo. Evidentemente na rede pública a partir do governo Maluf a coisa começou a desandar muito, no governo do Estado. Eu entrei na escola pública exatamente nisso, os professores fizeram uma greve, não sei quanto tempo, que não deu certo, não ganharam nada. A imagem que eu costumava lembrar eram os professores da minha cidade, eram todos de um padrão muito bom, eu vim a saber depois que nos anos cinquenta, começo dos sessenta, o professor ganhava como um juiz de direito. O número devia ser pequeno, depois a rede se estendeu muito.

Sei que quando entrei, me deparei com esse problema. Não era um problema meu, eu era estudante, usava sapatão da Birello, não tinha esses gastos, minha irmã bancava muito minhas despesas,

não tinha problema de dinheiro, eu não tinha dinheiro, mas não era um problema. Aliás, não pautei minha vida por dinheiro, eu só estou começando a pensar em dinheiro agora, depois dos cinquenta anos, fico pensando que vou me aposentar, que eu preciso de ter dinheiro. Na verdade, antes disso, não guardei, gastei, viajei. Eu ainda era estudante de mestrado, a aula era um bico, uma coisa assim, era um meio de ver as coisas que aconteciam, do salário. Então eu vinha para as reuniões no colégio. No Experimental tinha uma coisa muito medrosa, do tipo assim, “Vamos brigar por salário, mas não vamos nos meter com política!” Lá havia muito aquelas formadas no Caetano de Campos, quando o Caetano de Campos era o “The best”, aquelas *baitas* professoras primárias, aquelas professoras que ensinam a criança a ler, a cantar musiquinha, mas consciência política zero. A primeira vez que ouvi aquela frase, eu falei, “Escuta, discutir salário, brigar por salário ainda mais com um governo do Estado é altamente político!” (risos), ainda estávamos na ditadura militar. “Escuta, como é que vocês...”, comecei meio que a entrar e comecei a ter solicitações de greve. Eu tinha uma consciência muito clara de que eu tinha que participar, mesmo que não fosse de meu interesse. Não me ocorria furar greve, não sei de onde vem isso, tem gente que demora a aprender, mas, sei lá, eu já tinha assistido muito filme. Eu acho que nessa altura do campeonato, eu tinha visto muito filme que tratava do assunto, aquela coisa toda, e comecei a participar. Até um dia que precisavam de um representante de escola para o sindicato, “A., por que você não vai?”, “Eu? Não tenho tempo!”, “Não, vai! Você é articulado.”, acabei sendo conselheiro do sindicato, depois...

Na APEOESP, tive numa chapa de um presidente da APEOESP, que depois foi deputado... E participei ativamente, no governo Montoro foram quatro anos de greve. No governo seguinte, de paralisações, botei aquele Experimental paralisado diversas vezes, por incrível que pareça. Não era ligado a corrente política, não era petista, o pessoal do colégio me vê em muitos momentos como petista, mas não sou, não sou filiado, não sou de primeira hora, até votei no Lula agora, mas quando esse PT se formou cuja base era socialista, essa coisa de ditadura do operariado, na minha cabeça isso já era, o que me admira em Marx não é nada disso, a avaliação que ele faz da sociedade, da divisão da sociedade, a mais-valia, o escambal, tudo perfeito, agora, ditadura do proletariado, e mais, já havia a experiência de Cuba, de China, da União Soviética, todo mundo sabia que tinha nos anos setenta. Eu achava o pessoal da faculdade ingênuo até não poder mais, digo isso, porque estava defendendo, quando eu fui para Europa, principalmente, quando eu olhei o padrão, eu fiquei pensando, “Gente, lá existe escola pública, ditadura do proletariado o cacete!”. As democracias européias eram o melhor que tinha. Na minha cabeça era isso mesmo, mas eu trabalhei bastante, fiz muita reunião, botei muito aquela região em greve. Eu lembro de um episódio que eu tinha uma camiseta escrita “Diretas já!”, com um desenho do Henfil, cheguei no colégio com aquilo, quase me mataram, “Você está misturando as coisas!”, “Vocês é que não estão entendendo nada, é tudo ligado!!!”, (risos), “Se hoje, por exemplo, a gente vive uma ditadura dessas, que já estava acabando, a escola foi levada assim ao último plano, vocês sabem da onde vem isso, gente?”. Eles não tinham esse entendimento, é impressionante como quem não estuda História não entende as mesmas coisas, entende como leigo, não estuda determinadas coisas, é evidente que não saiba. Veja o caso da medicina, por mais articulado que eles sejam, eles vão estudar medicina e nós não, a gente vai estudar os movimentos políticos, as conformações sociais, é evidente que a gente tem de saber mais.

(*O sindicato influenciou na sua maneira de dar aula ou não?*)

Eu diria que toda a história, porque os alunos falam, todo professor de História é petista. Eles falam isso. Mas porque a historiografia mudou muito e os livros didáticos mudaram muito nesse período em que eu dou aula. Por exemplo, pega um livro do Sérgio Buarque de Holanda, extremamente erudito, mas ele não era extremamente político. Elza Nadai, todos os livros de História ficaram muito, vamos chamar de “esquerda”, entre aspas aqui, porque a preocupação da História passou a ser o povo, passou a fazer parte da História as lutas sociais, por exemplo. Os grandes movimentos que aconteceram no Brasil não eram trabalhados em nenhum livro de História, hoje você não pega um livro de História que não tenha Canudos e isso, não serve, e as preocupações, acho que é uma coisa do mundo mesmo, e a História acho que soube.

As mudanças da demografia que o pessoal tinha muita... a demografia começou a descobrir as primeiras coisas, quando ela levantou alguns dados, por exemplo, como era a vida de tais pessoas, por que a vida delas era assim, quantos anos viviam, quantos filhos tinham, chegamos na *História social*, a *História das mentalidades*, etc e tal. Eu acho que houve sim, nestes cinquenta anos, acho que a França é bastante poderosa nisso, em todas as histórias, da *mentalidade*, da *sexualidade* etc. Num certo sentido acho que tem a ver sim a minha postura. Eu não tenho influência de família nesse sentido, nenhum tio comunista, nada disso. Eu me lembro que no golpe de 64 tinha dez anos, o farmacêutico do lado de minha casa foi preso, e minha mãe disse assim, “O (fulano de tal) foi preso!”, “Por que ele foi preso?”, “Porque ele é comunista!”, “O que é comunista, mãe?”, “Não sei, mas não é bom!”, (risos). Apesar disso, apesar da formação católica muito arraigada, acho que consegui me livrar disso e a visão que eu tenho do mundo é isso, a aula que eu dou, por exemplo, é isso.

Eu não trabalho em hipótese nenhuma com aquele tema que todo mundo fala, “A formação do cidadão crítico e consciente!”, acho que isso é a coisa mais abobrinha que existe, não dá tempo de ensino de História na escola para formar cidadãos críticos e conscientes, não tenho a menor pretensão disso. (Não funciona) porque ele demora a absorver essa consciência, você trabalha quatro anos de quinta a oitava série, hoje um aluno de oitava série tem quatorze anos, é uma criança, absolutamente criança, não sabe focar. Sempre que eu quero fazer alguma coisa eu penso o que eu pensava aos quatorze anos, o que eu entendia aos quatorze anos, porque, apesar de hoje você ter toda a informação, você não tem consciência, é a mesma coisa, com toda a informação que se tem hoje sobre gravidez e ... é isso, então só a informação não adianta. Tem de ter um projeto de introjetamento, não sei se essa palavra existe, de introjetar determinadas coisas, mas é isso, precisa de ter maturidade. Hoje você tem a maior parte dos alunos do terceiro ano que saem com dezessete anos, com preocupações materiais colocadas pela família, ou para fazer isso, ou para fazer não sei o quê, vestibular em cima, o aprendizado de História, por exemplo, eu acho que não é suficiente pra ele ter essa consciência.

A minha escola é confessional, ou seja, é católica, assume que é católica, dá aula de religião, etc e tal, não vejo como que isso influencia essas crianças. Como antigamente influenciava? Acho que essa coisa vinha mais assim, do reforço que você tinha em casa, por exemplo no meu caso, eu tive a união casa e escola católica, a idéia de católica de minha mãe batia muito com a idéia de católica do colégio. Eu não sou da época daquele Deus que vai te ferrar, que vai..., não, não foi essa a educação católica que eu tive, mas tive toda aquela coisa, isso aqui é pecado. Mas eu tirei de letra isso, na adolescência, ou uma coisa ou

outra, o planeta tirou isso, o pessoal é católico, mas se separa, o que é condenado pela igreja, faz sexo, o que é condenado pela igreja, não sei se é uma coisa de Brasil isso.

Quando penso no meu trabalho, não penso no cidadão crítico, mas assim, eu dou muito suporte para que ele possa vir a ser, e esse suporte é com informação, porque sem informação ele não sabe nada! Por exemplo, como se direciona o seu estudo, que pergunta você faz, fecha um ciclo, “Que rebeliões que ocorreram nesse momento?”, “Era tão importante por quê?”, “Quem participou, quem não participou?”, “O que eles queriam?”, “Qual é o problema?”. O problema do Brasil é um problema de miséria, é um problema de diferenças sociais desde sempre isso, acho que é a primeira coisa que a gente tem de resolver, trabalho com isso, então, trabalho com a questão do preconceito, trabalho com a questão da participação política.

Eu dou aula de Ética também e os alunos gostam muito. Os alunos do primeiro ano gostam muito do trabalho com a questão da cidadania, da atuação política, do como as coisas se resolvem politicamente, eles já vêm com as idéias de casa, “Ah! É tudo ladrão! Não resolve!” Compete a você como professor mostrar alguns caminhos. Eu vejo que eles absorvem isso como um instrumento que eles não tinham, então, trabalho muito com Português junto, inclusive nas leituras indicadas. Trabalho bastante com Português, até a gente resolveu fazer um espaço cívico no colégio neste ano, porque achamos que eles não estavam nem aí com nada, mas observei que eles não foram ensinados a nada, a escola não ensina mais isso, a escola não ensina o patriotismo sem ser aquele ufanista, o símbolo da pátria ninguém trabalha mais, é tudo muito individual, a cidade de São Paulo é esse caos, ninguém participa para resolver. Eu achei que faltava um pouco de civismo, no bom sentido, comentamos, “É verdade, a culpa é nossa!”, e eu cheguei a conclusão de que como os militares absorveram todos os símbolos da pátria para eles: a bandeira, o hino, tudo. Toda a nossa geração fez o quê? repudiou tudo aquilo, “Isso é bobagem, isso é bobagem, isso é bobagem!”, como é que eles podem, portanto, eles, as crianças de hoje, ver algum sentido disso, se não foram ensinados, nós é que vamos ensinar, mostrar, “A pátria é legal? É legal!”, “Tem problemas? Quais problemas!”, “O que que eu posso fazer para ajudar?”. Nesse sentido, a gente montou o espaço cívico que incluía saber quais eram os símbolos nacionais, por que que era assim, traduzir o hino nacional, cantar o hino nacional, “Cara, você beija a camisa do Corinthians, do Palmeiras, o que que é isso?”, “Ah! É um símbolo!”, “Ah! Tá.”, “E a Bandeira Brasileira é o quê?”, “Ah, é um símbolo...”, A correspondência acaba sendo feita. Foi uma manhã incrível, porque eles se envolveram, não valia nota, foi a primeira coisa, apresentaram trabalhos de murais, o que eles tinham aprendido do hino, fizeram pesquisa, fizeram uma redação cujo o tema era “Brasil”, cada um escrevia o que quisesse, sobre futebol. Teve uma manhã de música, foram atrás de músicas legais, e ficou bem claro, a advertência e o viés foi eu quem dei, quando me perguntaram, “O que você quer?”, “Quero que eles gostem do país, mas quero que eles sejam críticos ao mesmo tempo.”, não quero que eles, “Aaah! O Brasil é o maior país do mundo!!!”, nada disso, o Brasil é esse, trabalho muito com cultura brasileira, de onde vem a nossa fala, o nosso tipo físico, tudo isso. E foi uma maneira muito boa que fizeram, cantaram, teve a parte do rock, fizemos hasteamento de bandeira como antigamente, achei que foi um bom momento e eu sempre faço.

Tem um espaço cultural lá no colégio que é sempre meu, por incrível que pareça, já fiz “cidade de São Paulo”, “Brasil 500 anos”, “Trabalho”. “A., me dá um tema de Mostra Cultural pro ano que vem”, “Bom, ótimo, pro ano que vem?! Acabei de projetar esse aqui, vamos fazer o outro depois.” Vindo

para casa não sei o que eu tinha visto na televisão, foi uma metáfora da Nossa Língua, daquele professor de Português, “Cara! Olha que interessante isso, vamos fazer!”. Chamei a professora de Português, “Vamos fazer umas metáforas? Vamos trabalhar língua portuguesa?”, “Ah! O que a gente pode fazer?”, “Literatura brasileira, sotaque, expressões, o que fala, mil coisas, poesia. Vamos fazer isso aí.”. A classe média é muito vendida, muito oba-oba com Estados Unidos, Estados Unidos que é ótimo. A gente fecha o olho, olha para a cidade, o que é a cidade de São Paulo? Prédio gradeado, todo mundo só vai para o Shopping, do Shopping não sei para onde. Olha o caos que está a cidade, olha o caos que está com as chuvas, o caos urbano. É claro, quando tem um feriado, metade da cidade sai, a gente não pode ter uma cidade boa, não pode. Eles tinham uma visão que eu criticava muito, eles falavam que eu não gostava, então fiz esse espaço e acho que foi muito bom, acabou entrando no calendário do colégio, todo ano vai ter agora, 7 de setembro, nós fizemos semana da pátria.

A gente faz um espaço chamado Espaço Cultural, que vai mudando também. A gente trabalha que nem um condenado! De graça! Vai trabalhar no sábado para mostrar não sei o quê. Mas eu vivo muito isso e não penso nisso, se pensasse, um abraço nesse colégio, porque eu faço muitas coisas.

(Sobre ser coordenador)

Nunca me chamaram, já ofereceram meu nome, professores ofereceram meu nome, coordenadores ofereceram meu nome, mas acontece que eu não sou dócil com ninguém, nem com pai também. Veja uma situação em que a mãe chega lá indignada, ansiosa porque o filho ficou de recuperação em duas matérias, parece que o mundo vai acabar. A coordenadora explica, explica. Encontrei a mãe e disse assim, “Escuta, que ansiedade é essa? A senhora não percebe que está atrapalhando o desenvolvimento de seu filho. A senhora veio aqui quinta-feira, sexta-feira, veio sábado, veio segunda-feira, porque seu filho ficou de recuperação em duas matérias! Nós estamos trabalhando para ele recuperar, para ele ir para as férias melhor!”. A mulher teve que engolir tudo. Eu pego meio pesado, eu não tenho muita paciência, eu tenho mais paciência com os alunos do que com os adultos, a criança não é brilhante, não é maravilhosa e ficou em recuperação em duas matérias e a mãe está indignada, o filho teve catapora em outubro. Este ano até uma das coordenadoras também pega um pouco pesado, embora ela seja mais sutil, mais política para falar.

Também para a chefona eu digo, “Não, senhora!” Tem uma certa altura do campeonato que você está no colégio, que já adquiriu muita intimidade, você trabalha muito, todo mundo sabe que você trabalha muito, eles sabem que eu trabalho muito, tenho cacife. Às vezes, eles são obrigados a me engolir, nem sempre o que ela fala eu concordo, ela diz, “A Irmã (fulana de tal) que mandou fazer!”, “A irmã (fulana de tal) não é Deus, porra!” (risos), “Quem decide minha aula sou eu!”. Ela fez um calendário para eu usar o laboratório de informática, “Eu não vou! Não tenho nada pra fazer lá” Escrevi um relatório de duas páginas dizendo assim “Olha: pode me dizer porque que eu tenho de usar isso, dois: pode me apresentar literatura que mostre que o aluno aprende melhor, cadê a literatura? Me mostrem cinco livros... Três: quem é que vai preparar o material pra lá’, eu tô dando trinta e sete aulas nesse colégio, faço isso, isso, isso e isso, que hora que eu vou preparar isso aqui, você quer que de repente eu tenha um monte de material pra usar lá, que horas eu vou preparar isso?”

No laboratório, é um computador para cada dois alunos. Eu não quero desprezar a tecnologia, mas...Tem um tal de *Conecte e Educação*, o cara veio mostrar uma aula de Física, mostrou um campo de

futebol, o cara chutava a bola, formava um ângulo, tudo bonitinho, “E as outras?”, “Não!”, as outras o professor tem de fazer... (risos). Quando falei de História?”, ele falou, “Ah! De história nós não temos!”, nunca ninguém tem nada de História. “Olha que cd-rom interessante, Alencar?”, abri, “Mas só tem texto nesse cd-rom!!!” Agora ninguém cobra o professor porque ele chega no laboratório, tem um texto lá dentro, dá cinco questões, os alunos respondem e acabou.

Bom, nesse *Conecte e Educação* tem a chave, você pode fazer isso (usar e-mail). Outro dia me passaram todos, “Alencar, o seu e-mail e o e-mail de todo pessoal do colégio.”, eu falei, “Eu não quero receber nenhum e-mail, não tenho e-mail, não quero receber, trabalho aqui das sete às treze, se eu tiver que resolver pelo trabalho, é aqui, eu não quero receber nada em casa!”, ela, “Mas...”, falei, “Não, eu não tenho e-mail, não vou abrir e-mail!”. Não recebo telefonema também, ontem a coordenadora me ligou, “Você me desculpa, mas eu realmente precisei te ligar.” Fiquei mudo no telefone, ela esperou que eu fosse falar, “Ah, tudo bem, não sei o quê!”, “Não, porque você marcou uma atividade, os alunos estão ligando...”, “Eu marquei, não marquei?”, “E tá certo?”, “Claro que tá! Eu nunca erro, como sempre!”, bem assim, tirando um sarro (risos). Ela que me esperasse até o dia seguinte, não tem essa, não vou aceitar isso, não vou.

Eles querem que façam isso. A gente já ganha mal, eu trabalho *N* horas, numa boa, só que quando eles me colocam numa posição do tipo, hoje por exemplo, vieram me mostrar um papel para eu assinar, para doação de horas, falei, “Do que se trata isso?”, “É do dia que você ficou corrigindo simulado”. Acabou a aula, a gente ficou à tarde corrigindo simulado, ninguém me falou que era doação, simplesmente me perguntaram, “Alencar, você pode ficar?”, sempre sou eu que fico, eu encaro na boa... eu falei, “Não, não vou assinar nada!”, “Espera, é da coordenadora!”, “Diz pra ela que eu não vou assinar!”, não estou cobrando hora extra, mas também não vou assinar nada, essa foi uma maneira de eu falar, “Espera aí! Você quer que eu ajoelhe e ainda...”. É uma coisa inútil, já falei no Departamento de Pessoal, “Essa papelada que vocês mandaram assinar é tudo inútil, na justiça do trabalho nada disso funciona!”, “Como não?”. Eu fiz Direito, nada disso funciona, o juiz do trabalho aceita prova oral, tudo que você assinou no seu trabalho, pode dizer que foi coagido a assinar e acabou. O juiz aceita isso, “Não, não vou assinar, não, não vou assinar, acabou.” Mandaram ela vir falar comigo.

Aos quarenta anos eu fui fazer Direito, não sei porque Direito, mas fiz no Mackenzie, cinco anos. Foi bom, eu acho que chega uma hora que você não quer mais ficar saindo à noite, solteiro, também não queria fazer nada de História, fazer nada de Pedagogia, então fiz Direito, para quem fez História é muito bom. E é uma coisa mais assim pé na terra, e cada área de humanas você entende como é que funciona, apesar de ter uma visão bem diferente do papel da Justiça, do advogado, você fica sabendo de um monte de coisas, de como funciona. Ficava fácil para mim, entender muitas coisas que eles decoravam, todas as leis, em que momento da História, por exemplo, foi criada tal lei, por que ela foi criada assim, foi interessante. Para quem é formado em História o entendimento é mais fácil, lembro de uma prova de Filosofia, o pessoal me dizia, “Alencar, qual a importância da Filosofia para gente?!”, (risos), isso Mackenzie!, falei assim, “Toda lei tem um fundamento filosófico, toda lei foi criada por algum motivo, assim, cria a lei a partir do quê, proteção da mulher, por quê? A sociedade de tal, etc e tal. Tinha uns dez prestando atenção. Quando acabei, falaram assim, “Valeu, Tio, valeu!”, eles me chamavam de Tio. Foi legal para mim também, eu nunca tinha chegado na faculdade aos quarenta anos, foi bem

melhor do que fazer de manhã, o pessoal um pouquinho mais velho, vinte anos, vinte e dois anos, mas garoto, eu tinha quarenta, eu me dei com eles numa boa, eles não tem preconceito nenhum, de idade nenhuma, na boa, eles tranqüilo. Aliás, é uma geração que não quer conflito nenhum, os adolescentes hoje não querem conflito de nenhum tipo, eles querem tudo “de boa”, como falam, não querem brigar, não querem defender pontos de vista.

(Para conhecer é preciso vivenciar as coisas?)

Nesse caso, não se pode ser professor aos vinte anos. Se você olhar, hoje que tem trinta e oito anos, quando tinha vinte, não tem a sensação de que você era um garoto aos vinte? A impressão é que você era nada e, no entanto, aos vinte, estava lá, já fazendo alguma coisa e se achando muito, não é isso? É o tipo de coisa que é idiota de dizer para um garoto, ele tem de viver, você tem de entender como ele está vivendo aquele momento e acabou. É diferente quando você vive o momento, quando o cara disse lá, “Acabou o socialismo!”, ou então, outro dia alguém me falou assim, “A gente tá brincando até os trinta”. Eu sou de outra geração, quando vejo o nível de imaturidade neles hoje, me peguei pensando no seguinte: não sei se a gente era mais maduro, o problema é que você era mais cobrado e exigido, então, você tinha comportamento X. Você tinha que se virar, a grande contradição hoje entre crianças e adolescentes que não precisam trabalhar e têm tudo pronto, a gente viu o que foi. A ONU estendeu a adolescência até os trinta anos, daqui a pouco chega até trinta e cinco. Agora, a questão da maturidade mesmo ... eu me sinto maduro em algumas coisas só hoje aos cinquenta anos.

O que eu entendo por maturidade também, que essa história tem lá as coisas e viver bem com aquilo, ser complacente com os outros, que ainda não sou, eu acho que faz parte da maturidade entender... Em termos de professor, estou num bom momento, hoje eu tenho complacência com aquilo que eu preciso ter complacência. Eu estava em Porto Seguro com o terceiro ano. Como sobrou tempo, tive umas conversas pessoais, que, em outros tempos, eu teria detonado, “Larga a mão de ser babaca, garoto! O que é isso?” Agora dei a maior atenção, tentei dar uns caminhos, “Pensa sobre isso”. Ser mais complacente um pouco, perceber os limites de cada um. Com adulto não tenho complacência nenhuma, eu acho que as pessoas tinham obrigação de saber as coisas, de entender as coisas, é um preço muito grande para mim, eu fui me afastando de todo mundo. O problema é que eu não estou achando ruim, por enquanto, pelo menos.

Isso se deu com cinquenta anos. Eu tive uma crise de idade com vinte e oito anos, “Ah! Tô velho! Tô velho!”, mas passou. Aos cinquenta anos, não tive crise de idade, tive crise de consciência, pois vivi dois terços da minha vida, diferente, posso viver até setenta, oitenta, eu vivi dois terços de minha vida, percebi isso através da morte de um irmão de cinquenta anos, por causa de um câncer fulminante. Uma morte muito próxima, embora eu lide com a morte faz tempo, perdi mãe, avô, muito cedo, mas essa morte muito próxima de mim, muito próxima da minha idade... Foi recentemente, ele era cinco anos mais velho que eu, então eu tinha quarenta e cinco e ele tinha cinquenta, então me dei conta de algumas coisas, isso eu não vou fazer mais, isso eu não quero mais, isso eu não vou aguentar mais, o que eu vou fazer daqui a dez anos.

Uma vez a sogra do meu irmão me falou uma frase que me marcou muito, “Não, eu quero fazer tais e tais coisas nesta década, na próxima eu posso estar morta.”, “Oh! Dona Janice!”, “Seja realista, a expectativa de vida no Brasil é quanto pra classe média? Setenta anos. Daqui a dez anos eu tenho setenta

e dois anos!” Comportei-me como um adolescente, nunca tinha pensado naquilo (risos). Morre-se com setenta, o que ela fez? Ela fez tudo que tinha que fazer na década seguinte, ela morreu esse ano, com setenta e quatro!, morreu na idade que é a idade de morrer. Vamos e convenhamos... Morreu aos setenta e quatro anos, época em que a maior parte das pessoas morrem... Usou um dado... Por isso que o dado é importante.

Fiz cinqüenta, me lembrei dela, falei, “Não vou esperar os sessenta para resolver as coisas que eu não resolvi ainda, que eu quero fazer o que projeto!” Por isso eu não quero levar determinadas convivências, o tempo é muito curto, eu me deito neste sofá sábado para ler algumas coisas, “Ah! Vamos comer em tal lugar?”, “Não! Eu vou ler determinado...”. Não vou entrar na fila daquele restaurante ali da esquina e ficar uma hora e meia na fila para comer e gastar cinqüenta contos! “Não, eu estou por aí, outra hora a gente se fala, outra hora a gente bate-papo, agora vou ficar sentado aqui, vou ler o que eu não li esta semana, que eu quero ler”. Mas também, por outro lado, é inadmissível determinados comportamentos, vamos e convenhamos, não dá para ficar parecendo um adolescente aos cinqüenta.

Eu, por exemplo, vou trabalhar de camiseta, sandália, os alunos, “Ah, professor! andando de camiseta, não sei o quê, que moderninho!”, estão sempre de olho no guarda-roupa. Quando me olho na frente do espelho, eu não me sinto jovem, eu não me sinto velho, eu não me sinto jovem para usar a camisetinha que você está usando, você é magrinho, eu não, tenho uma puta de uma barriga, “Cara, se toca e compra uma camisa mais larga!” Quando eu era jovem eu pensava que ia ter muitos problemas em envelhecer, mas eu reparava só na parte estética e, hoje, a estética para mim é o menos importante.

É interessante, por exemplo, quando eu fiz o mackenzie, foi rejuvenescedor de um lado, a convivência com eles, com o universo dessa geração. Dois deles são brilhantes advogados hoje, estão com escritórios montado e tudo. Um belo dia, eles passaram uma aula inteira falando de desenho animado, atrás de mim. São dois caras de leitura, inteligentes, escrevem muito bem. Isso me irritava, eles falando de todos os desenhos animados, não falei nada e vim embora pensando naquilo, “É óbvio, eles foram criados vendo desenho animado, dentro de casa vendo televisão e eu que não fui.” Não adianta chegar lá e massacrar, “Vocês são uns babacas, ficaram uma aula inteira falando de desenho animado!!!” A aula era um porre mesmo, ninguém estava prestando atenção. Faz parte do universo deles falarem de desenho animado. Eu não assistia a desenho animado, no interior, nem pegava televisão. Mas eles com vinte anos... Um belo dia comentei isso com eles, “Pois é, A., nós somos da geração Xuxa, meu filho, não adianta nada você querer...”, Ele era bastante inteligente, bastante leitor, leu muita coisa, por exemplo, na faculdade esse garoto lia a *Era do Extremos* de Hobsbawm, “A., é difícil esse livro?”, “Ele é um pouco difícil, agora pra você que não fez História é mais difícil, porque esse livro dá como pronto, que você entende uma série de coisas, não é o seu caso, mas dá pra entender.” Ele não era um cara babaca, então você é obrigado a enxergar o outro.

A sensação que a gente guarda para gente mesmo, não é de trinta e oito nem de cinqüenta, a gente guarda para sempre a sensação de quando era jovem. Difícilmente você se imagina como você é hoje, fisicamente. Você retém uma imagem de sua juventude, daquilo que você gostava, daquilo que você pensava. Isso é muito forte, não sei como chamar isso, a representação da juventude, ela fica muito presente. Às vezes, quando eu me olho e levo um susto, como eu estou envelhecendo há trinta anos. Parei

para pensar por causa dessa frase dele, você olha e não vê, eu faço esse exercício constante, eu páro para pensar nisso, “Nossa! Lá me vem aquela imagem...”

(Saída da escola pública)

Em primeiro lugar, eu trabalhava à noite. O primeiro aborrecimento que tive, entre outras coisas, não tem a ver de ser pública, podia ser particular. Eu estava trabalhando há seis anos no supletivo, um trabalho muito gratificante, mas estava um pouco cansado. Naquela época, sentia que queria um pouco de estímulo intelectual, em vão. O estímulo intelectual seria trabalhar mais questões, outros temas, trabalhar mais História num ponto de vista. Não precisa ser muito brilhante em História para ser professor. Agora que estou há cinco anos dando aula no Ensino Médio outra vez, sinto que preciso preparar o nível das aulas que eu dou, têm coisas que não tinha trabalhado mais, que tinham ficado para trás. Tenho trabalhado mais, estudado mais para dar aulas melhores.

Me afastei, saí da escola pública por questão financeira. Não dava, simplesmente não dava para sobreviver. Claro que isso coincidiu, quando pensei, “Eu preciso trabalhar numa escola particular!”, recebi um convite, foi uma época que eu vim morar sozinho, dependia de pagar aluguel, eu tinha que ter dinheiro. Eu pensei isso, “Eu tenho que ter dinheiro pra pagar o aluguel sozinho”. Naquela altura do campeonato ser professor da escola pública não dava, a não ser que eu fosse morar lá na Penha, o que não pretendia.

Eu mantive as duas escolas, já era efetivo e continuava no Experimental. Foram aparecendo mais aulas, a escola foi crescendo. O outro professor saiu e eu incorporei as aulas dele. Fiquei com uma carga muito grande, aí definitivamente eu saí. Sinto que saí por causa de dinheiro mesmo, para manter um padrão classe média.

Quando entrei nesta escola particular que eu estou, o meu padrão como professor era melhor de todos os outros, eu tinha aprendido lá, falo da parte pedagógica mesmo. Quando fiz concurso para prestar no estado, das cinquenta questões de pedagogia, acertei quarenta e cinco, e tudo eu aprendi lá, não me lembrava de nada que eu tinha aprendido na faculdade. Tinha feito complementação pedagógica, lá a gente estudava, a gente tinha informações e eu tinha interesse, “Ah! Piaget pensa isso e isso!”, aproveitei as manhãs de estudo. Eu tenho uma característica, quando vejo uma pessoa burra na minha frente eu nem ouço, mas se eu sinto que posso aprender, eu bebo. Eu não preciso ler um livro inteiro para entender uma coisa não, graças a Deus. Eu sempre digo as pessoas que eu tenho frases muito definitivas na minha vida, uma frase me “cambia”, você junta com o que já sabia e ... beleza.

Embora a gente tivesse textos para ler, aprendi com a convivência com o pessoal que tinha boa formação em pedagogia e que solucionava questões. Foi muito significativo, até para fazer um concurso, não pense que eu li não, não li nada para fazer o concurso. Fui sabendo que ia entrar, já conseguia me situar, saber que professor eu era. E ainda fiquei afastado um tempo, tirei licença, aquelas licenças não remuneradas, mas não surtei não, só depois, “Não adianta mesmo!”

A situação piorou mais ainda, tenho um amigo que dá aula na escola pública, ele está fazendo vinte e cinco anos de escola pública, ele até hoje mora com a família, não é casado, se vira, tem carro.

Tinha discussão do tipo, “Eu trabalho na escola pública por opção!” Nessa em que trabalho, trabalho por opção, porque ela bate comigo. Já recebi convite para trabalhar no Rio Branco, no Porto Seguro, não vou, não me interessa trabalhar nessas escolas. Lembra do Gramsci, o *intelectual orgânico*, está na minha cabeça isso, são colégios que não vão dar certo comigo, com aquilo que eu sou, com aquilo que eu ensino, com aquilo que eu penso. O São Luís, para mim, seria uma maravilha, três quadras da minha casa, também já tive oportunidade de trabalhar lá, também não quis, porque eu conheço muito bem, eu trabalho em colégio católico, mas é franciscano, o São Luís é jesuíta, sabe a diferença? Então sem chance. Lá eu não tenho problema com os conteúdo, muito pelo contrário, é uma escola católica, para não dizer progressista. Eu não tenho problema com os conteúdo, não é daquelas escolas religiosas formais em absoluto, é uma escola que tem educação sexual. Quase todos os professores que trabalham lá estão no segundo casamento, ninguém fica atrás disso, no passado era impossível um professor estar no segundo casamento e trabalhar numa escola católica. Não tem nada disso, tem gente que não é casada, não tem essa cobrança ideológica, também é perto. Eu trabalho com gente que também da classe média, que nem pensa como eu, mas já fiz o meu espaço, no ano que vem (2006) vou fazer dezoito anos.

Tive que abrir espaço lá, primeiro por causa da exigência, estava cobrando um padrão de exigência; segundo, não ser um professorzinho dócil com ninguém, nunca tive medo de perder o emprego e sempre “chutei o pau da barraca”, sempre me coloquei. Sempre falei, se eles acharem um padrão bom, eu sei o que é um padrão bom, por que eu não faço? Não tem tempo, são mil aulas, são mil séries diferentes, são mil exigências diferentes, tem a relação trabalhista. É isso que vai. Mas eu não tenho essa visão que eu vejo em muita gente, “magistério como sacerdócio”. Eu não vejo nem um pouco isso, é uma profissão que tem uma significância social muito grande, embora no Brasil não enxergem assim, se vissem não pagavam o que pagam. Quase sempre tenho que colocar isso, “Não, isto é importante, é um trabalho importante!”, porque é comum me perguntarem os alunos, “Por que você é professor?”, como quem diz, “Por que você não é médico, engenheiro, administrador, você é esperto, tem faculdade?”.

Eu não conto aquela história que já estava trabalhando há seis anos quando descobri que eu gostava daquilo. É uma profissão, eu faço valer. No dia em que apareceu aquela cola, eu fiz valer, “Isso aqui é uma escola, eu sou professor, eu não sou boneco e ninguém me faz de boneco!”. Eu faço valer para o colégio isso, já que a sociedade não valoriza. Fui numa loja outro dia, uma loja cara, estava com uma moça que era publicitária, a vendedora perguntou, “O que o senhor faz?”, “Eu sou professor.”, depois perguntou para moça, “Eu sou publicitária.”, “Aaah!” Eu nem fiquei ofendido porque é assim o país em que eu vivo. Imagina, uma profissão de publicidade e outra de professor, não tem nem comparação. Essa é a sociedade em que você vive, que você mora, tem de ficar lembrando que vale a pena e mostrar isso para os outros também, se não começam a passar por cima e eu não deixo não, é minha contribuição à sociedade brasileira. Não vejo isso como sacerdócio, tem uma significância muito grande, mas eu faço como profissional, não fico com aquela coisa, “O Professor!”, sou professor faço valer isso, mas nada de sacerdócio.

Professor E.

E: Fui professor da rede estadual, aproximadamente 15 ou 16 anos. Sempre dei aula para o ensino noturno, sempre no Ensino Médio ou Magistério. Tive pouco tempo de atuação como professor na rede pública municipal porque assim que ingressei fui convidado para trabalhar no NAE-3, Núcleo de Ação Educativa da Freguesia do Ó, num projeto de reorientação curricular na gestão da Luiza Erundina. Retornei para a escola de origem quando o Maluf entrou, mas fiquei pouco tempo também porque me exonerei para trabalhar num projeto educacional chamado “Escola Padrão”, no governo Fleury; senão me engano, promovido pela FDE de São Paulo, Trabalhava com a organização de coordenação de ensino noturno, foi esse o tempo que eu fiquei em sala de aula. Posso dizer que ele restringe ao trabalho no Estado com colegial noturno numa escola na Freguesia do Ó chamada professor “Jácomo Stávale”.

A: Vocêalaria onde nasceu, sobre seus pais e o que eles faziam?

E: Nasci em São Paulo. Meu pai era torneiro mecânico, minha mãe, dona de casa. Eu sou o primeiro filho de seis, único homem, mais velho, único que fez universidade. Minha família da parte de pai, em grande maioria, é de origem operária. Em relação a meus avós maternos, minha avó foi funcionária pública, meus bisavôs eram trabalhadores do campo.

A: Você nasceu na cidade de São Paulo? Foi criado onde?

E: São Paulo, fui criado basicamente na Lapa e em Pirituba.

A: Eu sou da Lapa. Sou chileno, mas foi criado na Lapa.

E: Da Lapa! Lapa, Lapa de Baixo.

A: Também?!!!

E: Também, meu avô paterno tinha uma oficina ali praticamente em frente à Estação da Lapa, na Rua Willian Speers. Minha família toda foi dali, meu pai e meus tios eram jogadores de futebol dos clubes que existiam na Lapa, o “Vasco da Lapa”, o “15 da Lapa”. Antes existiam muitos campos de várzea ali, um deles era o campo do “15”, outro era o campo do “Vasco” que fica hoje onde seria a Churrascaria Bovino’s, atrás da churrascaria Bovino’s, onde tem uma faculdade hoje. Então eu nasci ali, me criei ali...

A: Na Lapa, onde você estudou?

E: Estudei primeiro no “Guilherme Kuhlmann”, depois no “Vera Ataíde Pereira”, que era o prédio do “Guilherme Kuhlmann”, no período da tarde se chamava “Vera Ataíde Pereira”, porque o “Guilherme Kuhlmann” tinha da 1ª série até a 5ª série. A 6ª série era no período da tarde, era uma outra escola no mesmo prédio e com outro nome. Depois eu me mudei para a Freguesia e passei a estudar no “Jácomo Stávale”, onde eu vim a ser professor. Fiz da 7ª ao 3º no “Jácomo”, depois voltei como professor e fiquei lá por 15, 16 anos.

A: O que você lembra de sua primeira escolarização lá no “Guilherme Kuhlmann”?

E: Eu me lembro de que havia uma organização bastante razoável no que diz respeito ao funcionamento da escola e à atuação dos professores, pouca falta de professor, a gente se sentia fazendo uma coisa que era importante, para mim estudar era uma coisa importante. Havia um ambiente muito saudável de escola, professores bastante tradicionais, havia uma seriedade muito grande no âmbito da escola. Eu era muito participativo na escola - fui esportista, joguei no Palmeiras durante muitos anos - então as aulas de Educação Física eram um atrativo. Montavam-se equipes muito boas. Eu sempre fui um bom aluno, mesmo quando mais tarde me tornei um aluno, digamos, que cometia uma série de transgressões, mas sempre fui um bom aluno. De 1ª à 4ª série estudei numa escola municipal, “General Liberato Bittencourt”, lá em Pirituba, na escola municipal onde voltei para ser professor, também tive uma atuação muito grande porque fui, em 1970, o primeiro presidente do Centro Cívico Escolar. Num período da ditadura, um ambiente muito sério, muito exigente. Só a partir da 8ª série que começo a sentir um pouco da decadência da escola, antes disso eu achava que...

A: Isso em que ano mais ou menos, você lembra o ano?

E: Ah! 8ª série, não lembro.

A: Você tem 46.

E: Tenho, sou de 1959.

A: 1974, por aí.

E: Por aí, 1974, 1975.

A: Você já começou a sentir certa decadência?

E: Sim, o “Jácomo Stávale” era considerada a melhor da Freguesia do Ó - 7ª e 8ª estudei nessa escola tradicional na Freguesia do Ó, uma escola grande, com quadras cobertas - isso só fez com que no “Jácomo” a decadência demorasse mais tempo para chegar, mas já se percebia isso.

A: Você disse antes que no “Guilherme” a escola era acolhedora, tradicional, o que quer dizer com isso?

E: Quero dizer de um ensino que a rigor era efetivamente memorizativo, e se considerar o momento político que estávamos vivendo, tinha pouca ventilação, no sentido político, havia um esvaziamento político bastante acentuado nas disciplinas. Era um trabalho muito conteudista, ou seja, lousa, livro, memória, trabalho para entregar, muito memorizativo, mas muito organizado, todos os professores eram inteligentes, se organizavam. Acho que foi um bom aprendizado.

A: Você lembra-se dos professores de História, de Geografia?

E: Dos de Geografia eu me lembro, dos de História na 5ª e 6ª séries eu não me lembro.

A: De Geografia você se lembra, por quê?

E: Eu lembro porque era uma professora que eu achava professora muito dura, muito exigente. Não, desculpa, era um professor, era um professor que trabalhava muito em cima da geografia física e muito em cima das questões de memorização mesmo, muito sistemático e muito sério, já era um senhor, não lembro o nome dele... Era um sujeito de pouco riso, muito distante em relação aos alunos e muito competente para aquele modelo de ensino que ele se propunha a fazer. Eu me lembro muito bem dele.

A: Você se lembra de algum outro professor em geral?

E: Da escola “Guilherme Kuhlmann”, onde fiz a 5ª e 6ª séries, eu me lembro do professor de Ciências, o Aparecido. Ele era um sujeito muito bom. Lembro-me, obviamente, do professor de Educação Física da 5ª série, o Wilfred. Lembro-me da professora de Música, Durvalina, conhecida como Durvalouca, porque ela era completamente pirada, louca. Lembro-me de meu professor de Desenho Geométrico, mas não lembro o nome dele apenas do apelido, “Aranha”. Basicamente, lembro-me de alguma coisa de outras disciplinas, mas curiosamente não lembro do meu professor de História.

A: Não tem problema. Você já tinha algum gosto pelo estudo de História nessa época?

E: Não, não tinha. Na verdade, na 5ª e 6ª séries eu tinha umas fantasias muito ligadas ao trabalho de minha família. Dizia que eu queria ser desenhista, trabalhar com desenho industrial, mas isso durou pouco, minha família não tinha {o costume de} comprar livros, meu pai gostava de futebol, eu também gostava de futebol, não tinha livros em casa.

A: O conhecimento era na escola mesmo?

E: Na escola e no “Vera Ataíde Pereira” que era o “Guilherme Kuhlmann”. No período da tarde, eu passei a ter umas aulas de Língua Portuguesa que foram interessante, tínhamos aulas de sábado naquela época. A professora, na aula de leitura, levava uma série de livros. Foi então que eu comecei a ler algumas coisas que saem um pouco do padrão, como Shakespeare, por exemplo. Naquela de ‘escolhe o livro e leia’, eu li *As aventuras de Gulliver* e me lembro que em casa o meu primeiro livro foi *Meu pé de laranja lima* do José Mauro de Vasconcelos. José Mauro de Vasconcelos é considerado um escritor menor, mas “Meu pé de laranja lima” foi um clássico da juventude na época.

A: E o Ensino Médio?

E: O Ensino Médio eu fiz no “Jácomo”, já estava no “Jácomo”, na verdade a 7ª e a 8ª série eu fiz no “Jácomo”. Eu me lembro bem do meu professor de História da 7ª. e da 8ª, o professor Hélio. Era um professor tradicionalíssimo, ele entrava, sentava, abria um caderninho, ditava, nós escrevíamos. Eventualmente ele fazia uma explicação, mas nós gostávamos muito do Hélio. Nunca se levantou daquela cadeira, nunca foi à lousa.

A: Por que vocês gostavam dele?

E: Simpático, calmo, seguro daquilo que explicava. Tinha autoridade com sua simples presença, não levantava a voz para nenhum aluno. Obviamente era um pouco chato, passávamos a tarde ali, mas

tínhamos organização, talvez um problema grande dos alunos fosse não terem organização e esses professores tradicionais ajudavam nesse item. Você se sente meio seguro, sabe o que está fazendo, sabe onde está pisando. Lembro-me de outro professor, o professor Vieira, muito ruim mesmo. Ele também era um professor que trabalhava numa expectativa factualística e memorizadora, mas ele tinha uma paixão, um fetiche por siglas, era uma coisa que eu nunca vi, parecia mais Geografia do que propriamente História. Tive uma excelente professora de Geografia, com quem comecei a militar politicamente, a professora Ana, era uma professora politizada, trotskista, trabalhava Geografia muito bem nesse sentido. Tive também uma outra professora de Geografia muito boa também. De História? Quem mais? Acho que fiquei por aí. Com a lei 5692/71 a escola passou a ser profissionalizante, então as disciplinas de exatas ganharam um peso maior do que as de humanidades. Eu me lembro bem do professor Hélio, todo cara que estudou com ele no “Jácomo” lembra-se dele.

A: Foi nessa época que você começou a militar?

E: Acho que comecei a militar quando entrei no 1º ano colegial.

A: Você participou de grêmio na escola?

E: Sim, tentei, tinha um trabalho de organização no “Alicerce Socialista”, braço da juventude socialista “Convergência Socialista”, que hoje é o PSTU.

A: Como era a atuação, vocês tinham alguma restrição, por que era ditadura militar?

E: É, tinha sim. A atuação lá dependia do professor Albino, o professor de Educação Moral e Cívica, era o organizador do grêmio.

A: Ah, ele era o organizador do grêmio!

E: O professor de Educação Moral e Cívica era um filósofo, uma figura, um sujeito inteligentíssimo, com excelente oratória - mesmo que absolutamente incompreensível para os alunos -, um sujeito bastante agitado e bastante sério, muito desorganizado. Era um excelente cara, virou meu colega depois de profissão. Quando fui lecionar no “Jácomo”, ele ainda continuava atuando junto com outros que foram meus professores. O grêmio dependia muito do trabalho que o Albino fazia, ainda havia toda uma restrição da legislação e o professor coordenador do grêmio era um cara que ainda para ser isso, tinha de ter ficha no DOPS.

A: Mas não tinha nenhuma restrição da escola?

E: Tinha, tudo o que se discutia passava por ele, então não era livre. Tudo o que se discutia era com autorização dele ou não.

A: Mas o fato dele ser trotskista...

E: Não, quem era trotskista era a professora de Geografia. Ele, na verdade, era católico. O professor coordenador era católico! A professora de Geografia sim era trotskista. Sua fala era mais, digamos, codificada. Foi num momento que os estudantes começaram a fazer passeatas, eu comecei a ir às passeatas muito estimulado por ela e pela leitura do “Pasquim”. Na verdade, fui muito autodidata, sou até

hoje, por isso talvez eu não consiga fazer mestrado. Eu e a universidade somos como São Francisco e as plantas, definitivamente não nos entendemos. Meu autodidatismo começou aí, na escola, no “Jacomó”. Montamos um grupo de alunos que levava dinheiro para comprar o lanhe, mas fazia uma caixinha para comprar livro que circulava entre todos. O Albino, o coordenador do grêmio, não era comunista, era um católico praticante, ligado à cúria, um ativista da cúria mesmo, um sujeito que não era tosco, nem católico obtuso, era católico e um bom filósofo.

A: Entendi. Você quis ser professor de História, você quis ser historiador?

E: Eu queria trabalhar com Ciências Humanas, isso eu já sabia. No Ensino Médio eu já tinha uma afinidade, até pela questão da militância, com as questões ligadas à política, ligadas à sociologia e a cultura, eu tinha um grande apreço por isso. Na verdade, não comecei lendo livros de sociologia, filosofia ou história, mas foi muito rápida minha passagem para essas leituras. Comecei lendo muito teatro, muito romance, muita poesia, mas como era autodidata, sempre que pegava ônibus para trabalhar que levava um livro. Até hoje não saio sem livro, estou sempre com um livro na bolsa. Mesmo que eu não leia, eu levo o livro para passear... É um pouco assim, mas lembro que li Marcuse, li Trotski em ônibus. Fui comprando livro, investindo.

A: Você foi investindo na militância também?

E: Também, por exemplo, a militância também me obrigava a ler, porque a Convergência, como todo partido revolucionário, tem todo um processo de formação que implica na leitura de obras teóricas. Comecei a ler Trotsky, Lênin evidentemente, Reich que estava ligado com a questão da juventude, com o livro “O combate sexual da juventude”.

A: Isso antes de entrar na universidade?

E: Sim, quando eu entrei na universidade já tinha lido Marx, Trotsky, Lênin, Marcuse. Já tinha lido uma série de coisas que outros universitários não tinham lido.

A: Você teve algum tempo antes de ir para a universidade?

E: Eu vagabundeei um pouco, não foi muito. Logo que saí do Ensino Médio, prestei duas vezes USP, ia para a 2ª fase e lá desistia, zerava em matemática, zerava em química, não funcionava. Nesse momento, recebi uma indicação de um historiador, Edgar Carone, tio de um conhecido de Ouro Preto, que a Faculdade Moema era muito boa, tinha um bom grupo de professores. Eu conhecia o Edgar Carone de nome, de livro. P Então prestei Moema e, de fato, foi muito interessante. Era uma faculdade pequena, poucos alunos na classe e com um quadro de professores de fato muito bom, como o Nicolau Sevcenko, o Hilário Franco Júnior, a Laura Mello e Souza, o Euclides Bismarck, que também era da PUC, a Neli Robles Reis Bacelar, irmã da Sueli que foi professora de História na USP, o Augustin Wernet, uma figuraça, simpaticíssimo, muito inteligente, o Evaldo Vieira. Era uma faculdade esplêndida, por ser pequena, tem-se mais proximidade com os professores.

A: Mas por que você escolheu História?

E: Porque eu queria ser professor, porque entendia que casaria com algumas expectativas que tinha a respeito de mim mesmo. Primeiro: nunca trabalhar em serviço burocrático, eu não me via trabalhando em serviço burocrático; segundo: poder criar, achava que na condição de docente eu poderia criar, tem um pouco de narcisismo nisso inegavelmente, poderia estar no centro das coisas de alguma forma; terceiro: ter contato com o que sempre gostei, isto é, lidar com as questões da participação política, com as possibilidades de politização. Na época ainda tinha expectativa num trabalho conscientizador, hoje eu não a tenho mais. Outra boa possibilidade era montar um horário, não ficar 8 horas no entra e sai, ter um pouco mais de liberdade para estar sempre estudando, sempre lendo. Entendia que era um trabalho intelectual que eu poderia fazer.

A: Em nenhum momento você pensou em ser professor de História ou mesmo de Geografia

E: Não, pensei em ser professor da área de humanidades. Quando optei por História, optei por uma disciplina que eu achava que teria de dialogar com todas as outras, claro que poderia dizer isso de Sociologia, mas eu achei que História estaria mais condizente, achava que História daria um lastro em termos de possibilidade de compreensão de mundo, de explicação de mundo que outras não dariam. Fiquei muito dividido mesmo entre Ciências Sociais, História e Filosofia. Mas ouvi conselhos: “Olha aquela faculdade é legal ...”, fui e não me arrependi, foi realmente uma boa escolha de faculdade.

A: Você foi fazer o curso e já durante o curso começou a dar aula?

E: Já comecei a dar aula, no 1º ano.

A: Onde?

E: Em um colégio estadual “Juventina Patrícia de Santana”, fica lá no Aeroporto. Fui como professor substituto.

A: Como foi?

E: Foi legal, primeiro porque fiquei muito encantado pelo fato de estar dando aula, depois porque fui muito bem acolhido pelos meninos, mas fui um péssimo professor.

A: Em que ano isso mais ou menos?

E: Oitenta e alguma coisa, 1983 talvez.

A: Por que você acha que foi terrível assim?

E: Porque eu não tinha domínio informativo suficiente, tinha pouca noção didática, só não fui pior porque os meninos gostavam muito de mim, eu os cativava de alguma maneira. Mas não tinha estrutura ainda, não tinha clareza para montar um trabalho de aula adequado, apesar disso não acho que os meninos foram prejudicados, porque fiquei pouco tempo, um ou dois bimestres na escola. Quando a professora voltou, voltei para a universidade e fui fazer outras coisas.

A: E na universidade, era uma universidade que tinha licenciatura em História direto?

E: Isso.

A: Você tinha os dois cursos? Como era montada a grade curricular?

E: Tínhamos algumas disciplinas: História Moderna, História Antiga, História Contemporânea, Brasil, América, Sociologia, Metodologia Científica, EPB (Estudo dos Problemas Brasileiros), era uma grade bem tradicional.

A: Eu sei que na PUC e na USP faz-se o bacharelado e a licenciatura separados.

E: Lá se fazia simultaneamente, o horário era montado assim, por exemplo, no 1º ano você tinha Metodologia Científica e História Antiga e EPB, por exemplo, ou seja, era um horário fechado, você não escolhia, era por ano.

A: Quantos anos eram?

E: Três anos.

A: Você tinha aula de Didática e História?

E: Tinha aula de Didática, Prática de Ensino, Metodologia, Sociologia.

A: E esse curso ajudou ao lecionar?

E: Não sei dizer, não tenho muita noção a respeito disso. Eu diria o seguinte, ele me ajudou, se é que me ajudou de fato, não pelas disciplinas específicas. Do ponto de vista metodológico, os professores de História não tinham nenhuma preocupação. Já a preocupação dos professores específicos de Moderna era de fato com a questão específica de conteúdo. O que me encantou lá foi, por exemplo, foi ter aula com o Nicolau Sevcenko, um ano tendo aula com ele foi encantador pela riqueza, pela abrangência, pela capacidade de articulação dele. Foi uma coisa motivante falar “Tem um cara que dá aula de História, olha o que ele consegue fazer, transita de Nietzsche para outro filósofo, como é que ele consegue fazer isso? Isso foi um elemento muito motivador. Do ponto de vista da estratégia didática, não, mas eu tive outros professores que foram muito interessantes nesse sentido. Eu tive um professor de Estudo dos Problemas Brasileiros, EPB, chamado José Roberto muito interessante. EPB era uma disciplina inútil, era uma disciplina militar na escola, como Educação Moral e Cívica nas séries iniciais, mas esse professor discutia as questões que o capitalismo trazia sempre utilizando estratégias didáticas interessantes. Música por exemplo, até hoje me lembro do trabalho que ele fez com “Cajuína” do Caetano Veloso. Apresentava propostas de leitura muito interessantes, trazia textos muito agradáveis. Isso abriu a perspectiva de perceber que para trabalhar em escola, tem de mobilizar as pessoas, de prender a atenção delas, de desestabilizá-las, de instigá-las. Esse José Roberto era um cara altamente instigante, consistente. Os outros eram muito bons, acho que tive bons professores, mas os específicos eram...

A: ...aquele modelo também “tradicional” universitário.

E: Sem dúvida nenhuma.

A: Exposição, debate, leitura de textos etc.

E: Uma coisa assim, claro que você fica muito na dependência da maior ou menor versatilidade do professor.

A: Você disse que sua primeira experiência como professor não foi boa. Onde você acha que você deu um salto, que você falou, “É aqui, isso é mais interessante!”. Quando você começou a se tornar um professor que você almejava ser ou você não se tornou?

E: Eu fico pensando nisso hoje que sou coordenador pedagógico. Já avaliei muitas vezes o meu trabalho. Se eu fosse professor desta escola em que sou coordenador, não gostaria de meu trabalho. Oriento trabalho de professor e eu consigo dizer, “Isto é para acontecer, isto não é para acontecer”. Quando eu lecionava que conseguia agradar aos alunos porque mexia estrategicamente com as questões deles, do ponto de vista didático, trazia conhecimento. Quando encontro com ex-alunos, eles dizem que me adoram, que até hoje se lembram de minhas aulas. Acho que meu grande pecado é de não ser um professor que conseguia acompanhar sistematicamente os alunos, de não ter um rigor no encaminhamento das ações didáticas, de não ter uma estratégia de obrigá-los a fazer uma escrita, de, enfim, não estabelecer uma rotina mais consistente. Acho que ficou muito solto.

A: Mas por que você acha que não conseguia fazer essa sistematização?

E: Bem, sinceramente, porque quando você dá aula em escola estadual ninguém lhe cobra nada. Eu era um professor muito querido, os alunos, de todos os anos, gostavam muito de mim, mas a escola estadual ficava por último, tinha outras coisas para fazer. Dava aula à noite, à noite você vai exigir o quê do aluno, ele já chega cansado. Tem uma leitura paternalista, que no fundo também que o poupa, não é? Porque, “Os caras não podem ler, logo não vou cobrar”!

A: As turmas já estavam grandes?

E: Já, Ensino Médio, noturno.

A: Você lecionava durante o dia também...

E: Não, eu lecionei no período da tarde para magistério.

A: Eram turmas enormes já?

E: 35 a 40.

A: Ficava complicado realmente acompanhar...

E: Mas eu acho que eu poderia ter feito outras coisas, que poderia ter uma seqüência melhor. Acho também que o afã de cativar os alunos fez com que muitos conceitos fossem barateados. Uma das coisas que acho diabólica no trabalho do professor de História, e que a gente tem de se policiar constantemente, é trabalhar com História comparativa, isso empobrece ou, o que é pior, passa uma imagem bastante falseada.

A: Como assim comparativa?

E: Essa ligação mecânica que se faz, inclusive a partir da revisão que começou na própria CENP, quando lança as propostas curriculares e lança a de História, dizendo que tem de se quebrar com a linearidade histórica e com a cronologia. Coincide, neste momento, com o boom da *Nova História* no Brasil, as editoras começam a lançar uma série de livros que falam da *micro História*, da *História dos vencidos* etc. Então começa a ter todo um trabalho também no ensino de História que busca certa conscientização de aluno, ou seja, trabalhar com o ensino de História sem a preocupação com a linearidade e a factualidade. Praticamente desapareceu o fato, uma vez que o fato remetia a uma história muito positivista, muito memorizativa e essa história parecia sempre privilegiar as elites. O que acabou acontecendo? O fato foi jogado fora, isso não devia acontecer. Lutar contra a factualização não significa romper com o acontecimento, mas não foi isso que aconteceu. Ao mesmo tempo em que se trabalhou a questão da História no sentido de melhor organizar os alunos numa perspectiva de eles se compreenderem como agentes históricos, ou seja, conscientizá-los, houve muitos equívocos nesse processo. Por exemplo, trabalhar a questão da servidão na Idade Média e traçar um paralelo com o Brasil moderno ou o Brasil Colonial, ficar fazendo essa ponte, são pontos artificiais e muito frequentemente equivocadas, porque são situações muito específicas de contexto, a comparação é duvidosa, dá para fazer, mas com muita cautela.

A: Você chegou a fazer essas discussões?

E: Acho que sim.

A: Você usava que material em suas aulas?

E: Eu nunca usei livro didático nas aulas, eu usava materiais variados.

A: Você que selecionava?

E: Sim, eu quem selecionava.

A: Que materiais eram?

E: Normalmente eu usava textos que tirava de livros de referência, paradidáticos, músicas, filmes. Acho que eu sou o cara que mais assistiu “Hair” na vida, acho que passei um milhão de vezes para meus alunos. Trabalhava com muita dinâmica de grupo, por exemplo, sempre que ia começar a discutir a questão do capitalismo, solicitava que os alunos trouxessem um doce, eu passava um saco para que pusessem os doces ali dentro. Por fim, eu dava o saco de presente para aquele que não havia trazido nenhum doce e falava, “Pode descer, você não vai assistir à aula!” Os outros ficavam bravos: “Por que você está fazendo isso?”. Eu entrava na problematização com eles, “Qual o problema de eu estar fazendo isso? O que vocês estão achando? Qual é o problema? Um cara não pode comprar, não poder comprar é igual a não quer!” Ia nessa discussão para mostrar a eles como funcionava a mecânica do capitalismo, que fazia com que a gente perdesse todo dia, alguma coisa sempre era tirada todo dia e não reclamávamos. Isso sempre desencadeava uma discussão que levaria a um tema, estivesse eu discutindo a modernidade, Brasil Industrial ou outro tema qualquer, eu procurava sempre partir de uma atividade mobilizadora e problematizadora.

A: Essa idéia de trabalhar em sala de aula na época veio do quê? Veio da leitura de alguns textos pedagógicos ou dessa discussão que se estava tendo, por que nos anos 1980 estava tendo essa discussão? Aliás, a discussão era Estudos Sociais, História, até acabar com ela, até o final dos 1970, início dos 1980, aí na metade começou aquela discussão da CENP, deu a maior confusão, nesse contexto suas aulas eram pensadas a partir de que referenciais?

E: A partir do próprio contexto, não funcionava mais dar uma aula que fosse exclusivamente centrada na leitura de um texto, na memorização de um texto, eu me arrependo de não ser tão exigente ou mais exigente em relação à leitura de texto, embora os alunos achassem que eu fosse exigente. Os alunos me excluía, por farra, porque eu dava textos para leitura. Levava o texto e depois os recolhia para usar em outra classe ou para eles não tirarem no xérox. Fazia uma série de movimentos nesse sentido. Pedi a leitura de livros, enfim, mas acho que eram pensadas a partir da constatação das dificuldades de era lecionar para alunos do noturno ou para aluno de maneira geral. Evidentemente também da leitura de textos pedagógicos, da percepção de que você podia se valer de outros materiais, como vídeo, que era um material interessante para trabalhar com os meninos.

A: Você ficou trabalhando como professor até que ano?

E: Eu acho que fiquei até 1996.

A: E como professor só na rede estadual, na rede privada você nunca trabalhou?

E: Não, nunca trabalhei.

A: Como foi a sua transição?

E: Necessidade, eu estava na FDE.

A: Enquanto você era professor, tinha esse outro trabalho?

E: Também, na verdade, eu fiz algumas coisas simultâneas, eu estava na FDE e na rede pública estadual, quando a FDE fechou, perdi o emprego.

A: Isso foi em...?

E: Na verdade não fechou, ela foi transformada. Isso foi no início da gestão Covas, nos anos 1990. Quando isso aconteceu, eu só estava com o estado, eu já tinha pedido demissão na prefeitura.

A: Por quanto tempo foi professor na prefeitura?

E: Como professor por pouco tempo, mas eu trabalhei no Centro Cultural São Paulo, tinha um cargo de pesquisador de assuntos culturais, trabalhei nesse cargo por oito anos.

A: Esses outros empregos influenciaram?

E: Claro que sim, no caso do Centro Cultural muito.

A: Por quê? Você pegava material?

E: Não por isso, mas porque eu trabalhava numa hemeroteca e fazia um Anuário de Artes, colhia informações sobre arte brasileira contemporânea, isso me dava uma abertura para o mundo da cultura que já se anunciava na minha adolescência. Foi uma trajetória legal, porque no Centro Cultural eu tomava contato com tudo isso, teatro, cinema, televisão, dança, arquitetura. Tinha uma equipe de pesquisadores com quem eu transitava e isso casava com minha vida cultural, cinema, teatro, essas coisas de que eu gostava. Isso me dava certa uma amplitude.

A: Voltando à saída da FDE...

E: Quando saí da FDE precisei procurar outro emprego. Na ocasião, estava começando a trabalhar no “Espaço Pedagógico”, um espaço de formação de professores, que tinha como sócias a Fátima Camargo, a Juliana Davini, a Madalena Freire e a Miriam Martins. Elas eram donas dessa escola que está fechando este ano.

A: É uma escola de professores?

E: Isso, essa escola trabalha com diretores, professores, coordenadores.

A: Como você foi parar lá?

E: Eu trabalhava na FDE com a Fátima e ela me levou para lá. Comecei a dar cursos lá e a montar cursos de formação de professores.

A: Professores em geral?

E: Em geral. Eu dei cursos, por exemplo, para professores de História usando a mesma dinâmica que eu usava com os alunos. Com aluno não funcionava, mas com professor muito.

A: Qual era a dinâmica?

E: Era uma brincadeira na verdade. Era assim, eu esticava um varal na sala e fazia uns pequenos cartazes com uma série de datas, 476, 1453, um monte de datas, depois os distribuía para os professores e pedia que os pendurassem. Os professores os penduravam usando pregadores. Em seguida eu questionava se a ordem estava certa. “Está certa essa ordem? Como é que está?”, “Não, está errado, está errado!”, “Mas por que está errado?”, “Por que não está em ordem?”, Eles voltavam e punham em ordem. “Bom, o que é isso?”, um ou outro respondia: “São fatos históricos!”, “Mas por que vocês acham que são fatos?”, “1500, descobrimento do Brasil”. Uma porção de datas eles não sabiam o que eram. Eu provocava: “Não, isso são números, vocês é que estão representando, simbolizando como fatos, bom, mas já que são tão sabidos; os fatos, os acontecimentos estão aqui, vão lá e os coloquem!”. Então era uma confusão, porque eles não lembravam, nem os de História. Mesmo quando era só com professores de História só dava confusão, porque, lógico, se eu colocasse 1492, para um professor de História isso seria uma obviedade, por isso eu colocava 1688, isso não seria uma obviedade. Eu discutia com isso a constituição da idéia de memória e de ensino factualizado de História. Depois vinha com outra coisa, trabalhava com umas músicas, eu usei muito esse recurso.

A: O que você queria que o professor de História percebesse?

E: Eu queria que o professor de História percebesse que um trabalho pautado apenas numa apresentação de determinado saber, mecânico para o aluno, sem nenhum tipo de problematização, acabava se esvaziando da dimensão trágica da história, da dimensão humana do fazer histórico, porque o aluno desaparecia e virava um número, um acontecimento, uma coisa do gênero. Isso eu fazia mesmo com professores que não eram da área de História, porque era uma leitura a respeito de ensino quer seja de Matemática quer de Ciências. Mobilizava muito porque os professores ficavam numa saia justa, eles não sabiam o que valorizar no ensino, eles não tinham esse domínio.

A: É verdade.

E: E nem poderiam ter, não era esse o problema.

A: Não era mesmo, por exemplo, o 1688 eu também não lembro!

E: Revolução Gloriosa, é uma brincadeira.

A: O importante é como você escolhe as coisas.

E: Nem a queda do governo Collor eles lembravam.

A: Do Collor?

E: É uma safadeza, porque eu colocava Nova República e República Nova, que é uma coisa louca. Eles ficavam totalmente atrapalhados, é óbvio são pegadinhas que aparecem em provas.

A: Entendi!

E: Daí era um trabalho interessante.

A: E então você fez a transição...

E: Imediatamente quando fui para o “Espaço Pedagógico”, surgiu a possibilidade de ser coordenador pedagógico no Colégio Universitário de Alphaville e eu nunca tinha coordenado, mas eu fui lá, fui entrevistado e fiquei três anos e meio como coordenador.

A: Você não chegou a estudar pedagogia?

E: Não.

A: A sua formação como pedagogo entre aspas foi no “Espaço Pedagógico”?

E: Foi e, sobretudo, autodidata. Prestei mestrado na USP e passei, e fui fazer mestrado na Educação. Como eu coordenava o Universitário de Alphaville, fazia mestrado na Educação e dava aula no “Jácomo” à noite.

A: Fazia mestrado em que na Educação?

E: Na Didática.

A: Na Didática!

E: Na Didática. Com Nídia Nacib Pontuska.

A: Eu sei quem é, mas você não chegou a terminar?

E: Fiz todos os créditos, fui aprovado em todos os créditos com a nota máxima, mas eu não fui para a qualificação.

A: O que aconteceu?

E: Não dá para fazer todas as coisas, não dá para você coordenar uma escola, dar aula à noite, viajar pelo Estado para dar curso, dar curso no “Espaço Pedagógico” e escrever.

A: Escrever é difícil mesmo!

E: Não dava! Consegui fazer as disciplinas, quando a Nídia ligou e disse “Vai vencer. O que você vai fazer?”, “Não vou fazer nada, Nídia!”, “Não, faça qualquer coisa para você ser reprovado e ganhar tempo.”, “Não, não vou fazer, deixa para lá, deixa para lá!” Entrei na USP por incentivo de minha ex-esposa. Ela acabou o doutorado agora e eu fiquei pelo caminho, ela fez o mestrado e o doutorado com o Júlio Groppa.

A: Sei também que é um excelente professor.

E: Ela fez com o Groppa, depois nós enveredamos por outro caminho, passamos a ser mais pós-estruturalista, trabalhando mais na perspectiva foucaultiana.

A: Isso que eu iria perguntar agora, essa sua formação política não aparecia nas aulas?

E: Aparecia muito, muito e não havia dúvida, era bem posicionado, excessivamente, muito claro, petista, militante.

A: Depois que você saiu da sala de aula, que caminho tomou?

E: Fiquei um tempo simultaneamente, sala de aula e coordenação de colégio.

A: Então a saída da sala de aula foi por uma questão salarial mesmo?

E: Salarial e física, não dava mais!

A: Não tinha mais jeito de...

E: Chega uma hora em que você não agüenta.

A: Em que ano que você saiu da sala de aula?

E: Eu saí por volta de 1997, 98.

A: Então você pegou a reforma do governo Covas mesmo?

E: Peguei, peguei a reforma.

A: As mudanças que ele foi fazendo não lhe deram motivo?

E: Fui aprovado num segundo concurso no governo Covas, depois para ser coordenador da escola, fui coordenador do noturno depois que a FDE fechou, ainda existiam coordenações na escola. Depois que Covas instituiu as coordenações por voto, fui um dos candidatos, mas não ganhei. Não ia ganhar nunca, porque eu já estava fazendo o papel de coordenador em outros lugares e já tinha outra visão, a escola particular me trouxe outras necessidades, que no estado não encontra brecha.

A: Por exemplo?

E: Cobranças, exigências de leituras, exigência de um trabalho acentuado e de frequência, cuidado com os referenciais de trabalho, coerência com os princípios conceituais, provas melhores elaboradas, acompanhamento de aluno, não estigmatização de aluno.

A: Isso realmente está ruim.

E: Não funciona!

A: Na sua fala a respeito da escola, não apareceu se houve um trabalho seu em relação a outros professores na sua época de professor?

E: Sim!

A: Na escola vocês chegaram a ter um trabalho conjunto ou era uma coisa esparsa?

E: No caso do “Jácomo” propriamente foi uma coisa esparsa, porque a estrutura ainda estava no seu início. Ela não ganhou força e peso, acho que até hoje não tem. No estado menos que na prefeitura. A escola estadual tem uma estrutura muito fluída, a prefeitura tem uma estrutura um pouco mais rígida, têm-se coordenadores pedagógicos concursados, esse fato muda muito a relação, isso não quer dizer que façam o que têm que fazer, mas muda. Na escola estadual não tinha.

A: É interessante, mas você ficou bastante tempo nessa escola, somente nesse lugar.

E: Fiquei, só saí porque não tinha mais jeito, senão eu ficava, porque eu adorava a escola!

A: E o perfil dos professores era como os seu, ficavam muito tempo?

E: Não, mas tinha professores que ficavam, até porque a escola é bem localizada, grande, tinha nome na Freguesia do Ó, quem ia para lá queria ficar.

A: Você morava lá?

E: Morava lá perto, estudei lá desde a 7ª série. Tinha um vínculo afetivo com a escola forte, muito carinho. O diretor tinha sido meu professor. O Denis era um grande diretor, era um diretor politizado, sério, os professores o respeitavam, os alunos também, ninguém botava banca naquela escola.

Professora R.

A: Eu queria que você falasse primeiro sobre seu pai, sua mãe, onde você nasceu?

R: Deles, mas o quê? Se eles estudaram?

A: Não, quem são eles?

R: Eu nasci na Lapa, nasci no Mater Dei da Lapa. Minha mãe nasceu no interior de São Paulo, mas eu não me lembro do nome da cidade em que ela nasceu, porque ela não conta muito sobre isso. Meu pai já conta muito sua história, eu sei que ele nasceu em Araçatuba. Minha mãe é costureira, quer dizer agora ela é modelista, foi promovida. E o meu pai é metalúrgico aposentado.

A: Onde você morou na infância?

R: Eu morei na Vila dos Remédios, município de São Paulo, é mais uma vila, meio Osasco, meio São Paulo. Morei lá até uns 9 anos de idade.

A: Então você estudou lá também?

R: Estudei, no Colégio Altenfelder Silva. Escola Estadual Professor Altenfelder Silva. É um colégio, é um colégio estadual, acho que ainda existe!

A: Você estudou até que série lá?

R: Não estou lembrando direito, até terceira ou quarta série.

A: Você se lembra de alguma coisa dessa época?

R: Dessa época? Lembro que tinha uma diretora que a gente tinha medo, era uma mulher grandalhona, branca, gorda, alta, todos alunos morriam de medo dela. Lá rolava muito esse discurso “vai para a direção, vai para a direção”. Não comigo, pois era muito santa e tinha medo de transgredir as regras, mas de qualquer forma, tinha medo da diretora.

A: Por quê... E a diretora era gordona alta e metia medo?

R: Metia medo. Eu não lembro o nome dela. Era uma escola muito grande, acho que é a maior escola que eu já pisei. Tinha um pátio enorme onde a gente corria muito. O “Verdão” é uma escola grande, mas essa escola ainda tinha mais área livre.

A: Sei. Isso em que ano que é mais ou menos? Você lembra?

R: Eu estudei lá até o ano de 90. Não, 90 (risos), eu estava entrando na USP. Até o ano de 1979.

A: Você fez Educação Infantil lá também?

R: Não, lá eu fiz da pré-escola até a segunda série. Antes acho que não fiz nada lá. A terceira e quarta séries eu fiz aqui em Osasco, onde minha mãe mora.

A: Em que ano você mudou-se para Osasco?

R: Em 1980.

A: Você mudou-se para Osasco e mudou de escola. Por quê?

R: Ah, porque o meu pai realizou o sonho da casa própria (risos). Ele comprou essa casa aqui em Osasco. Pagava por aquele sistema lá de equivalência salarial. A gente mudou aqui pro Jardim Cipava.

A: Deixa-me perguntar uma coisa... Seu pai, ele foi metalúrgico, ele trabalhou onde?

R: Na Caterpillar. É uma multinacional norte-americana.

A: Sei, sua mãe sempre trabalhou como costureira ou nem o tempo todo ela trabalhou?

R: Ela trabalhava em casa. Antes de casar-se, ela trabalhava em lojas. Trabalhou em uma loja de moda na Lapa. Eu me lembro de que, quando eu era pequenininha, ela fazia curso de corte e costura com a Dona Inês, a proprietária da casa onde a gente pagava aluguel na Vila dos Remédios, ela é madrinha do meu irmão mais velho. Quando ela se casou virou dona de casa, mas como tinha que continuar trabalhando, trabalhava com corte e costura em casa. Tinha várias freguesas. Ela ficou vários anos trabalhando em casa...

A: Isso já em Osasco?

R: Não, lá na Vila dos Remédios.

A: Em Osasco ela não trabalhou mais?

R: Quando a gente veio para Osasco, ela não tinha mais aquela freguesia meio classe, na Vila dos Remédios eram freguesas mais cativas, só faziam roupas com ela. Aqui em Osasco, ela sempre falava: “Ah, aqui ninguém vai pagar o que as clientes de lá pagavam.” Ela perdeu freguesia e ela foi parando de costurar

A: Ela foi ficando mais em casa para cuidar de você?

R: É! Quando ela costurava já era em casa

A: Continuou em casa?

R: É, ela continuou em casa e passou a costurar menos.

A: Você tem dois irmãos, não é?

R: Tenho.

A: É mais velho e um mais novo ou...?

R: É, um mais velho e um mais novo.

A: Então você foi para a escola em Osasco?

R: É, eu fui para o deputado Guilherme de Oliveira Gomes.

A: Essa escola é estadual, também?

R: Também.

A: Lá você fez até a...?

R: Até a 8ª. série. Nessa escola ainda não tinha o Ensino Médio, o colegial. Acho que ainda não tinha, acho que tinha até 8ª. série. Mesmo.

A: E aí? Dessa escola você se lembra do quê?

R: Nossa! Eu fiquei tanto tempo lá...

A: Tinha algum professor de que gostava?

R: Tinha naquele esquema de escola tradicional, mas lembro-me da professora de Matemática, que era uma mulher séria. Não sei para que me serviria o que ela me ensinava, mas ela ensinava direitinho. Eu entendia tudo, ela era uma professora que não economizava explicação, se você tinha dúvida ela sempre voltava, mas era super rígida, super séria.

A: Você falou que a escola era tradicional. Era tradicional por quê?

R: Por exemplo, o que eu lembro da professora de Português é que eu aprendi muito bem gramática, mas eu quase não lia e quase não produzia texto. Mas eu sei muito bem gramática (risos). Os meus alunos hoje encham o saco... Posso falar besteira? Posso falar gíria?

A: Pode, pode!

R: Eles encham, porque faço trabalho de produção de texto com eles, assim além do conteúdo de História eu mexo também com a Língua Portuguesa. Eles se incomodam porque, como não sou professora de português, dizem não posso cobrar isso, aquele discurso que os alunos têm. Dessa professora eu gostava também, porque eu achava que língua portuguesa era aquilo.

A: A de Matemática você também considerava tradicional? Ou não?

R: Era uma Matemática absolutamente abstrata, não tinha nenhuma concretude, uma coisa que eu acho importante, mas que a escola nem trabalhava era fazer cálculo mental. Eu sou péssima em cálculo mental, para determinar porcentagens, por exemplo, Sei fazer regra de 3 (risos) por outro lado, mas acho que dá para chamar de Matemática tradicional.

A: Isso era de 5ª. a 8ª. ?

R: Era

A: Até a 4ª. era na Vila dos Remédios? E de História, Geografia, você não se lembra de nada?

R: Tive História, com esse nome só na 7ª. e 8ª. séries.

A: Antes você teve o quê?

R: Na 5ª. e 6ª. séries era Estudos Sociais. E sempre a mesma professora desde a 4ª. até a 6ª. Ela tinha um caderninho amarelado, que era o mesmo todo ano, também usavam um livro de Estudos Sociais para responderem 10 questões que ela já trazia prontas no caderninho. Depois daquelas 10 questões, 5 caíam na prova, era sempre uma prova de 5 perguntas, tiradas daquelas 10 do caderninho. Foi sempre assim.

A: Na 4ª., na 5ª. e na 6ª.? E como ela avaliava se estava certo ou errado?

R: Tem coisa que eu não lembro direito. Ela dava as questões na aula e fazia a correção do questionário na lousa para ficar certo no seu caderno e você poder estudar por ele.

A: Ela dava aula como?

R: Ah! Não sei se eu lembro. Não podia ser o tempo todo assim (risos). Mas tinha nenhum outro recurso como vídeo, imagem, leitura de imagens, ou qualquer coisa com retro projetor. Ah! Lembrei de mais uma coisa, ela passava texto na lousa. Tinha um livro de Estudos Sociais, mas ela também passava textos na lousa. Dava as tais dez questões e depois cinco caíam na prova. Não me lembro de ela dar aula expositiva, de ela explicando aquele texto lá, esse foi o recorte que ficou na minha memória.

A: Além dos professores de Português e Matemática, você não lembra nenhum outro professor, tipo Geografia, outra matéria?

R: Ah! De Geografia me lembro, eu gostava dela. A de Geografia era mais ou menos nesse esquema também, de responder perguntas e depois memorizar para a prova as perguntas, mas o conteúdo me parecia que tinha um sentido mais social. Conseguia pensar na realidade além do que ela passava. Eu lembro que era uma disciplina que eu fazia memorização para responder a prova, mas não era uma memorização totalmente mecânica, eu entendia o que eu estava memorizando

A: Você conseguia relacionar o conteúdo.

R: É!

A: Você lembra como ela fazia essas relações?

R: É que eu não lembro exatamente que tipo de conteúdo a gente trabalhava, mas...

A: Fazendo um exercício de memória, você não consegue explicar, relacionar conteúdo...

R: Ah! Eu não lembro. Eu lembro que aquilo que eu lia do texto da lousa, entendia que, de alguma forma, aquilo fazia parte da realidade. Tinha alguma concretude que não tinha na Matemática, embora eu gostasse também da professora de Matemática.

A: Só para completar, você lembra do nome de algum professor dessa época, de Educação Infantil à 8ª série?

R: Não, nome é muito difícil para mim. Não sei, se eu fizer um esforço de memória maior assim, talvez eu lembre. A de Estudos Sociais era Edinéia, Dona Edinéia, eu tive uma também que era Maria Júlia, eu não lembro o que ela dava. Essa Maria Júlia, acho que foi minha professora da 4ª série, era professora polivalente.

A: OSPB você não lembra?

R: OSPB? Era essa, Dona Edinéia mesmo.

A: Era essa mesmo, ela dava tanto OSPB quanto Educação Moral e Cívica?

R: Educação Moral, lembro-me de um livro verde, mas eu não lembro quem dava. Tinha um professor de Ciências que tinha o apelido de Chequeté, (risos). Não me pergunte o porquê, mas quando ele veio dar aula para mim, já sabia que o apelido dele era esse, não lembro o nome dele. Eu nunca entendi nada do que ele explicava, era uma confusão geral, não me lembro nada do que ele ensinava, ele era muito atrapalhado, muito confuso.

A: E uma aula marcante até a 8ª série, você lembra de alguma?

R: Marcante? Teve uma professora de Ciências que eu também não lembro o nome dela, lembro da cara dela...

A: Em que série?

R: Acho que era na fase de 7ª ou 8ª, ou 6ª?

A: Ciências foi o lado positivo e negativo...

R: Dessa professora eu gostei, porque ela trouxe um programa que era muito diferente de tudo o que a escola fazia. Ela ensinava aquelas coisas de misturas homogêneas, heterogêneas. Eu aprendi que água e óleo não se misturam, a gente fazia umas experiências no pátio.

A: Não tinha laboratório na escola?

R: Não, não era laboratório, ela tinha alguns materiais de laboratório, mas eram materiais que ela mesma trazia.

A: A escola ficava em seu bairro?

R: É, essa escola é daqui de Osasco, bem perto de casa.

A: No jardim Cipava.

R: Ela ensinava algumas coisas que tinham também alguma concretude.

A: A concretude que você está falando é que fazia sentido na realidade?

R: É pensar em algumas coisas da vida real mesmo.

A: Agora adulta, você nunca voltou nessas duas escolas?

R: Não. Eu até tentei voltar para dar aula, mas não tinha vaga.

A: Você nunca passou...

R: Não, eu vejo, quando vou para a casa da minha mãe, vejo que teve algumas reformas na área ali da quadra, a quadra está coberta, antes não era. A escola foi pintada.

A: Na escola dos Remédios também não?

R: Essa, da Vila dos Remédios, vejo de muito longe, quando atravesso a ponte dos Remédios, da ponte dá para ver a escola lá no alto do morro (risos), mas eu não sei mais nada sobre ela, nunca voltei lá, talvez tente voltar agora que você me sugeriu.

A: E o Ensino Médio?

R: Do ensino médio eu lembro de muita coisa (risos).

A: O que você acha digno lembrar?

R: Fiz na Fundação Bradesco. Eu fazia um curso de redator auxiliar, era a era do curso técnico.

A: Era pago ou gratuito?

R: Não, não pagava não. Nenhum aluno pagava, era bolsa para todo mundo. Prestava-se um vestibulinho e ingressava no curso. O nosso curso, era um curso de humanas, era um curso que tinha uma carga horária muito grande de humanas.

A: Redator Auxiliar para trabalhar em jornal?

R: Todos os alunos achavam que iriam ser jornalistas, daqueles de viajar para o Iraque (risos). Tinha um pouco dessa ilusão, “Ah! Eu vou ser jornalista, vou aparecer na TV, entrevistando as pessoas...”, a gente tinha uma representação romântica do trabalho do jornalista.

A: Você quem escolheu esse curso ou alguém que o sugeriu? Como você chegou a ele?

R: Eu escolhi porque as outras não me interessavam, tinha um de Processamento de Dados, de Turismo, de Eletrônica, que só tinha moleque japonês (risos), Processamento de Dados, também tinha muito japonês, de redator auxiliar e não lembro os outros. Lendo os caderninhos da Fundação Bradesco, eu me identifiquei mais com o curso de redator. E de fato, foi depois dele que veio a minha opção por fazer História, era uma carga horária muito grande de História. Tinha uma outra matéria com outro nome, mas também era História. Eu não aprendi quase nada de Física e de Química nesse colegial. Matemática sempre teve na carga horária, mas também era pouca coisa. Eu me lembro de que tive um professor,

interessante, que dava aula de Estatística. Foi aí que eu tive um pouco de noção de porcentagem. Mas o grande lance mesmo era ter aula de História, de Literatura, de Artes, de História da Arte.

A: Você tinha curso de redação também?

R: Tinha o Laboratório de Redação, no sábado a gente ia para lá e tinha que estar inspirado para produzir redação. Ficava lá tentando produzir poesia, eu não gosto de poesia, nunca curti muito, mas tinha uma coisa de ter de produzir. Acho que hoje entendo muito mais disso que chamam de técnica de redação do que o que ensinavam lá. Aquele professor muito reacionário, porque a Fundação Bradesco era reacionária.

A: Por que era reacionário?

R: Porque, por exemplo, o Nei (colega de curso da Fundação e que foi colega durante o curso de História nos anos 1990 na USP) fez uma poesia, ele a chamou de Burrocracia, para os mais maduros intelectualmente devia ser uma palavra bem comum, mas para um adolescente de 15, 16 anos era uma descoberta usar essa palavra, o professor rasgou a redação, rasgou tudo, na maior estupidez. A gente recebia uma regra que dizia que não podia escrever sobre temas básicos, política, religião, futebol...

A: Futebol?

R: É, futebol. Nunca ouviu dizer que futebol não se discute (risos). A gente não podia escrever, a gente era muito reprimido.

A: Podia escrever sobre o quê?

R: Ah! Sobre florzinha. A gente ficava brincando, a gente já tinha uma certa ironia de adolescente, então ficava brincando que “aqui só pode escrever sobre a revolução das flores”.

A: Você estudou com o Nei na mesma época?

R: Com o Nei e a Geneide.

A: Eles são da mesma época.

R: Foi ali que a gente se conheceu, nesses três anos de Fundação Bradesco, super reacionária, imagina impor uma regra dessas, você não pode escrever sobre política, religião e futebol.

A: Além desse caso, alguém mais escreveu sobre alguma outra coisa proibida?

R: Ah! Sim. Justamente esse era o contra curso, eles não conseguiam enquadrar muito o grupo do Redator Auxiliar, até pelo romantismo de adolescente. A gente achava “Ah não, a gente tem consciência crítica, está errado proibir, onde já se viu proibir da gente escrever, falar sobre política...”

A: Só o Redator Auxiliar tinha esse curso de redação ou era mais amplo?

R: Não, só o nosso curso tinha Laboratório de Redação.

A: Vocês fizeram alguma coisa para quebrar isso?

R: Não, de mexer com a instituição mesmo não. A gente ironizava a situação, brincando entre nós de criticar, mas de ação, de movimento estudantil, de coisa assim, a gente nunca fez nada, na verdade, a gente era enquadrado mesmo. (risos) A gente só ficava tirando sarro...

A: Algum outro professor importante tanto no aspecto positivo quanto no negativo?

R: Tinha a Susan de quem a gente gostava muito, era de História. Era muito interessante, lembro que foi ela que passou “O nome da rosa”. Já tinha “O nome da rosa” naquela época? Foi “O nome da rosa” mesmo!

A: Você estudou nessa escola em 1986 mais ou menos?

R: Eu entrei na USP em 1990, em 1989 estava no cursinho, 1988, 1987, 1986, é, foi “O nome da rosa”, ela passou esse filme pra gente. Estou me lembrando das aulas sobre Idade Média, a gente adorava.

A: Tinha algum outro professor de quem vocês gostavam além dela?

R: Tinha, esqueci o nome dele, mas era negão, depois ele foi mandado embora. A gente achava que foi por racismo. Foi o único professor negro que a gente teve ali. Ele dava aula de História também, dele, o que ficou muito na minha memória foi o que ensinou sobre Getúlio Vargas. A gente tinha um professor de História do Brasil, um de História Geral, tinha muita História. Usamos aquele livro da Elza Nadai, sabe aquele verdão, sabe?

A: Sei.

R: A gente o estudou praticamente por inteiro.

A: Aquele da América?

R: Não, o Geral.

A: O marrom que é da América. Português também era fragmentado em várias disciplinas, literatura, redação entre outras?

R: Tinha uma professora, não lembro direito o nome da matéria, mas era algo parecido com técnicas de redação. O engraçado é que ela dava isso, mas com ela a gente não produzia texto (risos), ela dava as tais técnicas de redação, mas a gente só produzia texto no dia do laboratório, que era com aquele professor reacionário no sábado. Tinha Gramática, Literatura, com uma professora engraçada, modernoza. Tinha uma professora de História da Arte que me lembrava a Teresa Aline (professora de História na USP). Do que eu gostava mesmo era das aulas de História. Eu lia o livro e fazia anotações nele, não era uma coisa de estragar, grifava, fazia comentários ao lado das páginas, no rodapé, era uma relação praticamente sexual com o livro de História. E gostava ainda de ler em casa para chegar na aula e encontrar amigos mais chegados como a Crislaine e o Sidney, (...) e comentar o que li no livro. Era bem legal isso.

A: Você ainda tem a mania de ficar riscando o livro ou parou?

R: Não. Porque agora acho que estraga quando eu leio. Também depende, depende do para que eu leio. Naquela época eu lia para estudar. Bom, hoje em dia também leio para estudar, mas é outra relação, é muito mais solitário hoje. Lá não, eu lia e fazia tudo aquilo, mas eu tinha com quem trocar o tempo todo.

A: Isso era entre vocês, ou com o professor também?

R: Era mais entre a gente. Na aula com esse professor, por exemplo, a gente aprendeu a fazer perguntas durante a aula, que era um ganho que eu nunca tinha tido até a oitava série. Como a gente tinha lido em casa, na aula tinha perguntas para fazer, tudo o que se falava era da anotação do livro, do caderno. Eu lembro que, principalmente com o Sidney, a gente gostava de ironizar a História. A gente ficava ironizando a História do Getúlio Vargas, “Ah que legal, pai dos pobres! Ha ha ha!”. Era divertido isso, acho que por isso eu tinha tanta empolgação em anotar.

A: E o professor alimentava a empolgação?

R: Alimentava, porque ele também era uma ironia só, a gente o achava divertido.

A: E o outro professor de História era diferente, a Susan por exemplo?

R: A Susan era séria, muito séria, ela não tinha essa coisa de brincar, de ironizar.

A: Como era a aula dela?

R: A gente também fazia perguntas, mas ela era mais estressadona, a gente não era um grupo fácil. Era um grupo de quarenta alunos ou mais e tinha um povo que conversava muito durante a aula, a Susan dava muita aula expositiva. Uma grande parte da sala se interessava em ouvir, mas todo momento ela tinha que parar com uma cara super séria e dar bronca, pedir silêncio, era o tempo todo isso. Mas a gente também fazia perguntas, também fazia comentários durante a aula.

A: Foi por causa da Fundação Bradesco que você quis ser professora de História?

R: Também, mas nessa época também entrei para a Teologia da Libertação (risos). Minha história deve ser muito comum, entrar para Teologia da Libertação e fazer História.

A: Não sei, eu não entrei para a Teologia da Libertação...

R: Acho que as duas coisas: estudar História lá e participar do grupo da Pastoral da Juventude me influenciou muito para fazer História.

A: Por que a Teologia a influenciou bastante?

R: Porque era um trabalho assim de o tempo todo de crítica de certos valores, de falar de política mesmo, era aquela coisa de falar de política dentro da igreja, uma coisa que parecia muito diferente pra gente que tinha ali 16 anos.

A: Vocês tinham grupos de estudos, de discussão política, dentro da igreja. Onde era, em Osasco, perto de seu bairro?

R: Comecei a participar de um grupo no meu bairro.

A: Você foi sozinha? Como você tomou contato com a Teologia da Libertação?

R: Eu fazia catecismo há muito tempo, lá na Vila dos Remédios. Quando eu vim para Osasco, fiz o curso lá de crisma, porque minha mãe achava que devia, aliás, ela mandou. Esse grupo da crisma era um grupo da Pastoral da Juventude. Um pouco por conhecer através deles e depois na Fundação Bradesco, conhecendo a Geneide e o Sidney, soube que eles participavam lá no Jardim D’Abril. Eles já participavam há bem mais tempo do que eu. Enfim, por influência deles e também do grupo que me dava aula de crisma.

A: O que vocês faziam lá na Teologia da Libertação?

R: Tinha um curso que a gente adorava, porque existiam uns encontros regionais, várias vezes por ano, que reuniam toda a juventude de Osasco lá na Igreja Matriz. Tinha umas pessoas lá mais experientes, que davam cursos, seminários sobre sexualidade. Para gente era muito diferente ouvir falar de sexualidade daquela forma, em casa jamais ia ouvir falar daquele jeito. Lá se questionava alguns valores, virgindade, pecado, esse tipo de valor tradicional, para gente era o máximo ouvir um adulto falando daquelas coisas. Fora isso a gente “metia o pau” no Papa, a gente falava muito mal do Papa, João Paulo II, e da postura reacionária da própria Igreja, a gente debatia ali, era muita descoberta. Ali a gente encontrava também um canal pra criticar a própria Fundação Bradesco, onde a gente estudava. Nessa época já tinha começado a trabalhar, já começava a questionar os esquemas repressores...

A: Onde você trabalhou?

R: Trabalhei no Departamento de Arrecadações do Bradesco, na Cidade de Deus mesmo.

A: Então você estudava e trabalhava no Bradesco, tinha alguma relação entre estudar e trabalhar lá?

R: Rolava um discurso de que todo mundo que estudava lá tinha que trabalhar lá ou não poderia terminar o curso, mas era só um boato. Eu tive muitos colegas, talvez a maioria da minha classe, que estudou os três anos e nunca trabalhou lá. Só que eu era de uma família que tinha que começar a trabalhar aos 15 anos. Minha mãe não me deixaria estudar sem trabalhar, fui bancária quase 4 anos, não tinha nenhuma relação, mas era o canal para conseguir o primeiro emprego.

A: A maioria das pessoas que eu conheço o primeiro emprego era no Bradesco ou MC Donald’s.

R: É! (risos) De primeiro emprego.

A: Como você justifica a entrada no curso de História?

R: Primeiro eu prestei História e Educação Física.

A: Na USP ou em outros lugares?

R: Eu prestei na OSEC, só.

A: Por que Educação Física?

R: Porque eu sempre gostei de praticar esportes, de correr, de jogar bola, de vôlei, eu fazia bem essas coisas. Acho que tem a ver com o fato de ter dançado balé, eu gostava dessa área.

A: E História, onde você prestou?

R: História eu prestei num monte de lugares, na PUC, na USP, na UNICAMP, na UNESP também.

A: Você chegou a passar em Educação Física?

R: Passei, mas eu achava que não precisava fazer isso profissionalmente, pensei “Eu posso jogar vôlei sem fazer faculdade disso!”

A: Era mais uma questão de prazer mesmo?

R: É, agora História porque achava que era importante, porque ia me dar uma visão social, mais ampla, que aprender História fazia a gente ver a realidade de uma forma diferenciada, acreditava nisso, que era importante socialmente.

A: Por que era importante socialmente?

R: Por isso, eu não tinha muito a idéia de que fazendo História poderia fazer algo pela sociedade, eu não pensava nisso. Mas acho que, pelo menos pra mim, era importante porque eu conseguia ver a realidade, entendia que estava vendo a realidade de uma maneira mais crítica, eu acreditava que estava me transformando numa cidadã. Fazer História é ter uma visão mais crítica, assim você está sendo cidadã.

A: Você fez algum planejamento de trabalho, como onde vou trabalhar? Foi por causa da visão crítica?

R: No começo era mais isso. Nem tinha noção do que era o Departamento de História da USP, depois que entrei, achei que era uma coisa muito esquisita, mas não tive essa visão de planejar dessa forma.

A: A escolha foi mais existencial num primeiro momento?

R: É, é.

A: Era porque você tinha militado na Teologia, gostava das aulas de História, mas uma projeção profissional na qual você ia trabalhar?

R: Não, no princípio eu não pensava nisso, acho que eu tinha uma idéia de que o jeito mesmo ia ser professora.

A: Mas não era uma coisa que você planejava?

R: Não era uma coisa que eu tivesse como plano, “Eu quero ser professora!”, acho que eu não pensava em nada disso no começo, mas eu entrei em 90 e continuei trabalhando no Bradesco, mas isso começou a me incomodar porque o que lia, o que estudava não tinha absolutamente nada a ver com o que eu fazia no Bradesco.

A: O que você fazia mesmo no Bradesco?

R: Ah, uma bobagem. Era Departamento de arrecadações, então a gente recebia umas fichinhas de TELESP, de ELETROPAULO, umas fichinhas de cobrança dessas taxas e ficava somando, somando, somando aquela arrecadação que banco fazia. Eu trabalhava com a máquina de somar, bem mais tarde é que aquilo foi jogado num programa de computador. Para somar os valores, continuei trabalhando num programa com teclado de computadores, tive começo de tendinite e o médico me falou que único jeito era parar, mas já estava me incomodando muito ficar lá.

A: Você entrou em 90 no curso noturno?

R: É, eu trabalhava até as cinco da tarde, depois eu ia para USP.

A: Você trabalhava em Osasco?

R: Aqui em Osasco, aqui na Cidade de Deus. Depois teve uma época em que o departamento mudou-se para Alphaville. O Bradesco teve de fretar ônibus, nessa fase entrei na USP. Comecei a me incomodar porque eu odiava o Bradesco, e odiava o Amador Aguiar, eu odiava aqueles capitalistas. Eu ficava lá estudando História na faculdade para trabalhar no Bradesco? Então saí do Bradesco no meio do ano, eu fiquei só um semestre estudando História e trabalhando no Bradesco.

A: Aí você foi mandada embora em 1991?

R: Não em 1990.

A: Em 1990, você entrou fez seis meses de História...

R: É, quis que eles me mandassem embora. Fiquei o segundo semestre sem trabalhar, apenas usando o dinheiro do seguro desemprego. Em abril de 1991 comecei a dar aula.

A: Você começou a dar aula bem no começo?

R: É, porque minha mãe falava: “Não senhora, vai ficar fazendo faculdade e não vai trabalhar? Tem de trabalhar, vai se virar.” Como eu saí do Bradesco porque me incomodava trabalhar com uma coisa que não tinha nada a ver com o curso de História, comecei a dar aula em 1991, com um sentimento ultraromântico de que faria tudo diferente que a minha professora Edinéia fazia (risos).

A: Edinéia era a professora...

R: ... a do caderninho, das dez questões.

A: Todo mundo de certa forma pensa isso. Mas você não deu o caderninho das dez questões? (risos)

R: Hoje em dia eu dou mais questões do que antes, antes eu achava que era proibido dar questões.

A: Fale mais daquilo que você disse sobre entrar na USP e achar aquele “negócio meio esquisito”.

R: Não entendia nada do que os professores explicavam no começo, (...) acho que faltava muita informação, informação objetiva mesmo, tipo factual. Lá eram análises, já se entrava nos cursos com os professores analisando a História e tinha pouca chance de ler o conteúdo factual mesmo. Muitas vezes eu não sabia do que se estava falando, sabia que eu tinha uma deficiência de informação, de capacidade de leitura mesmo, aqueles textos eram muito pesados. Na infância, praticamente nem li livros infantis, por isso comecei a achar que eu tinha uma deficiência na minha formação como leitora, e aí de repente eu estava lá, na USP, lendo aqueles textos tão difíceis, tão diferentes. Achei que tinha pulado um monte de etapas na formação como leitora.

A: Você nunca tinha lido um texto de História com cara de faculdade antes da faculdade de História?

R: Não, só livro didático.

A: Nem aquela coleção “Primeiros Passos”?

R: Nem sabia que existia, só vim saber que ela existia quando entrei na faculdade.

A: Nem esses paradidáticos mais universitários?

R: Nada, só texto de livro didático mesmo, na 7ª. e 8ª. séries tinha um livrinho de História Geral da Maria Januária Vilela Santos. Era um livro horrível, aquele tipo de livro em que a Revolução Industrial era capítulo que citava as produções tecnológicas, não tinha trabalhador, não tinha luta de classes no livro. Tinha o livro da Elza Nadai e um outro da editora Ao Livro Técnico de que eu gostava muito, era um livro que misturava História e Literatura, ali até tinha alguns trechos de texto de historiador mesmo, mas trechos.

A: Aula daquele jeito que eles davam lá na faculdade não, porque lá na faculdade é aquela coisa de análise que você falou.

R: Não, esse tipo de aula não, nem aquele tipo de texto. Quando entrei na faculdade de História eu achava que eu nunca ia entender nada do que se dizia ali.

A: Basicamente você lembra o que achava difícil?

R: Eu não sei se eu lembro o que fiz primeiro lá. Eu não sei.

A: Mas no geral, como que era esse curso? Depois de um determinado tempo você já se encaixou no curso ou não?

R: Acho que foi melhorando.

A: Você o fez em quantos anos?

R: Fiz em cinco anos. Entrei em 1990 e fiz até o fim de 1994. Depois acho que foi melhorando, apesar de que nunca fui uma estudante muito empenhada, eu não lia tudo o que tinha pra ler. Mas fui entendendo melhor as coisas, as explicações das aulas, melhorou a situação. Por exemplo, na faculdade eu nunca me senti uma aluna capaz de fazer perguntas do jeito que eu fazia no colegial.

A: Por que você achava isso?

R: Porque só se consegue fazer perguntas quando se está compreendendo alguma coisa, do jeito que eu me sentia na faculdade eu nem conseguia fazer perguntas.

A: Você se sentia aquém do grupo da faculdade?

R: Fora a arrogância toda que é o ambiente do curso de História, fazer aula com alguns caras muito maduros intelectualmente me reprimia um pouco. Eu não conseguia me expor na frente daquela gente. A Edna, uma amiga em comum com o Sidney, comentou, “No começo, a gente acha muito esquisito cursar esse fato de veterano fazer curso com calouro, mas depois a gente vai vendo que é isso mesmo que tem de ser”. Eu não entendia nada, como ia entender alguma coisa fazendo um curso com pessoas que já leram um monte de coisas se eu mal entendia o que os professores diziam. Me sentia um pouco reprimida na faculdade, ia tentando entender as coisas sozinha, eu fiz vários cursos junto com o Sidney, então conversando com ele e com alguns amigos, acho que comecei a entender melhor algumas coisas, fui tentando me virar, ali era um ambiente que eu achava que não podia procurar professor para resolver nada.

A: Por quê?

R: O professor não estava nem aí se eu entendia ou não entendia.

A: Você não teve vontade de falar isso para nenhum?

R: Não, para nenhum eu me senti a vontade para falar: “Professor, eu não estou entendendo nada de sua aula!”

A: E os trabalhos, você entregava os trabalhos escritos...

R: Eu até conseguia, porque para fazer trabalho eu tinha que ler melhor as coisas, então até acabava fazendo trabalhos bem feitos.

A: Davam um bom retorno dos trabalhos?

R: Alguns davam, alguns só marcavam a nota, outros faziam alguns comentários. Mas fazia o comentário para justificar a nota, não fazia o comentário para você melhorar o trabalho, mas mesmo assim achava isso interessante, porque os professores da Fundação Bradesco não tinham essa prática de fazer comentário no trabalho que a gente produzia. Enfim, sei lá, consegui levar o curso.

A: Você começou a dar aulas em 1991 ?

R: Eu comecei em 1991 a dar aula.

A: Onde que foi?

R: Foi em Osasco, esqueci o nome da escola, mas era uma escola bem próxima da casa de minha mãe, bem próximo do colégio onde estudei. Eu comecei a dar aula lá no curso de supletivo, era um povo adulto que fazia supletivo de Ensino Médio.

A: Como foi o começo?

R: Foi bastante interessante, mas minhas mãos tremiam. Acho que me ajudou ser um grupo de aluno de adultos, eles tinham uma postura mais adequada durante a aula, não precisava dar broncas, dava minhas aulas expositivas e eles me ouviam e acho que eles entendiam o que eu explicava.

A: Você trabalhou lá por quanto tempo?

R: Bem pouco. Eu comecei lá, fiquei alguns meses e no mesmo ano eu mudei para o “Verdão”. O Artichiclínio Santos, onde eu estou até hoje.

A: Então faz quatorze anos que você está lá!

R: É, só que eu nem sei direito porque eu mudei para o Artichiclínio, eu acho que essa escola já tinha fama de boa escola. Um dia apareceu um professor que me disse que no Artichiclínio tinha aula, que era uma escola legal. Eu fui lá para me informar e peguei as aulas que tinha. Naquela época era fácil estudante pegar aulas e acabei gostando mesmo da escola, gostando das pessoas que trabalhavam lá e acabei ficando. Mas eu não fiquei lá o tempo todo, teve um ano que fui trabalhar numa escola lá em Osasco. Mas acabei voltando para o “Verdão”. Teve um ano que eu não trabalhei lá porque eu tirei licença e fiquei trabalhando somente na Escola da Vila...

A: Como foi o começo da carreira? Você não estava nem formada...

R: Eu estava no primeiro..., não, no segundo ano. Eu ficava nervosa na hora de dar aula, mas gostava, acho que os alunos percebiam isso. Eu era muito nova, eles eram relativamente jovens, não eram adultos, experientes. Acho que eu era adolescente, adolescente de 21 anos, e acho que percebiam essa minha imaturidade. Eu tinha uma relação legal com eles, eles me respeitavam, tinham postura de adulto, tinha alguns que tinham a minha idade. Eu tinha medo, ficava nervosa, mas eu gostava.

A: Como eram as primeiras aulas?

R: Expositivas, eu entrava e falava, “A gente vai trabalhar tal assunto.” Não me lembro se eu perguntava alguma coisa do tipo: “O que você ouviu falar disso ou daquilo?” Eu lembro que tinha uma coisa de que eu gostava de fazer, que achava o máximo (risos), mas que nunca mais fiz. Em meu primeiro contato com eles pedia para me dizerem nomes de pessoas que acham importantes, alguma coisa assim: “Me diga o nome de pessoas que a gente pode considerar como personagem histórico?”. Então eu enchia a lousa com os nomes que eles falavam, que, em geral eram nomes de personagens de livro didático mesmo, quando

muito, um político da atualidade. Tinha sempre aquele que brincava de falar o nome dele, do pai dele, e eu colocava também, eu queria que eles questionassem: “Por que você colocou esse aí também, esse ‘Zé Ninguém’ que ninguém conhece?” Eu queria questionar justamente isso, o que era personagem histórico, se eram aqueles famosos mesmo ou se um cidadão comum também não poderia ser considerado personagem histórico, eu achava o máximo fazer isso!!! (risos). Aí eu ia dar aula de História e só falava dos “Tiradentes” da vida!!! (risos). Contradição total, mas no começo eu achava que eu estava revolucionando o aprendizado, o ensino de História.

A: Dava aula expositiva, você pedia para fazer alguma leitura?

R: No começo eu ainda não estava muito bem aparelhada com isso não, de selecionar material, até porque eu não sabia muito bem como resolver isso, como distribuir esse material, eu não lembro muito bem...

A: No decorrer, você foi aprendendo o que foi importante para você dar uma boa aula?

R: Montar material, foi só conhecer a Joana (professora de História do “Verdão”). A gente se reunia na casa dela e às vezes a gente virava a madrugada selecionando material para montar a apostila. A gente pegava livros, revistas, a Joana tinha muito mais material que eu. A gente montava material, apostila. Isso era interessante, a gente montava a apostila com textos que a gente não tinha lido no colegial. Acho que isso foi um diferencial importante, embora a gente “viajasse na maionese”, porque a gente montava umas coisas grandonas, absurdas, que não dava para trabalhar durante o ano todo, a gente tinha somente duas aulas por semana. Em geral, não dava para trabalhar tudo, mas a seleção do material começou acontecer...

A: Isso no final dos anos 1990?

R: Não, durante a faculdade, eu conheci a Joana em 1991 no “Verdão”, ela era da PUC. A gente fazia esse esquema, montava a apostila, arrecadava o dinheiro dos alunos para tirar xérox, nunca a maioria na classe adquiria o material.

A: Esse é o grande diferencial, a apostila. O que vocês pensavam quando vocês montavam a apostila, quais eram os critérios?

R: Acho que não tinha critérios bem definidos não. A gente selecionava muito material dos anos 1960, 1970. Foi um erro terrível que às vezes a gente ficava um semestre inteiro dando curso de ditadura militar, era muito legal, a gente gostava muito desse tema, mas não podia dar só isso.

A: Por que vocês escolheram esse tema?

R: A gente achava muito importante pela História recente e pela própria história de vida da Joana. Ela teve um namorado, já não era mais naquela época, militante da época da ditadura. A gente achava o período da História mais importante para se ensinar. Para mim é muito vago disser se a gente tinha critérios claros para selecionar material, acho que não tinha. A gente ia vendo os livros e escolhendo o que parecia mais interessante, mais legal, os melhores textos, sei lá. Não tinha muito critério não, pelo menos que eu lembre não.

A: Vocês pensavam nos alunos, em suas dificuldades?

R: Pensávamos, no meio desse material a gente escolhia muito texto de história em quadrinhos, texto jornalístico, a gente não pegava só texto de historiador.

A: Além do texto tinha outro material ou não?

R: A gente colocava imagens, por exemplo, tinha uma seleção de imagens do período da ditadura, na verdade quem me arrumou esse material foi o Oldimar (colega do curso de História e professor também). A gente adotou, não fomos nós duas que escolhemos não, que era um material de cartazes da época da ditadura militar. Tinha cartaz da Volkswagen, tinha um pouco essa preocupação de não trabalhar só com texto. Uma coisa que eu nem curto mais fazer, mas que naquela época a gente fazia muito era colocar letra de música.

A: Por que parou?

R: Não sei, não sei, não tenho mais pique para: “Ah, vamos analisar o que o Chico Buarque quis dizer...” Acho que se eu fizesse isso agora, faria com mais critério, mas ali acabava ficando muito fora de contexto, não sei, acho que eu não sabia fazer direito. Também tem a diferença entre analisar a letra e analisar a música, e eu entendia que era tudo a mesma coisa. Faz muito tempo que não faço isso, parei de fazer o registro dos nomes na lousa, comecei a pensar que não adianta fazer uma abordagem crítica no começo e depois no decorrer do curso nunca aparecer. Comecei a me preocupar em fazer outras coisas, mas não de uma forma deslocada do contexto.

A: Quando você foi para sala de aula, você já foi preocupada em fazer diferente da sua primeira professora, esse era o seu lema.

R: É.

A: E a faculdade nessa história toda, ela lhe dava subsídios ou não? Como ela entrava nisso?

R: Aos poucos ela foi dando, por exemplo, uma professora inesquecível era a Ilana. Ilana, que não deveria ter morrido jamais, acho que foi um dos melhores cursos que eu já fiz em toda minha vida.

A: Por quê?

R: Porque ali tinha uma discussão teórica que eu entendia.

A: Você fez esse curso no começo?

R: Não foi no começo, não. Eu não lembro em que ano foi, mas acho que era do meio para o final. Tem a ver com um pouco mais de amadurecimento meu, mas aquele curso era um curso ótimo. Eu também gostava do Hilário, eu não concordava com o que pessoal veterano falava que ele era um professor de cursinho, eu o achava bom, o que ele ensinava eu entendia.

A: Mas o da Ilana Blaj você falou que era um curso sensacional...

R: Eu nem lembro exatamente que tipo de coisa ela falava, eu lembro que era História do Brasil Colonial, mas eu lembro que fazia sentido. Acho que com a aula dela eu conseguia ler melhor os textos, eu conseguia entender melhor o que eu lia. Também já estava entendendo melhor aquela coisa que os professores fazem na faculdade de História, de trabalhar com muitas referências teóricas, de citar muitos autores, de muitas análises. Acho que comecei a entender melhor isso, essa coisa do ponto de vista dos historiadores com relação aos fatos, porque no começo eu não conseguia diferenciar o que era opinião do que não era, pra mim era tudo uma coisa só, então ali eu estava compreendendo melhor essa coisa.

A: Como assim o que era opinião do que não era opinião?

R: Às vezes o professor estava fazendo uma análise marxista da História, mas eu não sabia que era uma análise marxista, para mim aquilo lá era a História e ponto.

A: Eles falavam que existia pontos de vista?

R: Eu acho que não falavam muito não, acho que eles trabalhavam com isso, mas não deixavam muito claro esse beabá. Na fase da Ilana eu compreendi. Ela trazia um historiador depois outro historiador. Para mim, já estava mais claro que era isso que acontecia o tempo todo no curso de História, eu acho que demorei a sacar isso.

A: Em que ano você percebeu isso, no primeiro, no segundo, no terceiro ano?

R: Eu fui sacando aos poucos, bem pouco, porque eu gostava de meu professor de História do colegial, mas ele nunca tinha feito isso. É uma coisa que, como professora, eu já consigo fazer, consigo trazer um trecho de um historiador e um trecho de outro, então mostro para os alunos qual é esse beabá: “O que a gente vai fazer agora é ver o ponto de vista desse cara e desse outro”. O professor da faculdade fazia isso, mas eu não entendia que era isso que ele estava fazendo.

A: Você queria fazer isso que eles faziam na faculdade na sala de aula também.

R: Eu comecei a adotar isso, No começo não, mas depois esse passou a ser um critério para selecionar material.

A: Com a Joana vocês faziam isso?

R: Às vezes. Depois que ela saiu do “Verdão”, eu continuei fazendo sozinha, esse já era um dos critérios na seleção da apostila.

A: Você sempre usou apostila, você deu aula na escola privada também?

R: Só na Escola da Vila.

A: E a projeto Vida?

R: E que a Escola da Vila e o Projeto Vida são histórias muito recentes...

A: Você adota livro didático?

R: Atualmente, o Estado manda livro didático para o Ensino Fundamental, por isso eu estou usando mais, bem mais.

A: Você começou a usar o livro didático no Ensino Fundamental mais recentemente?

R: É.

A: Mas é porque o Estado manda ou porque você acha que deve adotar para eles, qual a razão?

R: Eu acho que tem de ter algum material que os alunos possam ler, esse material ou vai ser o livro didático ou vai ser o material selecionado por mim. Para o Ensino Médio, eu ainda tenho feito muito mais seleção de material, até porque o livro didático que tem lá é muito besta para eles. Eu seleciono um texto e tiro quarenta cópias dele. Distribuo na aula, vou trabalhando com eles, no final da aula eu o recolho e o uso com outra turma também, Tem esse problema de não produzir material, de uns tempos para cá eu não estava mais com ânimo de chegar no começo do ano preparar a apostila do ano e arrecadar dinheiro para tirar xérox. Eu e a Joana fazíamos isso, tinha um pique de fazer porque nos fazíamos juntas, perdi esse pique. Estou organizando o material mais na miúda e aí eu tiro quarenta copias, levo...

A: Você perdeu o pique por quê?

R: Porque você precisa de tempo para organizar o material, aquele material que a gente usava lá no começo em 1991 não serve mais e eu preciso de tempo para organizar outros materiais para o ano inteiro. Prefiro ir selecionando aos poucos e ir usando aos poucos, só que os alunos não ficam com esse material, tem esse problema, eu uso na aula, recolho e uso com a outra classe.

A: Eles estudam por aquilo que anotaram, usam bastante o caderno?

R: Bastante, isso de certa forma é bom, hoje eles usam muito mais o caderno do que eu conseguia fazer antes. Dependendo da necessidade eu volto com aquele material.

A: Não tem jeito de tirar xérox dos textos na escola?

R: Na escola não tem.

A: Por que não tem xérox ou por que não pode?

R: Tem uma máquina de xérox, mas a direção diz que não tem dinheiro suficiente para bancar o tóner, a reposição de tinta, então a máquina só é usada para tirar xérox dos documentos de secretaria, mas para o material pedagógico não. A gente vai tirar, eles cobram, normalmente mais caro do que aqui fora. Então eu boicoto a xérox da escola e venho tirar na lojinha que é mais barato. Agora eu monto o material que os alunos usam, não é mais material deles e no Ensino Fundamental é um kit que eu levo e trago.

A: Você começou no Ensino Fundamental e foi para o Ensino Médio?

R: Sempre foram as duas coisas.

A: Da 5ª ao 3º ano.

R: Tudo ao mesmo tempo não, tinha ano que eu tinha 6ª série e 3º colegial, por exemplo, este ano eu tenho 7ª série e 3º colegial.

A: Os alunos não a acompanham.

R: No começo eu não conseguia dar aula para os mesmo alunos dois anos seguidos.

A: Agora você consegue?

R: Agora eu consigo. Essa turma de 7ª série, estou com ela desde a 5ª série e a do 3º., estou desde o 1º, mas isso é muito recente.

A: Quantos professores de História têm na escola?

R: Eu, a M. J., a S., a I. e como sobram algumas aulas, tem a A., que na verdade é formada em filosofia, mas pegou poucas aulas de História na 5ª série.

A: Vocês se reúnem para trabalhar juntas?

R: Não, nem com a S. que eu tenho um pouco mais de afinidade. Era uma coisa de total afinidade com a Joana, depois da fase da Joana eu não me reuni para trabalhar com mais ninguém.

A: Nem de outra área?

R: Nem de outra área. De sentar, montar material junto, discutir o curso que estava dando, de jeito nenhum.

A: Alguém olha seu material na escola, o que você está fazendo?

R: Só os alunos (risos).

A: Ninguém nunca perguntou o que a R. está fazendo em sala de aula?

R: Para mim ninguém nunca perguntou. De vez em quando eu troco umas palavras com a professora de Português da 7ª série, pois ela sabe que eu trabalho também com produção de texto. Ela fala: “Que legal, ainda bem que você também cobra isso!”, mas sentar para trocar material ou sentar uma com a outra e falar o que faz, como faz, que material que usa, não. Sinto que quando procuro alguma aproximação, as pessoas têm resistência.

A: Mesmo da área?

R: Mesmo da área.

>>>A: O que acontece nesses horários que você tem reunião?

R: Aí!!! É horrível!!! (risos) É horrível!!!

A: O que acontece?

R: É HTPC, horário de trabalho pedagógico coletivo. A pessoa que está como coordenadora não tem um plano para o ano ou para o semestre. Então ela dá tarefas que a diretoria de ensino manda, por exemplo, às vezes manda um texto, outro dia veio um texto do Perrenaud para a gente ler, dependendo do grupo no qual você está, você apenas lê. Até torna aquilo um momento de estudo... você lê, faz lá uns comentários, mas normalmente não dá muito tempo para fazer comentários.

A: Quanto tempo de reunião?

R: Agora são duas horas. Normalmente não dá muito tempo para explorar o material, mas pelo menos fica sendo um momento de leitura para os professores, isso dependendo do grupo com o qual você faz.

A: Ninguém pergunta se vocês querem ler ou não? Como chegam os textos?

R: Não, eles vêm...

A: Esta semana veio texto?

R: Não, nestas três semanas não veio nada. A gente resolveu fazer um provão na escola, então a gente usou as reuniões do HTPC para organizar esse provão.

A: Vocês que tiveram a idéia de organizar esse provão?

R: O diretor teve, agora a escola tem diretor concursado.

A: Antes não tinha?

R: Não tinha. Tinha uma diretora que não era concursada como diretora, era ocupante da função e não do cargo. Agora tem diretor e ele que teve essa idéia. A gente aceitou e foi organizar o provão. Passaram-se umas três semanas só para organizar tudo. Primeiro selecionando material, que acabou pegando a aplicação da prova do SARESP, depois fazendo a correção, enfim, durou umas três semanas. Um pouco antes disso começar, a V., que é coordenadora, tinha trazido um texto que falava sobre interdisciplinaridade, mas acabou não dando tempo para ler, a gente ia começar a ler mas já estava terminando a reunião, ela ficou de trazer novamente esse texto.

A: Ela também traz, distribui e depois recolhe.

R: É, o problema da xerox escola, eles não deixam tirar xerox para todo mundo.

A: A coordenadora pedagógica também não tem direito ao xerox?

R: Ela até tira, mas limitadinho.

A: Quantos professores são na escola?

R: O “Verdão” já chegou a ter 100 professores, acho que agora deve ter uns 60 no máximo. Mas essa reunião é para o grupo da manhã, tem para o grupo da tarde e uma outra para o da noite.

A: Você leciona só de manhã?

R: Estou de manhã e à tarde. Sempre variou, às vezes eu tive à tarde e à noite. À noite já faz muitos anos que eu não leciono.

A: Por quê?

R: Acho que à noite tem menos pique de aula, os alunos vêm muito com aquele discurso de que é um pobre coitado, estava trabalhando. À noite o índice de faltas é muito maior entre os alunos.

A: Quem são os alunos, acredito que entre a manhã, à tarde e à noite deve variar bastante?

R: À noite não sei bem como que está. O grosso dos alunos moram no Jaguaré, tem um conjunto habitacional ali perto do Shopping Continental. Eram pessoas que moravam numa favela no Jaguaré, não lembro exatamente em que localidade. Eles tiveram uma certa ascensão social quando construíram esse conjunto habitacional. Tem uma grande quantidade de alunos do “Verdão” que mora aí. Têm muitos que moram no Jaguaré, tem uma certa quantidade que mora em Osasco. O “Verdão” não tem mais aluno morador do Parque Continental.

A: O Parque Continental é um bairro mais classe média alta?

R: É, um bairro mais classe média. Quando eu entrei no “Verdão” tinha muitos alunos que estudavam no “Verdão” e moravam no Parque, isso foi diminuindo bastante e hoje a gente só tem uma meia dúzia, a grande maioria mora na periferia do Jaguaré.

A: Você disse que a grande contribuição da formação universitária foi a aula da Ilana, mais nada? As aulas de licenciatura não tiveram nenhum efeito?

R: Essas não.

A: Por quê?

R: Não sei por que... (risos) Também quando eu fazia não tinha uma crítica bem elaborada: “Não gosto desta aula por tal motivo...”, é uma coisa que eu teria de elaborar agora. Mas para mim ficou um vazio das aulas de licenciatura.

A: Teve alguma disciplina que lhe deu algum subsídio?

R: Acho que não, talvez se eu fizesse hoje esse curso de licenciatura, como eu tenho mais experiência no magistério, eu teria uma discussão mais apurada até para criticar o curso, a estrutura do curso.

A: Em que ano foi a sua primeira disciplina de Licenciatura?

R: Fiz logo no começo, em 1991 eu já comecei, não deixei tudo para o final.

A: Então você começou a dar aula no “Verdão” junto com a Licenciatura.

R: Praticamente.

A: Do Bacharelado você também não levava muito para a sala de aula?

R: Naquela época não, hoje eu acho que eu levo mais.

A: Por que você não levava? Não queria, não conseguia?

R: Acho que não conseguia, não tinha muita noção de como levar, do que levar.

A: Mas achava que tinha de levar aquela discussão, achava importante?

R: Acho que sim, em algum momento eu achava que ia passar a fazer mais essa relação.

A: E na Licenciatura você fazia alguma relação: “Olha eu estou dando aula, então aquilo que está sendo discutido...”?

R: Se fazia era muito pouco, quase insignificante.

A: Você se lembra de alguma coisa da Licenciatura?

R: Lembro de uma situação, eu nem lembro o curso, mas eu lembro que era uma situação que a gente discutia a representação de professor no filme “Sociedade dos Poetas Mortos”. Havia um aluno no curso - eu o achava reacionário - que falava assim: “Aquele professor do filme ‘Sociedade dos Poetas Mortos’, estimulou os alunos e olha no que deu, ele ferrou a vida dos alunos...” Eu achei horrível esse comentário dele, porque eu achava que o filme era o máximo que poderia ter de representação de professor.

A: Você gostava dele?

R: Naquela época eu gostava, mas hoje eu acho horrível.

A: Por que você gostava e hoje você não gosta mais?

R: Porque tinha uma visão romântica do quanto os alunos se aproximavam afetivamente do professor, que eu acho que tinha isso como meta, ou seja, para conseguir ser boa professora teria que conseguir ter essa proximidade afetiva. Aquele professor era um exemplo disso, numa escola em que ninguém entendia os alunos, ele era o que conseguia mais aproximação com eles. Então, achava o máximo aquela representação de professor e eu odiei o comentário desse cara no curso, mas não falei nada. Eu ouvi o que ele disse, mas não respondi para ele: “Você está errado, eu não concordo!”, eu não falei nada.

A: Continuava com o mesmo padrão do Bacharelado, sem participar oralmente na aula.

R: Quase nada de participação durante a aula.

A: Nunca ninguém a chamou para falar na aula?

R: Também não.

A: Passava despercebido.

R: Escondia-me na multidão, tinha multidão para isso mesmo (risos).

A: Você achou bobagem o que ele disse e não falou, alguém rebateu o que ele disse?

R: Acho que sim, acho que alguém rebateu, eu não lembro quem. Eu sei que a Jane (amiga) me cutucou e falou, “Você não concorda, mas também não falou nada! Você deixou ele expor a idéia dele e não rebateu nada”, Ela também não falou nada. Depois eu apresentei a minha idéia para ela: “Eu não concordo com aquele cara, o professor lá do Sociedade é bom sim! Ela disse, “Você tinha que ter dito isso.”

A: Por que você não gosta mais do filme “Sociedade dos Poetas Mortos”

R: Porque o filme tem uma visão muito romântica do professor como amigo dos alunos, acho que ele valoriza demais essa coisa da relação afetiva. No começo eu achava isso também, no começo eu também tinha a idéia de que eu tinha de me aproximar afetivamente dos meninos. Hoje eu não penso mais nisso, eu acho que a relação afetiva continua existindo, mas não é isso que interessa mais, o que interessa mais é minha atuação profissional ali com eles, a preocupação se ele está sabendo escrever História ou não, se ele está sabendo ler História ou não, é menos a relação afetiva e mais a relação pedagógica. Eu tinha uma visão de que eu podia ser amiga dos alunos, de que eu ia até sair com eles e hoje isso não me interessa. Não estou interessada em ter amizade com eles, estou interessada em ser professora deles, estou interessada em ensinar História, estou interessada em ajudar quando tiverem dificuldades para aprender.

A: Por que é importante a História para eles?

R: A História, por que é importante? Um pouco mantenho aquela visão do começo, de que estudar História ajuda a ver a realidade de uma forma diferenciada, a visão mais do senso comum naturaliza a História. É assim porque é, está determinado, a gente não tem nem que pensar por que é assim e não de outro jeito, estudar História dá chance de pelo menos ele fazer essa pergunta, “Por que é assim, não poderia ser de outro jeito?”, Eu acho que ajuda a não ver a realidade de uma forma tão naturalizada, ou seja, apreender as contradições. Eu mesma já usei esse discurso de que ele tinha de aprender História vendo a lógica da História, mas a História não tem lógica, a História tem contradições. Acho que é importante estudar História para ter um pouco dessa visão diferenciada, isso eu mantenho.

A: Você lembra alguma aula na qual você conseguiu fazer isso?

R: Poucas, mas teve uma sim que eu posso citar, mas foram poucas vezes.

A: O que você fez nessa aula que você conseguiu fazer o que pensa?

R: Foi uma aula de Brasil Colonial, foi bem recente, foi no ano passado. Tinha um trecho de um texto de um jesuíta e um outro trecho de um bandeirante. A gente estava estudando a briga entre jesuítas e bandeirantes, dos interesses em relação aos índios, a razão do seu ódio. Um aluno perguntou: “E os dois grupos eram católicos?”, foi uma pergunta que nunca apareceu, já usei esse material várias vezes, mas aquela vez foi a única em que ficou evidente que ambos os grupos eram católicos, acreditavam em Deus e se odiavam. Foi um momento em que apareceu isso, que a História não tem lógica, os bandeirantes e o jesuítas eram cristãos, mas ambos se odiavam.

A: Como você fez pra chegar a isso?

R: Eu não sabia que ia chegar nisso! (risos)

A: Como estava preparada a aula?

R: Primeiro eu pedi para eles lerem um trecho, e como estava na linguagem da época, fizemos um exercício para entender o que eles estavam falando, meio de traduzir, anotando no caderno o que o jesuíta e o bandeirante estavam falando. Depois de relacionar, ver o que um estava falando para o outro, compreender o conflito de interesses entre esses dois grupos. Só que eu não tinha me tocado de destacar isso, podia ser intencional isso, destacar que eram grupos cristãos, não havia não cristãos naquela época e apesar disso, odiavam-se, tinham interesses diferentes. Isso veio à tona pela pergunta do menino.

A: Eram dois textos?

R: Eram dois trechos.

A: Você trabalha basicamente com textos?

R: Muito mais, acabo utilizando muito mais textos.

A: Filmes, multimídias?

R: Esta é uma das dificuldades, até tem lá na escola, mas a dificuldade é onde tem vídeo disponível para trabalhar.

A: Você conseguir reservar uma sala, essas coisas...

R: Dificuldade de infra-estrutura mesmo.

A: Quantos alunos você tem?

R: Alunos que frequentam de verdade uns trinta e três, trinta e cinco por classe.

A: Matriculados?

R: Matriculados, tem lista com cinquenta, mas a evasão é grande e também nessa altura do ano tem um grande número alunos transferidos.

A: Para onde?

R: Isso eu não sei, essa é uma pesquisa que eu tenho necessidade de levantar na escola, porque são razões muito diversas, têm uns que se transferem porque vão mudar de cidade, por exemplo, teve um que foi embora para Santa Catarina, agora também já teve, o diretor confirmou isso, pai tirando o filho dali para ir outra escola, devido à falta de aulas ao longo do ano.

A: Muita falta de professor.

R: Muita falta de professor.

A: Você não falta muito?

R: Eu não falto muito não, os alunos têm uma representação de mim como uma professora que nunca falta, eu falto nos dias bobos, por exemplo, se é feriado na terça, o governo não deu o ponto facultativo na segunda, mas eu já sei que os alunos não vão na segunda, eles fazem a ponte por eles mesmos, então eu falto. Eu falto nos dias que eles não estão lá, mas eu dou todas as abonadas durante o ano, são seis abonadas, aliás eu já dei as seis, normalmente em dias assim.

A: Não em um dia normal. Agora você vai me contar por que nas outras aulas você não consegue o que quer? Por exemplo, a discussão acerca dos bandeirantes e jesuítas teve continuidade ou acabou na própria aula?

R: Acho que acabou ali.

A: Mas quando não funciona, por que você acha que não funciona?

R: Eu não sei, tenho de pensar em um exemplo de uma coisa que não funciona...

A: De um modo geral, você acha que consegue fazer o que pensou?

R: Na verdade, eu acho que ainda tenho dificuldade de antecipar o que eu quero fazer, eu acho que eu estou ainda trabalhando muito no imediatismo, de pensar hoje no que eu quero fazer amanhã, mas não pensar na seqüência didática.

A: Quando você prepara a aula o que você espera que aluno saiba?

R: Não sei se é o aluno de História, mas ultimamente eu ando muito preocupada com o que ele leia, eu encho muito para que eles leiam o material que eu trouxe. Têm uns alunos - aqueles que se escondem na multidão - que não lêem e copiam o exercício pronto do outro. Ler é um ponto de partida para as aulas acontecerem.

A: Você dá um roteiro de leitura, como você faz a leitura?

R: Eles lêem e têm alguma coisa para resolver em cima daquela leitura, nem que seja apenas uma pergunta, um problema que eles têm que resolver a partir daquela leitura.

A: Depois você discute na sala?

R: Eu vou dando continuidade a partir do que eu tiro dessa leitura, por exemplo, teve um texto sobre o Brasil Colonial, Alvará de 1785, proibição das fábricas no Brasil. Eles leram esse texto, que estava naquela linguagem do século XVIII. Meu primeiro objetivo era ver se eles entendiam, minimamente, o que o alvará dizia. Eles tinham que ler e me contar a história que estava no alvará.

A: Que série era?

R: 2º ano do Ensino Médio. Depois da tarefa, eu perguntava para algumas pessoas na classe, oralmente, assim, “Me fala alguma coisa que você entendeu.”, “Ah, eu entendi que não podia produzir tecido.”. Cada um dizia um pouco o que entendeu sobre o que estava escrito ali.

A: Você fala para eles lerem com dicionário, com auxílio de alguma coisa?

R: Não.

A: Não, nem esse material tem?

R: Não tem, é ler o texto com o texto ali, texto e contexto (risos).

A: Por exemplo, têm umas palavras de uma dificuldade enorme.

R: Por exemplo, alvará, lendo o texto pelo contexto ele pode até entender o que significa. Nem aparecem perguntas assim: “Que quer dizer tal palavra?”. Isso aparece uma ou outra vez.

A: Mas eles conseguem entender os textos?

R: No geral eles conseguem, eles conseguiram me dizer muita coisa do que estava ali no alvará.

A: Mas se você trabalhar com texto atual com esses alunos, você percebe se eles têm mais facilidade ou mais dificuldade para entender? Por exemplo, texto de jornal, revista.

R: Geralmente conseguem entender mais do que acreditam que conseguem, acho que eles têm uma auto-representação de que não conseguem nada. Foi até intencional dar o alvará, porque eles conseguiram entender muita coisa e eles achavam que não tinham entendido nada. Acho que deu para mostrar: “Vocês entendem sim!”, mas não ficou só nisso. Depois eu dei continuidade no curso. Eu usei um texto atual no começo deste ano, acho que era do José de Souza Martins, tinha sido publicado na Folha de São Paulo. Era um texto sobre casos de escravidão hoje em dia, era um texto fácil, eles entenderam bem, depois eu fiz comparações.

A: Isso no Ensino Médio, no Fundamental é outra história.

R: No Fundamental tem muita dificuldade com leitura e escrita.

A: Você faz o mesmo esquema do Ensino Médio ou você faz diferente?

R: No Fundamental eu estou trabalhando mais com livro didático mesmo.

A: Qual a sua avaliação do livro didático?

R: É muito limitado, estou usando o que tem lá, tenho consciência de que não estou usando porque eu o acho bom, estou usando o que tem. É o Piletti, antigo, não lembro que edição.

A: É o Estado quem fornece?

R: É o Estado quem fornece, e agora tem o Francisco de Assis.

A: Não dá para você mudar de livro?

R: Não!

A: Você não tem autonomia? Se todas as professoras decidirem adotar outro livro, podem?

R: Tem uma época, não sei se é de três em três anos, mas tem uma época que vêm as opções para gente escolher.

A: Você não pesquisa um livro e escolhe?

R: Não, as opções já vêm prontas, são aqueles aprovados pelo MEC. Vem uma lista, daquela lista, a gente seleciona uns três ou quatro e manda de volta, mas o que a gente recebe não é necessariamente o que estava em nossa lista de três ou quatro. O Francisco de Assis até foi.

A: Mas vocês têm de mandar a lista de três ou quatro?

R: É!

A: Até acertar, às vezes eles não mandam (risos).

R: É, dessa vez veio, mas da outra...

A: Como se dá o processo de escolha, você tem de fazer um parecer ou simplesmente manda a lista?

R: Não tem nenhuma exigência, eles mandam alguns exemplares desses livros, a gente dá uma olhada, mas também nesse momento de olhar o livro nos falta muito critério para avaliar o livro.

A: Vocês escolhem juntas?

R: Não necessariamente, eu vou agora na reunião de HTP e se tiver uma das professoras de História a gente até pode dar uma olhada juntas.

A: Vocês têm momentos de reunião juntas?

R: Não, formalmente não tem, pode até acontecer, mas só se for informalmente. Formalmente é só no começo do ano para escrever o planejamento.

A: Como é o processo de escrita do planejamento?

R: É horrível!!! (risos).

A: Por quê?

R: Porque vem um modelão, uma coisa bem básica, não tem uma discussão.

A: Alguém quer discutir?

R: Não quer, as pessoas querem fazer a tarefa para se livrar, porque tem de fazer, se você não escrever o diretor vai cobrar.

A: Você tem vontade de fazer a discussão ?

R: Com aquele povo não tenho, porque não vejo uma disposição. Acho que eu acabo não tendo vontade de trocar as coisas com eles. Em geral, sou uma pessoa que tem vontade de fazer isso, tenho muita

vontade, mas é uma vontade frustrada. Então desisto, mas acho que é uma coisa que tinha de ser formalizada pela coordenação, não dá para viver na informalidade. Eu e a Joana conseguíamos trabalhar.

A: Na época da Joana eram só vocês ou tinham outros?

R: Não, tinham outros.

A: Passaram ao largo?

R: A gente trabalhava mais no Ensino Médio, outros eram do Ensino Fundamental. Éramos só as duas mesmo. Sempre foi na informalidade.

A: A escola nunca quis que vocês se integrassem, nem antes nem agora?

R: Acho que não sabem como fazer esse tipo de coisa.

A: Os professores não têm um movimento para se juntar?

R: Não. Às vezes aparece uma parceria assim informalmente.

A: Isso entre a área mesmo, interdisciplinarmente é mais raro ainda, com professora de Artes, Educação Física?

R: Não, na informalidade, mas às vezes acabam aparecendo umas parcerias entre áreas diferentes, por exemplo, tinha uma de Artes, a S., que pediu exoneração esse ano, ela está na prefeitura, ela tinha essa vontade de sempre trabalhar junto com alguém. Ela dividia a turma, por exemplo, com a S., elas já fizeram um trabalho juntas. Sempre estava tentando fazer parceria com alguém e ela sempre cobrava que era obrigada a fazer parceria sempre na informalidade, não se criava um espaço formal para que isso acontecesse melhor.

A: Isso já foi levado para a coordenação?

R: Já, ela sempre apresentava essa crítica.

A: E a coordenação não se mobilizava?

R: Não se mobilizava. Eu ando muito desanimada nesse grupo, inclusive com os parceiros de área, muito desanimada.

A: Você acha que não tem mobilização nenhuma?

R: Não!

A: E no planejamento fica aquela coisa horrível porque todo mundo fica querendo fazer aquelas coisas na pressa, formais, é que nem o diário de classe?

R: Não o diário de classe eu até consigo dar uma importância grande para ele, mas é uma coisa minha porque em geral...

A: Por que você dá tanta importância para ele?

R: Porque eu anoto, o diário de classe é praticamente o único registro que eu tenho, então através dele eu consigo ter uma visão do conjunto do que eu estou fazendo, onde eu comecei , onde eu quero ir.

A: Você prepara as aulas no “picado” ou no “geral”, vamos imaginar a ditadura militar, você pensa nesse tema e pensa trabalhar tais e tais aspectos de um modo geral ou de forma avulsa, ou ao contrário, vai do particular para o geral?

R: Acho que eu tenho feito mais do particular para o geral, porque essa idéia geral vai permeando ao longo do curso e acho que falta ter essa idéia mais geral antecipadamente. No diário eu anoto aula a aula o que eu fiz em cada aula, porque acho que se eu não fizer isso, vou perder o fio da meada. Estou seguindo um caminho e se eu não tiver esse registro, posso ir para um lado que não tem nada a ver, mas se tenho anotadinho o que eu fiz na aula anterior, tenho mais noção para onde eu estou caminhando. Por isso o diário acaba sendo muito importante. Tem uma seqüência de revolução industrial que eu já tinha feito e nessa eu consegui ter uma visão mais antecipada, mais geral, acho que consegui circular mais do particular para o geral e do geral para o particular, era um curso que estava mais estruturado na minha cabeça. Eu levei um texto para eles, daquele livro *Rumo a Estação Finlândia*. Eu nem conhecia o livro, alguém me deu esse texto de presente, era um texto que relatava, narrava a situação de vida dos operários no século XIX na Inglaterra, bem cruamente, falava que eles viviam mal, na pobreza, morava uma família inteira num único cômodo, aquela coisa meio *Noticias Populares*. Os alunos gostaram de ler porque eles entenderam bem, era um texto narrativo. Eles ficaram assim: “Ai que coisa!” Comecei a trabalhar Revolução Industrial com esse texto. Colocava na lousa aquilo que mais chamou a atenção deles a partir da leitura do texto, mais assim como ponto de partida: “O que vocês já sabem sobre esse período que é chamado de Revolução Industrial?” Listei com eles tudo que iam falando. Eu, marcando na lousa e eles, no caderno. Ampliei as anotações com informações que poderiam lembrar das aulas da 5ª séri. Eles iam listando algumas coisas que já tinham ouvido falar de Revolução Industrial. Depois eu perguntava: “O que mais a gente precisa saber?”, para montar um quadro de questões a partir dos questionamentos deles mesmos, No final, tentei organizar, conforme meus critérios, as questões e com ajuda do livro didático, eles responderam aquelas questões. Depois disso, a partir das questões que produziram, montei um roteiro, com o qual produziram um texto “A Revolução Industrial”. Para redigir esse texto, tinham que consultar o caderno, porque a base eram as questões que já tinham respondido.

A: Dentro do objetivo de História você acha bom ler texto, produzir, falar também?

R: Falar menos, porque com os alunos acho que tem menos clima para falar. Acho que eu coloco pouco isso como estratégia na aula.

A: Você acha mais importante eles lerem e escreverem?

R: É, eu tenho valorizado mais isso, eles lerem...

A: ... analisar, fazer as relações e depois escreverem uma conclusão sobre isso.

R: É, na verdade o que eu estava a fim mesmo de fazer, era ter um texto escrito por eles e ficar trabalhando na avaliação da escrita, foi um trabalho que ficou mais redondinho, mas em termos conceituais não evoluiu muito. Muitos ficaram entendendo que Revolução Industrial era a revolta dos operários, porque eles entendem que revolução é uma revolta, uma guerra. Nesse meio tempo depois que fizeram as questões e consultaram o livro didático, eu trouxe textos que falavam dos movimentos operários na Europa, do ludismo, do cartismo, do sindicalismo operário e das internacionais operárias, eles produziram resumos a partir desses textos. Eles tinham no caderno as questões respondidas e os resumos, então eu trouxe o roteiro para produzir o texto.

A: Documentos históricos você trabalha também nesses textos?

R: Na Revolução Industrial eu não trabalhei.

A: De um modo geral você trabalha?

R: Trabalho. Então esse aí dos bandeirantes, dos jesuítas.

A: Era documento histórico, é verdade!

R: Normalmente eu coloco, o alvará da rainha. Depois que eles produziram o texto, eu tinha lido um plano de aula da Maria (amiga, professora de História) sobre trabalhar a intervenção da escrita dos alunos e eu tentei fazer aquilo. Eles produziram o texto da Revolução Industrial, sentaram em dupla, dei um texto de cada vez para cada dupla ler e escrever dicas um para o outro do que teria de melhorar naquele texto, mas ficou muito superficial, porque eles só conseguem fazer indicações de ortografia, erros ortográficos, no geral, era mais isso o que aparecia. Foi uma primeira revisão que eles fizeram, um escreveu dica para o outro. Depois cada autor pegou seu texto de volta e deu uma corrigida. Como achei que ficou muito superficial, peguei os textos, li tudo, escrevi comentários dos mais variados, tem comentário sobre coesão, sobre conteúdo conceitual mesmo. Agora vou devolver para eles, essa semana inclusive. Vou devolver com meus comentários e pedir para escreverem a terceira versão desse texto, eu estava querendo era chegar nisso. Aí apareceu uma coisa interessante: um problema conceitual: o que é Revolução Industrial? Agora eu vou resolver com eles, eu tenho uma lista de vários erros que apareceram, inclusive de incorreções conceituais. Eu vou pôr na lousa, discutir com eles e depois cada um vai pegar seu texto de volta com meus comentários e vai escrever a terceira versão.

A: Como é organizado o conteúdo, por eixo temático, tema?

R: O programa está mais organizado, mas falta essa discussão na hora de montar o planejamento, eu monto o planejamento conseguindo antecipar pouca coisa. Eu montei de uma forma cronológica, sem uma intenção de abordar de um período a outro período. As questões sociais aparecem fortes, acho que mais que as questões econômicas. Nesse pedaço da Revolução Industrial, o conceito de luta de classes foi uma coisa forte, mas falta intencionalidade na organização do planejamento, as coisas vão ocorrendo ao longo do curso, falta intencionalidade mesmo.

A: Você se acha uma boa professora?

R: Mais ou menos porque eu tenho muita visão do que falta na minha aula.

A: Você acha que dá uma boa aula?

R: Às vezes eu acho que sim.

A: Você consegue se ver distante daquela sua professora, a Dona Einéia?

R: Consigo, consigo, até porque eu acho que ela não tinha uma autocrítica do que estava fazendo, acho que ela não tinha uma autocrítica mesmo.

A: Mas o que é importante para ser uma professora autocrítica, uma boa professora? Claro a gente têm aulas boas ou aulas ruins, mas de um modo geral você entra querendo que a coisa aconteça? Você fez curso, estuda, no HTPC não acontece a formação? Com os colegas informalmente, exceto Joana, não acontece mais, você participa de algum tipo de formação?

R: Bom, eu devo admitir, eu odeio admitir isso, mas a Escola da Vila e a Projeto Vida fizeram diferença sim para ajudar a repensar...

A: ...na questão das discussões?

R: É, mas acho que a universidade também, porque de uma forma ou de outra a gente acaba voltando em algum aprendizado teórico, porque, por exemplo, se você aprender lá certos princípios no conhecimento histórico, acaba pensando como isso está se aplicando em minhas aulas. Por exemplo, essa história de que a História não tem lógica e sim contradições, refluxos, esse aprendizado teórico do bacharelado acaba vindo à tona agora e faz repensar o que se está fazendo nas aulas.

A: Na parte pedagógica foi mais a Escola da Vila e a Projeto Vida?

R: É, essas estratégias didáticas e tal, acho que foi mais ali que amadureceu, apesar de que muita coisa eu já tinha pensado antes de entrar na Escola da Vila.

A: O que você aprendeu na Escola da Vila e na Projeto Vida que você acha importante na sua formação?

R: Essa coisa de trabalhar com produção de texto é bem característico dali, da Suzana (coordenadora) na Projeto Vida e que na Escola da Vila eu estava aprendendo a fazer. Os alunos, pelo menos uma vez por trimestre, tinham uma produção de texto. A gente fazia essa coisa de trocar um texto com o do outro. Fiz curso que discutia as intervenções na produção escrita dos alunos. Então aprendi algumas coisa com as professoras de 1ª à 4ª, foi um diferencial grande, o que mais me interessa hoje, que eu aprendi nessas escolas, é isso: a produção escrita.

A: Isso ajuda nas aulas?

R: Não sei se me ajuda, tem de ajudar os alunos.

A: Você tem por principio ler coisas de História, literatura ou de Ensino de História, essas coisas?

R: Ultimamente eu não tenho lido muito não.

A: Você lê mais os textos pedagógicos da reunião?

R: Acho que eu lia mais antes de entrar na Escola da Vila, eu lia mais coisas que eu mesmo escolhia para ler ou que alguém indicava, desde que eu entrei na Escola da Vila, ou seja, de quatro anos e meio para cá, eu tenho lido o que a escola indica e o que eu acho importante também.

A: O que você achava desses textos pedagógicos?

R: Eu acho que eles me ajudavam, eu conseguia fazer relações com o trabalho que eu desenvolvia lá, naquela escola, conseguia fazer relações.

A: Vamos pegar um exemplo recente, você falou que estão lendo Perrenaud, você acha importante essa leitura, sim ou não, por quê?

R: Eu acho, pelo menos tem aquelas coisas de gostar de ler porque gosta de ouvir alguém dizer aquilo. Esse texto do Perrenaud foi agora no “Verdão” no começo do ano, ele faz aquela crítica que normalmente o que os alunos aprendem não é significativo para eles e daí a gente usa um discurso assim, “Ah, quando você se tornar adulto você vai entender a importância disso, isso vai ser importante.”. Ele cobra das escolas que o aluno aprende agora, precisa ser significativo agora também, pode até ser para o futuro também, mas tem ser agora também, ele dizia, “Ser significativo”.

A: O que ele entende por significativo?

R: Não sei, acho que ele não explica, não deixa claro.

A: Mas você tem uma idéia do que é significativo, o que é significativo para você?

R: É o aluno entender alguma importância do que está estudando, por exemplo, se ele entender que estudar História pode ajudar a ele ver a realidade, não importa se a realidade atual ou a passada, mas ele vê a realidade de uma forma diferenciada, eu acho que isso é significativo.

A: Por exemplo, quando você estava discutindo os bandeirantes e os jesuítas, você fez alguma transposição para a atualidade, para o que estava acontecendo hoje?

R: Não, eu não fiz nenhuma, mas eu só destaquei, “Está vendo na vida real é isso, os bandeirantes eram cristãos, os jesuítas também eram cristãos, mas eles tinham interesses completamente diferentes. A vida real é isso, não tem uma lógica, os bandeirantes são cristãos, os jesuítas também são cristãos, mas eles não se amam.” Acho que ali foi um momento, mas é duro porque são poucos momentos que você tem clareza de que isso aparece. O que acaba prevalecendo é que nem sempre as coisas são significativas para os alunos, mas lá eles não têm muita disposição para ficar questionando toda hora, então embarcam naquilo ali, seja ou não significativo. A maior parte do tempo é isso que acontece.

A: Os pais não cobram nada disso, não aparece pai?

R: Muito pouco. Nas reuniões aparecem poucos pais, eles vão para ver a nota do filho, se o filho tem vermelha ou não.

A: Se tem vermelha, por exemplo em História, alguém vem conversar com você?

R: Vem: “O que aconteceu?” Na verdade, a maioria dos que tem nota vermelha não vem. Então explico que teve tal produção e ele não fez. Ou então assim, tinha um menino da 7ª série que é analfabeto, uma coisa louca, a gente não sabe o que fazer, o menino não consegue estruturar uma frase simples - com esse tipo de problema eu não sei lidar - ele não consegue escrever, o trabalho que tinha apresentação oral ele também não fez, um menino que não produz quase nada na sala de aula, acabou ficando com “D”. Normalmente no Ensino Médio a gente fala: “Ele não faz nada, ele não produz nada!” e as mães falam: “Vou dar uma bronca neles!” ou então falam, “Não sei mais o que fazer com meu filho, eu já entreguei para Deus!” Muitas têm esse discurso e outras falam, “Pode deixar que eu vou ter uma conversa lá em casa!”.

A: Por que você acha que as coisas não funcionam, não acontecem?

R: Eu acho que os professores vivem muito à vontade, eles não têm cobrança, professor tinha que ganhar bem, ganhar mais, mas também tinha de ser mais cobrado. Tem professor que fecha a nota do bimestre com um instrumento de avaliação, tem professor que se gaba de não dar prova, “Ah, eu não dou prova!”, como se ele tivesse fazendo uma coisa maravilhosa pedagogicamente. Acho que os professores vivem muito à vontade, eles não têm de prestar contas para ninguém.

A: Mas o Estado não manda supervisor?

R: Existe o supervisor, mas em termos pedagógicos, o supervisor nunca vai lá fazer discussão nenhuma, por exemplo, o supervisor não vai lá afirmar que não pode avaliar o aluno com um instrumento de avaliação.

A: Esses outros atores da escola aparecem de vez em quando?

R: De vez em quando, o supervisor aparece lá mais para trazer questões burocráticas da secretaria, as questões pedagógicas, nem a coordenadora pedagógica põe muito o dedo. Eu não sei, eu gostaria de uma escola onde o professor fosse valorizado. A gente ganha muito mal, tinha de melhorar nisso e depois aumentar o nível de cobrança dos profissionais. O professor é muito protegido, o que ele faz lá na sala de aula não há meio de interferir.

A: Se alguém entrasse na sua aula, estivesse a fim de fazer e falasse algumas coisas tudo bem?

R: Eu ia gostar, sinto falta disso.

A: Você gostava disso quando trabalhava na escola particular?

R: Eu gostava, o problema é que na escola particular a forma como a coisa se coloca é como se você estivesse na sala de aula para fazer o que a coordenadora mandou, a S. é muito assim, ela enche, se deixar ela estrutura a aula toda para você e fala: “Vai lá, faz assim!”, ela é muito desse jeito, isso incomodava.

A: Mas com diálogo tudo bem?

R: É. Eu também não conseguia me impor.

A: Eu não estou falando desse caso, de um modo geral.

R: Acho que é importante sim, pelo menos nessas duas escolas em que trabalhei, ter um espaço formal para discutir o que se faz na aula, isso faz muita falta. Eu só não gostava de ter de fazer isso dentro da escola privada, mas existir isso acho que é uma coisa muito importante.

A: Você acredita na escola pública?

R: (risos) Acredito, um dia vai ter que dar certo.

A: O que você acha que precisa para dar certo?

R: Muita coisa. Não sei, mas eu acho que os piores professores estão na escola estadual, não é que todos os professores da escola estadual sejam ruins, mas os piores estão lá. Os piores em formação acadêmica, em formação teórica. Porque quem é bom não fica lá (risos). Quem é bom fica lá por pouco tempo e sai fora.

A: Mas não é o seu caso?

R: Existem umas exceções talvez, mas você vê que tem muito professor que não sabe ler e escrever e está lá.

A: Por que você prefere trabalhar na escola pública?

R: Questão de classe, de identidade com a classe. Com aquele público, eu me identifico, estou falando dos alunos, acho que eu posso ajudá-los de alguma forma.

A: Mesmo que seja sozinha?

R: É muito pouco, é mais por identidade de classe mesmo, eu não me sinto acuada. Além disso, eu acho um absurdo um país em que a existência do Ensino Básico depende da existência das escolas privadas, porque escola privada não poderia existir de forma alguma. Escola não deveria ser fonte de lucro para um DONO que mantém essa escola. Esse cara que quer ter lucro tinha de abrir uma butique, não uma escola. Também por essa idéia, de achar que é absurdo existir escola privada. Porque no fim, nessa passagem pela Vila e pela Projeto Vida, a gente vê que o tempo todo é a relação de mercado que se impõe às necessidades pedagógicas, às educacionais. Você está ali para manter o cliente da Mônica Padroni (“Diretora” da Projeto Vida). Acho absurdo existir isso, não tinha discussão a se fazer ali dentro. Não é fazendo uma certa discussão que ali pode melhorar, o problema é a existência daquilo. Não tinha outro jeito, eu tinha que sair, acho que fico na escola pública por isso, mas eu estou muito insatisfeita com a escola estadual. Acho que as escolas municipais devem ser melhores, pelo menos é o que dizem pessoas que eu conheço e que trabalham lá.

A: Você não tem vontade de sair do estado?

R: Tenho, estou esperando a próxima oportunidade. Porque o “Verdão” era uma escola de que eu gostava muito, demorei para prestar concurso na prefeitura porque eu gostava do “Verdão”, gostava do povo que trabalhava lá.

A: Agora esvaziou?

R: Agora esvaziou, pelo menos essa identidade.

A: Há quanto tempo está esvaziando?

R: Nos últimos concursos do Estado, o concurso que eu prestei foi em 1998 e assumi o cargo em 2000. Mas de lá para cá vem dando essa esvaziada.

A: A Joana, por exemplo, está em outra escola do estado?

R: Está no Brito. Agora não gosto mais, não tenho essa coisa, “Verdão, Verdão!” Meu desejo agora é entrar na prefeitura.

A: Você vai prestar para a prefeitura?

R: Eu posso carregar meus pontos do estado para a prefeitura, até em termos de plano de carreira é visivelmente melhor. Existe algum plano de carreira na prefeitura, no Estado não tem nenhum.

ENTREVISTA EM DEBATE

ROTEIRO

Objetivo geral: o debate do filme “La Historia Oficial” terá como intuito verificar as concepções de ensino de História dos sujeitos da pesquisa. De tal forma, acreditamos que tal atividade será importante para a compreensão de como construíram as suas identidades como professores de História.

Objetivos específicos:

- 1) produzir um material que auxiliará na análise das entrevistas individuais, a partir da inter-relação de informações;
- 2) identificar os saberes (conhecimento, pedagógico e experiência) que mobilizam para fundamentar suas análises.

Itens a serem debatidos

1. Inter-relação das idéias de Estado – regime autoritário – professor de História
2. A partir da análise das práticas dos professores que aparecem no filme, as categorias de análise dos professores – tradicional, escolanovista, reprodutivista, progressista, etc.
3. Como representam o professor de História

Questão central

Considerando a sua experiência de formação na escola básica, a sua experiência de formação inicial universitária (bacharel + licenciatura), sua experiência como professor de História e o filme, quais elementos você considera importantes para ser professor de História no Brasil atual?

Destinado somente ao pesquisador e ao observador

Durante a projeção observar:

- reações
- fisionomia
- postura na carteira
- sinais
- falas

Durante o debate garantir a discussão:

- políticas educacionais no Brasil atual
- objetivos educacionais, finalidades
- currículo - planejamentos – planos – conteúdos – formas avaliação
- função social da história
- inter-relação da experiência profissional e pessoal (questões culturais, políticas, familiares)

ENTREVISTA EM DEBATE

Professor E:

O que eu acho interessante nestes filmes que de alguma maneira retratam a condição de professor, é que mesmo neste filme centrado num certo paradigma de professor, que a gente poderia denominar de tradicional, tem que criar um contraponto através de um outro professor que desestabiliza ou tenta mostrar uma outra maneira de ensinar, que neste caso é o professor de Literatura e que a própria classe tem, lembra um pouco um outro filme que é o “Sociedade dos poetas mortos”, onde você tem uma narrativa de educadores mais convencionais, mais tradicionais, mais tradicionalistas e um professor que desestabiliza. Embora neste filme ela não seja tão longa, se repete uma única vez na sala de aula. De toda maneira, eu lembro que quando eu comecei a lecionar história, o alvo era fazer uma crítica ao paradigma tradicional de história, essa era uma preocupação que eu tinha e essa preocupação vinha muito carregada na sua criticidade pela História Nova, pela história das mentalidades e quando eu comecei a dar aula, isso se tornou uma referência muito forte, então o perfil da professora do filme é um perfil que eu rejeitaria como professor, coisa que eu não faria hoje. Mas no contexto em que eu lecionei, início dos anos 80, quando eu comecei, isso era uma questão importante, combater o paradigma tradicional de história, era combater a história vista de cima, combater a factualidade extrema e tinha um apelo muito forte, que no caso do filme esta presente no professor de Literatura, que o apelo da busca metodológica de estratégias que pudessem motivar e acho que é o que eu procurei fazer, e fui um mau professor de História, eu fui um mau professor de história porque eu fiz menos história e fiz mais sociologia. Eu menos tive preocupado com a questão da documentação, com a questão do fato, com a questão da narrativa histórica propriamente e tinha mais uma preocupação que eu estou chamando de sociológica, que é de politização do meu aluno, que eu acho que vem um pouco no bojo, não só de uma má leitura que eu fazia dos preceitos da Nova História, como se o fato não tivesse nenhuma importância, como se o feito não tivesse nenhuma importância, e era reduzido a uma insignificância. E também fica se tratava de uma certa leitura que eu colocaria aí, do ponto de vista pedagógico, que eu colocaria numa perspectiva crítica de educação, então eu acho que foi um casamento e um cruzamento, que muito bem intencionado, mas que eu acho que do ponto de vista dos resultados, e aí estou falando de aqui e de agora, eu avalio que eu não fui um bom professor. Eu fui um professor muito querido pelos meus alunos, um professor muito envolvido, mas a questão estava mais no político, mais nas estratégias, menos na preocupação com essa questão mesmo da narrativa da história, que esta professora tem, embora de modo muito carregado. Até parece que ela acabou de chegar de marte na Argentina, não esta acontecendo nada, ela não sabe de nada, ela não explica nada, ela parece uma figura completamente alienígena. Mas, falando da minha trajetória, acho que esse cruzamento de fato aconteceu e acho que apesar de ser um professor que estudasse história, acho que minimizei na minha trajetória, certas coisas que considero que meus alunos poderiam lucrar mais, se aperfeiçoar mais, acho que isso eu me recinto. Eu acho que foi uma empolgação que tem tudo a ver com o contexto que eu estava vivendo, que era buscar uma alternativa a um paradigma de história, a um paradigma pedagógico que eu julgava inadequado politicamente.

Professora R.

Em geral a representação do professor nos filmes, isso só pra ficar no cinema, porque o que a gente vê no programa de televisão, em geral, me incomoda muito, a representação do professor nestas produções em geral me incomodam bastante. No caso desse filme, me parece que o argumento do filme quer que a gente se identifique com o professor de Literatura, que vem desestabilizar essa representação do professor autoritário, que já chega dizendo que não da nota de presente e que tem que ter aquela disciplina, mas no desenrolar das coisas eu acho que ela tem características com as quais eu me identifico muito mais do que com a característica que é representada pelo professor de Literatura, pelo menos é a representação da sala de aula, apesar deles não terem explorado muito a imagem do professor de Literatura na sala de aula, mais a dela, eu acho que teve uma situação interessante ali quando ela questiona o trabalho do Costa, um dos alunos, dizendo: “Qual é a sua fonte? Em que fonte você se baseia?”, eu acho que foi uma pergunta super pertinente da parte dela, até porque ela sabia em quais fontes que ela se baseava. Ela era toda confusa, não sabia nada, reproduzia aquela história oficial da ditadura e tudo mais, mas ela coloca uma pergunta pertinente, quais são suas fontes, então apresente suas fontes. Ao mesmo tempo em que tem aquela fala dela no começo de que história não é debate, não é espaço de debate, então eu acho que aí tem uma coisa bastante conservadora, mas por outro lado essa pergunta eu acho que é uma coisa interessante. O filme traz alguns questionamentos que eu tenho como professora de História. Porque, por exemplo, uma coisa é a gente fazer a discussão das versões e outra coisa que eu acho que fica muito explícita no filme, é o desconhecimento de fatos objetivos, aquilo que passa pela vida dela, quando ela vai recorrer aos documentos, as fotos, as roupinhas da menina, os registros do hospital etc., me parece que é uma busca por informações objetivas. Ela tinha uma versão construída da própria vida dela que ela passou a questionar, a duvidar, e aí ela vai buscar informações objetivas, então eu acho que tem as duas coisas, uma que é justamente essa questão dos fatos que têm uma objetividade, que eu acho que a gente tem que considerar, e outra coisa que é que versões se constroem através destes fatos, mas aí ela não tinha nem os fatos ela não tinha nenhuma objetividade então eu também achei interessante como o filme coloca isso e que às vezes é uma confusão geral no ensino de História, é mais fácil a gente entender essa situação, mas é difícil para colocar como objeto de trabalho na sala de aula. E eu acho interessante também o filme colocar essa contradição da personagem, porque ela como profissional, como professora, ela sustenta lá o tempo todo uma versão oficial da história, mas na própria vida dela, essa contradição aparece quando ela passa a questionar uma versão oficial da própria vida dela e da filha, então eu acho que isso é bem construído porque teve essa contradição, por isso eu acho que destoa a fraqueza da cena de violência doméstica.

Professor A

Isso que você chama de contradição, na verdade é o que eu acho de mais interessante no filme, eu achei comovente inclusive esse processo de tomada consciência dela, brincando um pouco com o que a vida diz. A questão da afeição e da educação, a grande amiga dela nunca tinha falado e aí dá um toquezinho para ela, é aquilo da rotina que tinha sido plantada, mas ela já tinha essa preocupação com a questão ética, desde quando ela aceitou a filha. O filme mostra que ela nunca ficou muito tranqüila com relação a isso, ela realmente aceitou a criança, mas ela não é sossegada em relação a isso. Os alunos

colocando as notícias do dia para ela dizendo: “Acorda esta acontecendo tudo isso”. Eu acho que ela não caiu de outro planeta não, tive contato com professores de História assim durante minha carreira, durante um dez anos eu convivi com uma professora assim, muito *chic*, muito arrumada, e ela terminou a faculdade e o mundo dela era aquilo e ela nunca mais mudou. Alícia também me chama a atenção porque ela me parece as minhas professoras de História que eu tive lá atrás, e ela têm uma formação intelectual, ela tem uma formação pedagógica que diz respeito a uma época, a sua fala é interessante, você chegou para dar aula, e uma série de coisas que você aprendeu e achou que tinha e fazer de determinado jeito, não é? E eu entrei numa escola que era o Experimental da Lapa e de cara eu aprendi que o pedagógico para as séries iniciais era mais forte do que a história, o concreto, o suporte, o caderno, essas coisas, não dava para colocar uma discussão para uma sala de oitava série com um aluno que não sabia pegar um texto, trabalhar um texto, a questão pedagógica era mais importante do que a questão histórica em si, porque era uma escola que trabalhava muito com isso, fazia muitas discussões em cima disso, como é o aprender e etc. Não é o aprender específico da história, e a minha experiência também mostra que o professor de Literatura, muitas vezes é muito “oba oba”, os alunos gostam muito, e nem sempre fica o concreto, cadê o caderno do indivíduo? A criança tem que ter alguma coisa de concreto, aí uma classe de adolescentes já, parece ser uma classe de terceiro ano, daria pra fazer uma discussão, mas quando eu assisti esse filme, eu pensei: “Nossa! Que sonho ter uma sala assim, com os alunos que pegam um livro, discutem com o professor e apresentam versões diferentes!”, eu não vejo acontecer isso, seria ideal. Eu confesso que aprendi a ver versões históricas, eu tava caminhando na faculdade, fazer uma análise de um livro e dizer: “Essa versão assim”, eu já tava caminhando para o mestrado, não tinha facilidade para fazer essa abordagem. E uma coisa que me chamou a atenção que você falou da Nova História e tudo isso, quando os historiadores partiram para a nova história, você não pode esquecer que estes historiadores franceses são extremamente eruditos e eles já conheciam muito bem história para partir para outras questões. Então, história da sexualidade, do brinquedo, os historiadores ingleses, franceses que partiram para isso são muito eruditos, eles sabem de toda esta história que nem eu saberia também e por fim eu achei assim, a professora é confrontada na vida doméstica e na vida profissional e eu acho bonita a maneira como ela se saiu bem, porque quando ela viu o aluno e disse, você pode estar errado, mas você argumentou, você fez, você foi atrás e não sei o que, o trabalho na história também é este, embora você foi muito bravo em criticar, olha você esta errado, e a gente não pode esquecer que ela retomou, ela retirou o papel da diretoria, não entregou o cara, é esse processo de tomada de consciência que é legal, e do ponto de vista histórico mostra a tragédia que foram esses regimes militares e mostra a tragédia no pessoal, o pai possivelmente participava da ditadura, e agora ela sofre muito porque o marido nem quer reconhecer a possibilidade, é dolorido por isso, porque ela ama o marido, mas ela suporta e tenta passar por cima deste sofrimento e chegar a verdade, e aí a questão da história, uma verdade da história, e a filha não é dela e ela pode ser, mas mesmo que na sala de aula a verdade seja uma oficial, no cotidiano dela ela está indo atrás dela, eu achei interessante isso.

Professor E:

Eu fico pensando na minha condição de educador e eu fico pensando que eu realmente não tenho como separar o que eu sou agora, talvez não olhar tão criticamente minha experiência, mas eu acho que

tem algumas questões que marcaram fundamentalmente minha formação não só no pedagógico, mas no ensino. No pedagógico, como eu havia dito, uma presença forte do pensamento crítico, cognitivista ele acabou fazendo que eu tivesse uma ênfase forte no metodológico, até porque uma das coisas que já existiam naquela época, é a falta de motivação dos alunos, e tão como encontrar uma motivação outra, isto passavam por uma erudição, até porque nós já vínhamos de um processo de formação deficitária neste sentido, nós tivemos uma formação com professores de História ainda que tradicionais, ainda que com uma certa competência no trabalho narrativo de história, e a educação que eu recebi já não era uma educação tão eficiente e a escola pública que eu estudei já não era mais uma escola pública tão consistente. Embora uma escola pública boa na região, não era uma escola consistente, era uma escola cheia de greves, uma escola com problemas, com professores já passando por um processo difícil de trabalho, e quando entro na sala de aula, fico pensando de alguma maneira, como os alunos gostem também da aula, genericamente isso, gostar da aula, gostar da aula passa por um modelo que parece que mais não, mas é o modelo de professor que eu tinha, que ditava o texto de história, que trabalhava em cima dos grandes fatos, dos grandes relatos, dos grandes personagens e que não me entediava, tenho que dizer, mas ele estava num conjunto chamado escola que não ia bem, então quando começo a lecionar, eu acho que tem uma posição que perdura até hoje, que é a idéia da motivação e uma oposição ao trabalho digamos mais rigoroso e mais sofrido que é esse que você citou agora e que eu concordo plenamente, que é a organização do aluno com o estudo, que é coisa que eu acho que eu não fiz, eu dei aula a noite, no curso noturno e aí tem uma série de outras implicações.

Agora, uma coisa que me chama a atenção, eu pensava na idéia da objetividade dos fatos, e eu entendia já, que os fatos são uma escolha do historiador e das próprias relações de força que se constituem e das escolhas que os historiadores acabam fazendo, eu entendia que a produção do fato histórico, que não existe o fato em si, existe um fato que é fruto de uma valoração, que passou por algum tipo de escolha que foi feito, poderia ser em qualquer lugar, na história dos vencidos ou na de baixo criasse fatos, invertendo-se a ordem, também criasse fatos, mas o que eu acho que faltou, embora tendo essa noção, seria uma coisa importante para um professor de História, que é justamente conseguir levar o aluno através de um rigoroso trabalho de organização, de estudo, a perceber como um fato se torna um fato, ou se quiserem, como uma verdade se transforma em verdade, como uma coisa se transforma em verdade. Isso poderia ajudar, hoje olhando, a fazer com que eu escapasse do que eu fiz como professor de História, porque história é mais do que isso, e que eu vejo hoje que também é um grande problema a ser rompido, porque não é um incômodo, para escapar da complexidade do que é a história, você esquematizar o que é o ensino de História e simplificá-lo, inclusive jogando fora a narrativa histórica e trabalhando o conceito histórico, então o sujeito pega o conceito de classe, o conceito de burguesia, o conceito de proletariado, ele pega o conceito e despreza a narrativa. Então, o que a professora do filme faz, seja talvez não trabalhar com o conceito e sim trabalhar com a narrativa, e isso seja uma coisa importante para o professor de História, ele conseguir não desprezar a narrativa e também não super valorizar a narrativa.

Professor A:

No caso do filme você não pode perder de vista, e em filmes feitos nos anos 70, que produção histórica dos anos 70 e a produção de livros didáticos dos anos 70 para cá ela mudou muito, mas até o começo dos anos 70 este era o caminho.

Professor E:

Sem dúvida.

Professor A:

Ela não tinha outra possibilidade, mas eu falo do seu caso, por exemplo, e da minha experiência como professor, eu nunca tive muita preocupação, por exemplo, de achar que os alunos pudessem ver a história desta maneira, eu trabalho com narrativa histórica, trabalho com os conceitos históricos e eu não vejo muito problema nisso porque eu acho que para ele, o aluno que chegou ao Ensino Médio, eu gostaria que ele conhecesse pelo menos os processos históricos, o que aconteceu no mundo ocidental sutilmente pelo menos e se eu conseguisse isso já era uma grande coisa, eu acho que na verdade não se consegue.

Andrés

Eu acho que uma das grandes questões do filme é das finalidades: é conceito, é narrativa, simplesmente fazer memória, porque no filme dá para perceber que no começo ela tem determinada finalidade, uma declaração de princípios e depois isso vai sendo rompido.

Professor A:

É por isso, ela tem um processo de mudança durante o filme e é uma coisa muito forte, você não pode desvincular nunca, eu acho essa professora esse personagem passando por esse processo de conscientização e que na sala de aula não muda nada como professora de História e ela vai sendo confrontada pelos alunos, e eu acho que de fato ela começa a perceber, a questão da vida pessoal dela com o que está acontecendo na Argentina naquele momento é uma coisa só, ela tem uma filha e na rua as pessoas estão questionando: cadê as minhas crianças, cadê os meus filhos, só não vê se ela fosse completamente tapada, e ela vai repensar essa questão e o fazer dela, o ser professor dela vai modificar.

Professor E.:

Mas ela como professora não mudou, ela continua sendo fiel, ela pode ter amenizado como professora de História, ela pode ter amenizado sua questão sobre conduta e disciplina dentro da sala de aula, ela pode ter olhado os seus alunos com um pouco mais de tolerância em relação às possíveis confrontações que eles fizessem, às verdades que ela carregava, mas ela não muda porque, como no exemplo, que recuperamos anteriormente, ela pergunta: “Cadê sua fonte?”, então ela não deixou de ser aquela professora do modelo, pelo menos o filme não nos mostra isso, o que mostra é uma professora que já começa em função da sua vida pessoal, a questionar sua vida pessoal, a sua relação com o mundo, como professora a gente só pode dizer que talvez ela estivesse com uma posição mais tolerante com relação a seus alunos, não acho que ela mudou as suas questões historiográficas e eu acho que uma das

questões importantes para os professores de História é a questão da concepção historiográfica, porque tanto a produção do livro, do material didático, das estratégias de aula, ela passa por isso, não há neutralidade nestas questões e essa é uma questão que eu considero fundamental para o professor de História atuar: um bom domínio da historiografia e bom domínio da narrativa ajuda muito, porque as escolhas produzirão alunos, no que diz respeito a história. Olhar a história de um determinado jeito e não de qualquer jeito, muitas vezes não é isso que acontece e eu acho que há ainda uma mistura no ensino de História, em outras áreas poderia ser também, que no ensino de História tem essa mistura de um professor que ao dar a concepção de tempo, pensa passado e presente como uma liga, mesmo quando ele diga que há rupturas, ele tem sim ligas, porque ele vê a história também como um processo conscientizador, porque no filme isso é uma coisa que ela não faz, se podemos usar essa palavra, que eu não gosto muito, mas de toda forma é outra coisa e eu penso que muitas vezes, o professor de História, isso me assusta, ele desloca contextos com muita facilidade, ele não vê a história como uma coisa imanente, ele não tem o cuidado que eu tinha, da produção do conhecimento histórico, da representação histórica, ele desloca facilmente, e isso me parece que foi um desvio das concepções que se voltaram contra o paradigma tradicional e narrativo de história, que pensava o aluno no seu papel histórico e social, mas aí pegava ou pega conceitos distintos e faz uma associação e aí cria uma analogia, trabalhar com a história comparativa, o que eu acho que se faz mal e muito porcamente, e eu acho que isso atende, e no meu caso como professor também atendia, a outras questões, que a gente até pode dizer que são legítimas, mas que distorcia e distorce muito o que se produziu em termos de história e é pior porque passa a idéia de como se aquela fosse a maneira de se trabalhar a história e ela é uma das possíveis, não sei se a escola tem espaço para esse tipo de cuidado, mas deveria ter, deveria ter porque é muitas vezes as atitudes são levianas, conceitualmente e historicamente e há comparações, associações, relações, analogias que não são possíveis, não são passíveis de serem feitas e tem que se tomar muito cuidado, para que os alunos não fossem envolvidos numa determinada maneira de ver coisas muito simplificadas, muito pueril e equivocado, quando não inteiramente equivocado, conceitualmente e factualmente, é complicado, e eu sei que é complicado em escola e eu sei que tem vários detalhes, mas o que é complicado é o que você tem que tomar mais cuidado.

Andrés:

Eu queria que você me desse um exemplo disso.

Professor E.:

Um exemplo: um sujeito está trabalhando um determinado período histórico e parte de uma concepção específica, de um determinado tipo de marxismo para ler a história e usa categorias marxistas para ler a história, como, por exemplo, classes sociais e ele usa classes sociais para todos os períodos históricos ele trata o contrato social como classe que é ordem, ele trata como classe a relação social que é estamento, e isso é uma apropriação indevida, porque você pega algo que foi produzido numa época específica. Quando não cria relações do tipo, opressor e oprimido, que desloca o conceito que o é, por exemplo, o conceito de justiça e de igualdade, um conceito constituído a partir de um determinado momento, a partir do século XVIII, e você começa a discutir a relação senhor escravo como se pudesse

estabelecer essa discussão entre bons e maus, entre violentos e não violentos e esses não são conceitos possíveis de serem aplicados a essa relação, essa é uma relação não comporta isso, você pega uma questão que é uma questão nossa, uma constituição que vem desde a Revolução Francesa, passa pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, passa pelas lutas por igualdade, somos humanos, somos iguais então quando eu ponho alguém no pelourinho é mau, você esta criando um conceito ético e moral e faz a análise de um momento histórico específico e ela não cabe, e ela não entra, você não esta ensinando, esta ensinando um equívoco, esta ensinando que a história é universal, que os valores são universais e não é, são imanentes a um determinado contexto, se não se toma esse cuidado, simplista, passa a idéia que o mundo se divide em dois e é mais complicado que isso, muito mais.

Professora R

É pensando no modo como você colocou a questão de finalidade, eu estou dando aula de História e tenho mais de vinte anos pela frente para dar aula de história, eu acho que é muito difícil manter o foco, eu até tenho para mim qual é minha finalidade, meu princípio, por exemplo, eu tenho uma finalidade grande, eu acho que a história pode ajudar a cumprir um papel de ajudar a ver a realidade com a complexidade que a realidade tem, acho que estudar história é uma coisa importante para fugir deste simplismo, desse maniqueísmo, de poder ter um objeto de estudo que é ver a realidade de uma forma mais complexa e eu tenho isso como uma grande finalidade, mas no decorrer da situação, eu me vejo a todo o momento saindo desse foco, por exemplo, tem certas situações que eu me vejo com uma preocupação muito anterior a isso, que é dos meninos não conseguirem ler, como que eu chamo isso, de preocupação metodológica?

Professor A:

Como é que você vai discutir isso se o aluno não sabe ler....

Professora R:

Teve uma situação que me chamou a atenção, que neste sentido eu me identifiquei mais com a professora do que com o professor de literatura, que aquela bagunça me incomodou muito, que é o fato dos meninos questionarem a versão da história que ela ensinava, dava até uma demonstração, no momento em que o menino recebe o trabalho, nota nove e tal eu acho que tem ali uma representação de produção dos alunos e de que aquela produção não é uma abstração, não é uma pura abstração que eles produziram, aquele Costa produziu alguma coisa que tinha sentido para ele, então tudo indica que ele era um leitor, com certo domínio das capacidades leitoras, aquele saber não era uma pura abstração. Bem diferente das dificuldades que eu enfrento no meu cotidiano na sala de aula, que o menino não consegue ler, não domina as estratégias básicas que um leitor precisa, e por isso, aquilo que ele lê é uma pura abstração, por isso às vezes o meu foco se volta para isso, eu não vou conseguir trabalhar ensino de História para que o menino perceba, consiga ver a realidade com a complexidade que a realidade tem, se ele se ele não consegue minimamente ler o que eu pretendo que ele leia, então meu foco muda, o meu foco é tentar perceber o que ele não consegue ler, é perceber o que ele não consegue entender que está

escrito e de certa forma eu deixo de ser a professora de História, tenho outra demanda, então, acho que tem essa dificuldade.

Professor A:

Essa questão sempre esteve presente para mim. Semana passada eu li uma matéria que mostra que, um número absurdo, dois terços da população brasileira não cumpre a primeira etapa da leitura que é obter as informações do texto, não dá pra ir para uma segunda etapa que é de fazer interpretação, muito menos para uma terceira que é fazer uma problematização, essa é uma realidade. Para mim uma primeira coisa que eu tive na vida, depois de dar uma aula de história Antiga para o sétimo ano, que eu fiquei duas três horas preparando e os alunos estavam todo assim, entendeu, e isso para uma realidade de escola particular, divisa de Higienópolis com Santa Cecília, de modo que eu fazia umas perguntas e eles me perguntavam o que eram aquelas palavras que eu estava falando, esse foi o primeiro toque de realidade, que história é essa que você vai ensinar, a história que você vai ensinar precisa de um suporte, esse suporte é a língua, é a leitura, é a escrita, então a discussão para mim, se eu sou fascinado com os alunos e com o potencial que eles tem para discutir versões e contra-argumentos, no meu vigésimo ano de magistério, ainda não encontrei não, com muito custo, com alunos que estão comigo, 5 ou 6 anos, que são capazes de produzir textos, são capazes de fazer pesquisa, são capazes de uma série de coisas, mas nunca, nunca eu consegui isso, eu confesso, essa parte que você coloca eu acho que é a realidade do Brasil hoje, é a realidade do Brasil hoje, e não é o aluno da escola pública só, é o aluno da classe média, da classe média alta, e talvez o aluno da classe média alta também não consiga. Fazer leitura hoje, por exemplo, e eu trabalho muito com paradidáticos, é qualquer coisa assim, você pega os livros paradidáticos de Ensino Fundamental e eles tem cerca de 45 páginas e com muitas gravuras, não lê, aí você pega os livros do Ensino Fundamental eles tem cerca de 90 páginas e não tem gravuras, não lê. Por isso a impossibilidade de ensinar história, concordo com você, eu também gostaria que a história servisse como instrumento de conhecimento de uma realidade, eu acho que é uma disciplina forte, não só, a geografia, a sociologia, outras disciplinas que possibilitam isso, eu acho que a história é enriquecedora, eu penso isso em relação a outros colegas, por exemplo, um colega veio perguntar coisas relativas ao entendimento da realidade que muitas vezes ele não entende, porque ele não leu, não viu aquilo que a gente viu e eu acho muito difícil por essa questão pura e simples, o cidadão brasileiro não lê, não é capaz de entender um texto normal...

Professor E.:

Eu também acho que assim, que a escola vem por um caminho de não querer comprar essa briga, a gente fala que os alunos não lêem, os professores lêem menos, em relação aos alunos, os professores de todas as áreas, não importa quais são as razões. Você percebe que ano após ano o professor dá aula se segurando em cima de um material produzido pelas editoras e está muitas vezes amarrado a isso, professor que compra livro ou o professor que frequenta biblioteca, o professor que pega livro emprestado e que se dedica a isso não dá, podemos dizer, jornada pesada, baixo salário, todas essas questões que levam a gente entender um pouco o que leva a isso, mas o fato de que você não tem professor leitor e professor que escreve, você também não tem aluno que faça a mesma coisa. É notório que os professores

de todas as disciplinas, e os de história também, talvez pela questão que eu coloquei anteriormente de um apelo mais lúdico, eles se valem de outros recursos, que sempre foi o desejo da escola, desde o mimeógrafo até os computadores, o desejo de uma tecnologia que possa ser motivadora, então, o uso do vídeo em escola, ou do dvd em escola, ele substitui facilmente a leitura porque ele é atrativo ou aparentemente atrativo, ele é altamente desviante no ponto de vista do estudo da história, então o sujeito pega um filme de história para trabalhar, mas não desconstrói o filme como representação, não vê aquilo como representação. Um caso clássico é o filme que estava sendo relançado, o Danton, o Danton feito pelo Wajda, aborda o período da Revolução Francesa que vai de toda ação dos jacobinos e vai implantar o Terror, ele está lá, então você pode pegar aquilo e ler aquilo como um material, quase como um documentário e a gente pode discutir se documentário é realidade ou ficção do mesmíssimo jeito, você pode pegar aquilo e trabalhar uma crítica histórica daquilo, quando o Wajda fez aquilo, ele fez pensando outra coisa, ele fez pensando entre a relação entre o Robespierre e o Danton, na luta em que se travou na Polônia naquele momento entre o Jaruzelski e o Walesa, quer dizer, ele retratou a Polônia naquele momento, só que as características do filme, os personagens poderiam ser desconstruídos facilmente...

Professor A.:

Você acha que se poderia fazer isso na escola hoje?

Professor E.:

Não é que eu acho que se pode fazer, é que eu acho que tem se ter a crítica do que você pode deixar de fazer, eu acho que você tem que ter cuidado para não lançar um material como esse na sala de aula e dizer olha: Revolução Francesa. E isso não acontece porque também não passa por uma leitura e ele não passa porque também falta leitura, eu concordo plenamente, eu também acho que o cidadão tem que ler, você tem razão sobre a questão do texto e da escrita, mas o professor tem que saber que texto ele quer, que escrita ele quer, não é qualquer escrita. Porque se você dá aula de História tem que ter uma escrita específica, como é que se desenvolve, como é que se faz isso, como é que você consegue isso na sua aula, isso é uma necessidade básica, sem isso não há possibilidade de se fazer, agora aluno meu passa por uma escola, por uma instituição onde se diz: aqui se lê, e não só na aula de História ou de Literatura, mas aqui se lê mesmo e tem um trabalho de escrita nisto, eu acho que as instituições pecam neste sentido. Individualmente, eu acho que os professores pecam em não estudar, eu acho que em não estudar, em não dominar, os professores podem pegar um filme do Wajda colocam na tela e dizer que ali está a Revolução Francesa porque tem o Robespierre e o Danton, eu acho isso um equívoco. Ele precisa ter a leitura para desconstruir o filme e não usar o filme como um documento, ele não é um documento. E aí tem uma questão que eu acho importante, que é pensar essa questão da representação, que eu acho que eu não pensei quando eu fui professor, de pensar a história como algo que está ali no limiar entre a verdade e a ficção, ou como diz o Paul Veyne, “A história é uma novela verdadeira”, uma novela verdadeira, pois, afinal de contas, a gente vive dizendo que se ensina história para esclarecer a realidade, mas a gente não vê que a realidade, é uma representação que a gente faz, uma ficção como se poderia dizer, que vai mudar de contexto em função de quem lê, das relações de força que se estabelecem e que o menino não nota no filme, né? Olha essa é a versão dos assassinos, e essa é mesmo a versão dos assassinos, logo a gente se

ilude quando pensa a disciplina escolar como capaz de explicar a realidade, explicar o real, a gente deveria pensar melhor que categoria é essa que chamamos de realidade, real, se nós não estamos na verdade dentro de uma ilusão. Para repensar que talvez seja mais importante do que tentar esclarecer sobre a realidade, eu acho que quando fui professor, eu acho que falava sobre a realidade, eu achava que eu ajudava os meus alunos a entender a realidade e se entender na realidade, eu acho que eu cometi um sério autoengano comigo, e acho que com eles também, eu não acho que hoje eu me identifico com uma outra coisa, poderia ter tido outras escolhas, mas o contexto não te permite, às vezes, você não escolhe, você é escolhido pelo contexto.

Andrés:

E a universidade nesta história toda, a gente passa por essa instituição, de repente a gente aprende história, será que a gente não sai com uma certa confusão?

Professor A.:

Eu vou ser bem honesto Andrés, eu não entrei na faculdade de História para aprender todas as versões de história, eu entrei na universidade para aprender a história, é claro que eu fiz graduação, fiz pós-graduação, mas eu percebi no decorrer da minha formação na universidade, na academia que tinha muita moda, entendeu, então Foucault foi moda num determinado momento, outra hora foi não sei quem, e do mesmo jeito que vinha, passava, porque as pessoas ficavam dentro da universidade. Os professores ficavam dentro da universidade trabalhando com isso e passando mal passado também, esse tipo de coisa, por exemplo, não me interessava, hoje é isso depois é outro. Tinha um setor da USP de História Moderna que depois de um determinado momento começou a trabalhar com os historiadores dos Annales, você não entendia nada, tinha professores que, por exemplo, davam Teoria da História e ela não tinha noção do que ela estava fazendo e aí um aluno de 18, 19 anos tinha menos noção. Eu me lembro muito bem de uma classe completamente perdida assistindo aula de Teoria da História, eles não sabiam do que eles estavam falando, entendeu? Até porque eles não tinham muita coerência. É como dizia o Sergio Buarque de Holanda, o brasileiro só é original quando ele macaqueia o exterior, isso se fazia aqui dentro, não é? Então se alguém aparecia trabalhando com demografia histórica, o pessoal torcia o nariz, porque a faculdade de História era marxista na época que eu fiz a faculdade, então você vai entrar em contato com outra vertente e aí, mas você pode trabalhar com um projeto marxista, com o método marxista para trabalhar dentro dos conceitos. Isso não justifica toda a história, e aí é o que depois a historiografia francesa vai fazer, eu não preciso abandonar toda essa metodologia e o que ela me traz de conhecimento. Então, voltando ao filme, a professora Alícia, a meu ver, teve uma formação X, tradicional e ela tem coerência, ela acredita naquilo, e eu sempre digo, mais vale uma história tradicional, com um professor com boa formação do que um sem formação que só fica bagunçando o coreto, viajando cada hora com uma coisa e os alunos ficam totalmente perdidos...

Professor E.:

Mas eu vejo assim, do que você coloca e considera relevante para caramba, que é uma parte pedagógica de acompanhamento que eu mesmo tenho e de outro lado uma parte narrativa e informativa

mais forte, aí sim, eu acho que eu não fui bem. Agora uma parte que eu gostaria de destacar é que a gente não faz história na escola, o professor não faz história na escola, é por isso que tem que se tomar ainda mais cuidado, porque esta falando em nome dos outros que não estão lá, então isso é um grande problema que eu acho, você trabalha com fontes que são as terceiras, quartas fontes, que são as que você têm na sua mão e você esta fazendo representação, não a história, nem os historiadores quando abordam um determinado acontecimento, estão chegando numa realidade histórica, são as representações, interpretações, as representações, então eu acho que os cuidados que os professores devem ter e que eu acho que eu deveria ter tido é neste sentido de perceber que é uma representação, que eu não faço história e que eu não posso ficar falando no nome dos outros com a facilidade, muitas vezes a leviandade que a gente fala, os que estão mortos não falam, como dizia uma professora lá, ao menos que eu seja espírita, então eu acho que isso é uma coisa que é bom cuidar.

Professor A.:

Mas até a questão da representação da história é uma questão muito nova, nova em diversos sentidos, então não é só na história, então o que eu quis dizer é o seguinte: hoje é essa preocupação, amanhã vem outra, então cada geração de alunos vai estudando com um professor de um tipo e na verdade ele se perde nisso. Não sei se eu saberia te explicar, faz tempo que não tenho pensado em nada disso, mas uma narrativa consistente, ela pode até ter defeitos, mas veja bem, uma história aconteceu, ela pode ter diversas versões, mas o aluno precisa ter pelo menos um guia, um caminho, um esqueleto para se guiar, o que a gente aprendeu também, o que nos dá a referência para, por exemplo, a história pode não explicar tudo, mas ela nos dá referências, por exemplo: “Mãe porque eu falo português?”, e ela, “Porque os portugueses chegaram aqui e colonizaram!”, essa respostinha muito simples e elementar, satisfaz a curiosidade da linguagem, então eu acho que ela tem etapas posteriores e as pessoas vão querer esclarecer cada vez mais. Então eu acho que na escola a gente tem que ter, não sei a expressão que eu posso usar aqui agora, esse meio termo, esse caminho que vai levando o aluno de quinta, sexta, sétima e oitava, amadurecer e eu acho que ele vai amadurecendo assim....

Professor E.:

Mas eu não acho que o problema é você ter claro, é que se você faz esta história esta é uma e eu acho que as escolas e os professores tem que saber qual é essa uma, o problema não é: eu defendo o paradigma tradicional de história e eu defendo as mentalidades, mas se você tem competência para falar dentro do paradigma tradicional de história ou nas mentalidades, agora o cara não faz uma abordagem numa perspectiva metodológica, ou didática metodológica que cabe dentro dos princípios da historiografia das mentalidades, ele não conhece mentalidades, ele traz uma série de curiosidades acerca da história e acha que esta fazendo história das mentalidades, para mim ele esta caindo dentro daquela perspectiva mais lúdica, mais debatedora até, para que os alunos fiquem mais motivados, acho que ele não esta fazendo um trabalho com a consistência que um historiador que trabalhasse com a questão das mentalidades tem, que você lembrou muito bem, que você não pega o Jacques Le Goff, você não pega o Marc Bloch, você não pega esses caras, esses caras não tem a factualidade, a linearidade da historia, eles têm, eles não são bocós, eles tem a narrativa nas mãos, agora o professor não tem essa narrativa nas mãos,

e aí você já quer falar da história da sexualidade de um grupo específico, eu acho interessante, mas tem uns elementos básicos para entender a história, desde o domínio de uma temporalidade até o próprio desenvolvimento da narrativa. O que me chama a atenção e eu não tinha isso, eu não percebia isso e o bom professor de História hoje para mim é o cara que tem essa concepção e consiga contar histórias, e em geral ele não conta histórias, porque no geral ele explica a história por conceitos, então o cara que está dando uma aula de Grécia, ele conta um pouco de história, mas ele explica tudo, o que amarra tudo é pelo conceito, narrar história dependeria de um domínio da narrativa da factualidade, dos acontecimentos, de uma erudição vamos dizer assim e que abordasse todos os períodos da história, porque se dá aula de 5ª até o 3º. ano é impossível, não funciona, não dá tempo de funcionar.

Professor A.:

Sobre esse exemplo da representação, um caso que eu vi no corredor do colégio e que é interessante, um professor de Geografia, muito jovem, saindo do mestrado, uns 24 anos, cheio de teorias na cabeça. Então, eu não sei o que aconteceu na sala de aula dele, eu não sou coordenador, mas o que eu ouvi no corredor, “Vai ter prova de Geografia, mas Geografia não precisa estudar, é só fazer críticas”. Eu levei um susto de um aluno dizendo que não precisa estudar Geografia, porque o pouco que eu sei de Geografia é só discutir e é só isso.

Professor E.:

Mas isso não tem a ver com uma questão de representação, aí tem um problema, eu acho que é do ponto de vista pedagógico, essa história de que aluno não é levado, que não se produz aluno, de não se produzir estudante, esse é um gravíssimo defeito que a gente tem...

Professor A.:

Eu falei deste exemplo, porque o professor insiste o tempo todo nesta questão de que ensina Geografia crítica, das representações que as pessoas vêem, o que quero mostrar é que pode ser tudo isso, então a idéia fica totalmente equivocada.

Professora R.:

Mas eu acho que o que ele estava falando anteriormente, me lembra muito a época da faculdade, porque eu estudei aqui nos anos 90, e eu me considero assim, como alguém que estudou aqui nos anos 90 e foi educada num contexto da universidade que jogava fora a narrativa, meus professores não narravam, não contavam histórias, e para mim é uma grande confusão, porque entender conceitos sem a narrativa é algo difícil. Então, eu fui educada num contexto assim, então entrando na sala de aula, eu queria ser uma professora diferente da que eu tive, porque a que eu tive nem contava uma história, nem ensinava contexto, ela colocava pontos na lousa e eles não faziam nenhum sentido, nem conceitualmente, nem como narrativa, então eu também queria quebrar com essa representação de professor que eu tinha das minhas professoras, mas desta forma a universidade fez um “desserviço” porque eu fui formada neste contexto que jogava fora a narrativa e assim, eu acho que eu levei, e eu estou a quinze anos no magistério, eu levei pelo menos dez para começar a rever essa postura que eu tinha de ensino de História, então

assim, eu acho que têm acontecido mudanças muito grandes agora na minha concepção de ensino de História, mas demorou muito. Eu mesmo não sei exatamente que elementos eu tive no decorrer deste caminho que me fizeram rever essas coisas, agora na universidade, e essas questões que você coloca sobre o que o professor faz, ou o que o professor não faz, isto sim está muito ligado a formação que a universidade oferece e aí alguns conseguem rever, mas alguns não conseguem rever coisa alguma.

Professor E.:

A impressão que eu tenho é que ainda predomina o paradigma tradicional nas escolas, eu posso estar enganado, mas acho que é o forte, não só em história, mas em todas as áreas, ainda eu acho que isso ainda é bastante relevante.

Andrés:

O que seria um professor tradicional de História?

Professor E.:

A definição que o Peter Burke trabalha sobre o paradigma tradicional de história, ele tem alguns pontos: primeiro é a história dos grandes acontecimentos, ela é factualista, ela é contada sempre a partir de um grande homem e esse grande homem é sempre um político ou um militar, ela é uma história que garante uma seqüência só, factual, ela é uma história que se funda nos documentos escritos, portanto a história que você está tentando fazer a partir de uma história oral não se enquadraria dentro de um paradigma tradicional, porque não se consideraria isso como uma documentação, que tinha que ser uma documentação escrita e oficial.

Professor A:

Os professores se baseavam muito nisso nos livros didáticos e os livros didáticos avançaram muito...

Professor E.:

Conceitualmente eu acho que eles não mudaram nada, e o que eu acho como um ardil das grandes editoras, eles recheiam, ou melhor, eles colocam alguns enfeites ali...

Andrés:

Deixa eu só terminar a pergunta: mas aí dentro do paradigma tradicional também existe a questão da narração.

Professor E.:

O professor de História que eu tive na sexta e sétima série ele narrava. Chegava, sentava, abria o caderno e ia contando situações em que ele falava de Egito e ia narrando situações que na leitura dele, que era uma leitura de um paradigma tradicional, mas ele narrava, ele não perdia isso. Uma das críticas que foram feitas a nova historiografia e que tem a ver com o que ela estava dizendo entrou na sala de aula não

como um defeito da nova historiografia, mas como um defeito nosso como educadores é que ela esmigalhou a narrativa, ela pegou e fez da micro história, a história, então não é incomum que a escola estuda a sexualidade ou sei lá o quê, ou qualquer coisa na cidade de São Paulo, então faz um recorte e fica naquele recorte.

Professor A.:

Então aquele pessoal da metodologia de projetos que agora esta muito em moda, então ela tenta ensinar tudo isso, então eu ensino uma parte disso, pressupondo que ele vai fazer isso, que ele vai aprender a fazer isso, que vai aprender a pesquisar e tudo mais depois.

Professor E.:

Então a história comparativa fazendo mais esses recortes, uma das questões que a reforma curricular da CENP e que é de 84 mais ou menos, que a reforma curricular ela é uma proposta marxista, tão marxista que ela foi recolhida na época, mas ela guardava ecos com a nova historiografia na medida em que ela tinha uma preocupação com um modo de ver, que era uma preocupação de permitir o que se chamava uma “dialogicidade no tempo”, abolia a narrativa, estabelecia a história temática, nós vamos estudar o trabalho e o trabalho é o conteúdo de oitava série, por exemplo, e você vai estudar trabalho para que, para ver trabalho na Grécia ou onde você quiser, então, o que te ligava ao tema, o que te dava essa ligação ai os professores trabalhavam, e o que acontecia com isso, ou o professor trabalhava com história comparativa, pegava a Grécia aqui e ali com categorias marxistas e fazia uma má leitura da situação ou então pegava Grécia, depois sei lá Idade Média, não necessariamente o que se faria na seqüência, ou o Brasil industrial e o objetivo era que se quebrasse a linearidade, quer dizer quebrar a linearidade passa pelo fim da narrativa e muitas vezes acontecia que em determinados momentos o aluno chegava e não conseguia se localizar em nada, como se tudo fosse atemporal. Foi um problema, mas eu acho que ela tinha um objetivo acima de tudo, que era conscientizar o aluno e isso se faria saindo da factualidade, permitindo ir nessa direção, então os temas eram escolhidos para que você pudesse fazer isso, os temas imitavam geralmente o que o Paulo Freire queria porque eram geradores que era para conscientizar o sujeito....

Professor A.:

Trabalho, cidadania, os temas que são trabalhados...

Professor E.:

Então o mais importante talvez nem fosse a questão acadêmica do ensino de história, mas o quanto o aluno se politizaria com aquele conteúdo, que é o mais importante para o Paulo Freire, que aliás esta precisando de uma belíssima revisão e a academia não pode fazer, porque apesar dos modismos a academia continua na mão de quem sempre esteve, e alguns ícones você não mexe, essa academia não mexe em alguns ícones e a gente sabe o que isso representa.

Professora R.:

Olha eu estava entrando em crise no último emprego que eu tive em escola privada porque a minha coordenadora, que não entendia nada de história, estava me pondo em pânico, porque ela achava que não tinha função ensinar Idade Média, só tinha função ensinar Idade Média se eu fosse fazer alguma comparação com a atualidade, então tudo tinha que ser comparado com a realidade e Idade Média não é história. Então vem aquela discussão do que é mais concreto para o aluno e o que é mais abstrato, enfim tinha uma cobrança que não havia função nenhuma em aprender história, o que se pode aprender em história se você ensinar a Idade Média, tudo tinha que se comparar com a realidade...

Professor A.:

Como se não fosse na Idade Média que se formou a Europa, a cultura ocidental, o cristianismo, a cultura ocidental?

Professor E.:

Mas a questão está em fazer que o aluno compreenda o presente, esta busca de desvendar o presente, então aí eu acho que o que a R. está falando é verdade, é uma imbecilidade essa questão do concreto e do abstrato em educação, não existe essa divisão em educação, isso é uma pobreza. A gente sempre vai simplificar um pouco em educação, mas dizer que o aluno aprende se as coisas são mais concretas, é uma leitura pedagógica de uma determinada concepção pedagógica. É a mesma coisa que, assim, você pega um aluno de infantil ou de quarta série, por que é que uma professora de infantil pega uma obra do Picasso, leva para a sala de aula, discute isso e bota os meninos para pintar, reproduzir, recriar, o nome que se dê a isso? Porque ela acha que a obra de arte por ser cor, é discutível, você gostou, não gostou, fica neste plano, agora você pergunta que poesia você dá: eu dou poesia infantil, porque não dá Drummond, não Drummond não porque é muito complexo, essa que é a questão, o que está na imagem, é concreto esta materializado, é pintura é cor forte não tem complexidade, mas o poema não, a obra de arte em tese pode ter o sentido que eu quiser, mas o texto não, ele tem um sentido, ele esconde o sentido, o sentido precisa ser revelado, é burro, isso produz o mau leitor, o mau leitor de história, o mau leitor de literatura, está associado a isso, não sabe nada de nada disso, não tem nada a ver. Encontrar ecos no que está mais perto, às vezes está mais distante de nós é o que tem mais eco, eco porque nunca é igual.

Professor A:

No dia-a-dia, você está dentro de uma escola, algumas têm uma estrutura melhor para fazer projetos, qualquer coisa fora da sala de aula que as outras não têm. Meu colégio há um tempo atrás colocava uma coordenadora também, uma brilhante coordenadora, e aí ela quis mudar o trabalho de todo mundo. Quando ela quis mudar o meu aí eu disse: “Tudo bem, você vai dizer por quê, vai fundamentar por que eu sou o professor tradicional?”, ela diz: “Embora você seja um professor tradicional, os alunos ficam escutando você!”. Porque eu faço a narrativa bonitinha e desenho na lousa, vou no livro etc. e eles ficam prestando muita atenção, e então eu disse: “Por que não vai mexer com os outros professores, por

exemplo, onde os alunos não estão todos bonitinhos? E na hora que você tiver alguma coisa interessante para me ensinar a gente topa”. Quer dizer, o professor pode fazer isso com seu coordenador na sala de aula, quer disser o professor está dentro do colégio, aí vem a coordenadora falar uma imbecilidade destas para você, às vezes ela não sabe nada de história, nada, nada, nada, o coordenador pedagógico é claro que ele não tem que dominar Geografia, Física e tal, mas ele tem que saber bem mais que aquilo, senão, como é que ele vai discutir e coordenar seu professores, você esta dentro de uma realidade X que é muito limitadora, muito limitadora não só na escola, pega a questão profissional, de ser pago, não ser pago, de você viver num país que tem um bar em cada esquina, não tem uma livraria a cada esquina. Tem a questão de uma época em que os alunos estão muito afoitos com a tecnologia e a escola vendendo este peixe aos pais como se isso fosse uma coisa importante, o aluno adolescente ele não sabe pesquisar na Internet, ele sabe ligar e conversar e não pesquisa nada, ele gosta de conversar muito na Internet e quando ele for pesquisar na Internet o que tem? Leitura!

Professora R.:

É, ele faz a mesma coisa que a gente fazia com a enciclopédia, é o mesmo uso indevido que a gente fazia com a enciclopédia.

Professor A.:

Mas eu acho que as enciclopédias que existiam, formais ou não, elas tinham aquilo de melhor que existia em termos de conhecimento, na Internet não, você busca o que quiser...

Professor E.:

Eu acho que tem também as bibliotecas na internet. Eu acho que enquanto nós não fomos ensinados a fazer pesquisa, os alunos também não foram ensinados a fazer pesquisa, a escola diz, como é que nós assumimos a questão do que vem a ser pesquisa, nos damos trabalho, não existe trabalho, não é trabalho, você não chama a atenção para isso, não é pesquisa, o que é, a escola diz trabalho, mas trabalho não é atividade pedagógica, trabalho não serve para nada, se você fizer pesquisa, pesquisa tem formatação para você trabalhar conteúdo. Eu acho que a concepção pedagógica trabalhada não é ficar discutindo o cotidiano da escola. O trabalho de formação é teórico. O teórico te permite, por exemplo, discutir a concepção pedagógica que você está querendo trabalhar, talvez eu consiga dizer ao professor de História, ‘este encaminhamento tem esses problemas, você precisa ver, você pode continuar nessa linha, você precisa saber que essa linha encontra esses limites’, isso vale para o professor de Geografia, Matemática etc. Se a escola não localiza pedagogicamente de onde ela fala, ela também vai ter dificuldade de fazer com que os professores consigam entender de onde estão falando, por que estão falando. Isso é fundamental, de onde falo.

Andrés:

Qual é o rumo, no bacharelado, na licenciatura?

Professor A.:

Olha eu estava na faculdade nos anos 70, peguei a universidade um pouco esvaziada por causa da ditadura militar, mas eu tinha diversos professores que vinham a ser assim a terceira geração de historiadores, a primeira geração foram os franceses que vieram aqui para a faculdade, a segunda geração é a geração do Buarque de Holanda e eu tive essa terceira que era a Laima Mesgravis, o Fernando Novais, o França e eles tinham uma direção entendeu, mas já vislumbravam umas cabeças assim como o Vicentino, que pensavam outras coisas, mas de maneira geral mais formal, mais tradicional. Depois quando eu fiz pós-graduação, aí eu aprendi toda essa Nova História, porque a minha orientadora tinha feito doutorado na França com essa turma toda aí, tinha sido aluna desses caras, Le Goff, Braudel, era o supra sumo, mas ela fazia demografia histórica, e o pessoal aqui abominava, aí eu tive a oportunidade de ver um novo mundo, e tinha um departamento inteiro quase de História Moderna que era tudo marxista.

Andrés:

Ouvindo vocês eu fiquei pensando: se a gente for pensar na nossa formação, a gente não foi formado nem como pesquisador, nem como leitor, nem como escritor, pensando bem a gente foi formado como ouvinte. A gente teve os grandes professores, que faziam a gente ouvir. Quando você sai da faculdade, você demora quatro horas para montar uma aula, a gente não se preocupa que aquilo que está pronto para gente e que demorou alguns anos para se consolidar, o aluno não consolidou nada, assim a gente vai reproduzindo o ouvinte. A gente ouve uma versão da história fragmentada na versão de um professor X ou Y e isso faz a gente dar aula de história na escola. Assim, se o coordenador não souber alinhar os professores de História, então no entra e sai do professor de História, cada um vai confundindo mais a cabeça do aluno. Tanto é assim que se analisarmos o acontece com o aluno, quando o aluno transita de uma escola para outra, é uma bagunça total, porque ele chega lá e não tem procedimento, ele sai de uma escola onde o professor narra, na outra o professor faz outra coisa.

Professor A.:

Mas de certa forma embora isso aconteça, tem uma questão que a gente não falou aqui que é o vestibular, então de um jeito ou de outra, quando chega, e no meu colégio acontece muito isso, os alunos vem de escolinhas e eu digo escolinhas não por serem ruins, mas por serem pequenas, onde ele pode trabalhar de maneira mais informal, então vêm os pais e dizem, ah tem o vestibular e é o vestibular que você tem que trabalhar, então quando chega no ensino médio eu acho não sei se acontece isso, no meu caminho acontece e aí que esta o problema do vestibular, e aí tem um rumo e qual é esse rumo? É você saber escrever, saber responder testes, você tem que fazer questões dissertativas deste conteúdo X, e aí nas escolas, a realidade é muito simples, nas escolas que alfabetizarem melhor, desenvolverem uma escrita melhor, de desenvolver os conteúdos melhor, aí você pega um vestibular lá da Unicamp, que tem uns textos super difíceis, depende do quê? Leitura, leitura.