

Centro Universitário Nove de Julho

MIRIAN LUI

VIDA

OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DE UMA APRENDIZAGEM

SÃO PAULO

2003

Centro Universitário Nove de Julho

MIRIAN LUI

VIDA

OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DE UMA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Centro Universitário Nove de Julho, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação sob orientação do Professor Doutor Jair Militão da Silva.

SÃO PAULO

2003

SUMÁRIO

	Pagina
Introdução - Abrindo janelas.	10
Capítulo I - Respirando os novos ares.	14
Capítulo II - O Amanhecer- as imagens de minha infância	21
Capítulo III - Da ilusão da escola à realidade do trabalho, a contestação incessante de minha adolescência.	46
Capítulo IV - Professores e alunos à procura de si mesmos e do mundo da educação - a idade adulta.	76
Capítulo V - Quando “ um mais um, é sempre mais que dois”. A maturidade da busca.	101
Capítulo VI - O mundo fora do eixo. As incertezas e as constatações. Os caminhos escolhidos.	142
Capítulo VII - Matéria prima em retrospectiva- A memória.	174
Considerações finais.	193
Referências Bibliográficas	199

Centro Universitário Nove de Julho

2003

TERMO DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a Antonia Martins da Silva
por sua incondicional cumplicidade.*

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação é sempre produto do trabalho e convicções de vários autores. Agradeço a todos que direta ou indiretamente, física ou espiritualmente, me enviaram energias e subsídios para que eu afinal pudesse concretizá-la.

A minha mãe, primeira a me ensinar a necessidade do plantio e o sabor da colheita.

A meus filhos Vinícius e Demian , por terem sido os primeiros a questionar a escola que sua mãe tanto defendia.

A Juliana minha filha por ter sentido todo o amor colocado em cada pedaço do caminho que juntas percorremos.

A Leonardo meu neto, por ser a melhor resposta a quase todas minhas questões.

A minhas noras e genro pelo carinho e habitual compreensão.

A minha sogra que aos noventa e três anos ainda tem ousadia.

A meus irmãos por acreditarem em mim. Ao Jeferson em especial por sua imprescindível ajuda técnica .

A meus colegas e professores de turma por nosso encontro, convivência e crescimento.

A meu querido orientador, professor Jair Militão por sua amizade, confiança, paciência e principalmente respeito pelo meu ritmo de trabalho.

A Vanessa por sua dedicação, seu carinho e sua simplicidade.

A professora Cleide, por sua firme e coerente liderança, responsável por minha crença neste mestrado e nesta instituição.

FRAGMENTOS

*"São pedaços de mim espalhados nas vidas das pessoas e,
das pessoas na minha vida...são tantos!
Alguns grandes, outros pequenos, de muito ou pouco...
de tantos tamanhos!
São pedaços de mim... tantas cores...tantas nuances, tantas dimensões,
que às vezes me confundem....
Não se pode mais junta-los como antes de serem fragmentos...
Pode-se ,quem sabe, guardá-los,
cada um no espaço exato que ocupo neles...
Poder-se-ia compactá-los?
Possivelmente, sempre haverá quem o tente,
como haverá também, os sinais da quebra em cada um deles
a lembrar-se, que não se unem mais num inteiro...
São frag. men. tos...fr. ag. me. nt os... f. ra. gm. en.to. s...
Estarão sempre vivos em cada lágrima que chorei,
em cada lágrima que fiz chorar...
em cada flor que ofereci, em cada pétala que arranquei...
Estarão aqui, em cada acerto e em cada erro,
mas sobretudo estarão em todas as coisas boas que vivi,
porque foram boas essas coisas."*

(Pellini, Rosana de Barros, 2000)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo, investigar e compreender os fatores responsáveis pelos processos de auto-formação e constituição dos saberes docentes. Diferente dos paradigmas tradicionais de pesquisa, este estudo utilizou uma metodologia de pesquisa narrativa, a história de vida. Por meio de relatos de experiências da professora pesquisadora, buscou-se na subjetividade do professor, a constituição de sua identidade, centrada na perspectiva do vir-a-ser, ou seja, do aperfeiçoamento constante da pessoa e do profissional com vistas à transformação de sua prática de sala de aula, e possivelmente da escola e da sociedade.

Palavras chave: professores - subjetividade - história de vida - autoformação.

ABSTRACT

The present study aims at investigating and understanding responsible factors by the process of self- education and constitution of teachers`knowledge. Differently from traditional research paradigms, it was carried out using Narrative Inquiry methodology, with stories of lived experience. Through teacher and researches`narrative of experiences, it searched in the teacher subjective, her identity constitution, focusing in the perspective of vir- a –ser, that is, people and professional continuous education in order to transform teacher practice, and probably school and society.

Keywords: Subjectivity - teachers - life histories - self-education.

Introdução

Abrindo Janelas

A crença de que nenhum trabalho, nenhum escrito, nenhuma obra individual possa desvincular-se do cotidiano das pessoas, é o ponto de partida desta dissertação.

Na realidade o peso da tarefa de escrevê-la, a dificuldade das elaborações, a insatisfação com o texto, enfim, este produto que ora apresento, nada mais é senão o retrato fiel de uma educação sofrida, buscada, não entendida, onde as carências pessoais sempre estiveram sinalizando e instigando a necessidade de transformação, a importância da busca, a possibilidade da tradução do caminho percorrido. Sempre estive em meu encalço.

O dia que começava, sempre era um rascunho crítico do dia inacabado de ontem. Nunca fiquei plenamente saciada. O *risco* ou o *vício* permanente de querer entender, levaram-me a esta pesquisa ainda incipiente. Busco resolver o processo conflitual entre o meu caminhar e o entorno das outras pessoas com seus dramas e suas histórias que têm um pouco da minha, mas que são tão delas. Que são o motivo do que sou e o porque assim sou, mas que se diluem no espaço que alcanço ver e no horizonte que eu gostaria poder enxergar.

O mundo que vejo, a minha própria história, é o mundo que sinto, à *minha maneira e interpretação*. Como então explicar as jornadas de insatisfação, ao longo das quais, algo maior do que a constatação do saber adquirido pelas letras, nos mostra a necessidade de *reflexão* sobre a própria formação?

Nem todas as palavras, dispostas da melhor maneira “não pretendem *iluminar* ou traduzir o visível mas apenas excitar o invisível (Novaes, 1988, p.9).

O invisível de nossa história, é como uma cortina transparente que ao mesmo tempo que se nos dissera os fatos nos impede a clareza da visão verdadeira dos mesmos. Assim, quase que tomada pela estranheza do que vivo e consigo trabalhar, volto ao questionamento inicial: qual o objetivo deste esforço, deste sacrifício, deste quase sacro vício? Deste mestrado? Ritual de passagem? Busca de melhores oportunidades? Capacitação a longo prazo? Ou simplesmente a interpretação da história?

A universidade me atraiu e - é isto que até hoje me prende a ela – por ser, talvez, a única instituição da sociedade capitalista cuja função e fim é a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social ” (Soares,1990, p. 22).

Nela a própria idéia das coisas sensíveis, múltiplas e dissemelhantes levam - me a um caminho de procura constante que não é só o da pesquisa pela pesquisa, senão do próprio auto – conhecimento. Através dela e do saber *constituído* e *constituindo* – se, gradativamente, caminharei nesta procura de mim mesma.

Afinal, “*quem escreverá a história do que poderia ter sido?*”

(Saramago, 1980, p. 16)

Eu, ou as inúmeras pessoas do meu tempo, as histórias esparsas que tentarei condensar em meu relato pessoal?

Quando relatamos um passado, seja ele distante ou ainda mesmo recente, aceitamos o desafio da polêmica, nos atiramos aos interlocutores desta nossa própria história que por curiosos que são, nos lêem, querendo contrapor, acrescentar, omitir, descerrar, ir além do que fomos, nos desmentir talvez. Na tentativa estou pois, querendo *traduzir* da melhor forma, um texto inacabado, que é a soma de histórias e ao mesmo tempo a grande História.

“Emigrantes sentimentais, o tradutor e o historiador são desterrados do espaço e do tempo” (Matos, 2000, p.22).

A tarefa do historiador – como a do tradutor permanece ligada (...) à necessidade e impossibilidade de construção do passado.

Aquele que está em contemplação do mundo e suas inúmeras faces são captados pelas imagens de sua própria contemplação. Quando acredito estar traduzindo, estou apenas vendo à minha maneira, através do meu eu pensante. Reflito sobre os fatos e não me dou conta de que o eu é “uma construção, um conjunto de infinitas passagens, superações, vale dizer, traduções. Minha vontade, eu mesma superando-me, dou saltos e não tenho limites em meu interpretar(Benjamin,1999, p.21).

Vale grifar que ao tentar explicar seguindo um ritmo que acredito ser meu, estou apenas mediando o pensamento e a reflexão global de todos os do meu tempo. Estou por assim dizer, *interpretando* um tempo que tem passadas, pegadas, pedaços do hoje, do que há de ser e do que já foi.

Difícilimo acto é o de escrever, responsabilidade das maiores, basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos, primeiro este, depois aquele, ou, se tal mais convém às necessidades do efeito, o sucesso de hoje posto antes do episódio de ontem, e outras não menos arriscadas acrobacias, o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem princípio nem fim (Saramago, 1980, p. 12)

Responsável ou não, esta escolha me lança na aventura de desbastar o meu próprio conhecimento, a fim de firmá-lo como um documento.

Há muitas maneiras de se abordar um chamado acadêmico. Esta dissertação em sua *forma* é uma delas.

Quase nada do que aqui será lido pode ser considerado genuinamente novo. Copiei coisas ao citar tantos autores, emiti conceitos interiorizados ao preferir contar a história, repeti frases selecionadas ao longo de minhas andanças pelas escolas.

Fechei, através de uma narrativa quase coloquial, esta etapa de minha história, onde o fundamental é o questionamento dos saberes por mim adquiridos e quais os condicionantes responsáveis por minha formação.

Em decorrência, o principal objetivo deste trabalho não é senão transmitir um sinal de minha aprendizagem.

Se cada pessoa deixa no mundo pelo menos um sinal (Saramago, 1980, p. 13), este poderia ser o meu.

Escrevo com a pretensão única de que alguém, quem sabe você, possa ao perceber o caminho por mim percorrido, diminuir a ansiedade, não perder precioso tempo e iniciar a análise de si, sua profissionalidade, sua formação, seu entorno, as possibilidades de progresso pessoal.

Render-se a este chamado, é empreender uma marcha acelerada em busca da autonomia. É criar estratégias para o desvelamento da vida e de todos os seus mecanismos significativos.

Viver para mim é estar em movimento. Portanto, viver é estar em constante transformação, sem medo das contradições ou turbulências do momento. É sobretudo, promover o encontro com alguém. Experimentar e dialogar, constantemente e de todas as maneiras.

A importância desta história aqui narrada, é dada exclusivamente por mim. Deve-se ao fato de ser a história de uma pessoa real, viva e única. Estar vivo hoje, inegavelmente é uma grande façanha. Ser alguém que há muito pertence ao magistério, com todo seu majestoso sabor, reforça a oportunidade. Afinal, trata-se de alguém interessado em desvendar os motivos e as interferências responsáveis por essa feliz escolha.

Todos os fatos aqui narrados eu os vivi em todos os níveis de minha existência. Apesar disso, posso afirmar que foi no trabalho com as escolas que eu me descobri. Foi lá que eu me vi como sujeito objeto e autor desta história. Lá, na minha íntima relação professor- aluno.

Anteriormente, afirmei que há muito faço parte do mundo da Educação. No entanto, não vai tão longe assim, o tempo em que abandonando o círculo restrito das percepções pedagógicas, pude ver meus alunos em toda sua grandeza, simplesmente como pessoas. Deixei de lado a ingênua preocupação dos conteúdos plenos e mais adequados e passei a ouvi-los sem demagogia, questionando-os e indo junto. Criamos um clima adequado às nossas aprendizagens.

Constatai, que a maior parte do que sei, é resultado de minhas experiências com pessoas. Nem sempre aprendi com as mais cultas, às vezes até com as mais simples, mas com meus alunos foi que mais eu aprendi. Eles valorizaram todo meu esforço. Me fizeram ver que tão logo se percebessem como sujeitos capazes e criativos poderiam perfeitamente, conscientemente, prescindir de minha ajuda.

A escolha de uma metodologia de pesquisa narrativa, foi uma opção que levou em conta , a flexibilidade e fluidez do texto. Através de minha história de vida, pretendo contextualizar cinco décadas da sociedade brasileira e sua Educação.

No primeiro capítulo (Respirando novos ares), explico quais foram as indagações iniciais que motivaram a pesquisa qualitativa e em que contexto ela se deu, tento mostrar a relevância da metodologia da pesquisa narrativa. Nos demais capítulos, faço, década por década, um resumo dos fatos marcantes de minha história e procuro as interfaces com a sociedade da época e sua educação. No capítulo VII (Matéria prima em retrospectiva- a memória), procuro os referenciais teóricos que sustentam minhas convicções. Seguem-se as considerações finais para o momento.

CAPÍTULO I

RESPIRANDO OS NOVOS ARES

Assistimos nos dias de hoje, em todos os setores da sociedade, uma pressão muito forte para a mudança na qualidade da educação. Ao se falar dessa mudança, coloca-se o professor como o principal ator responsável por essa articulação.

A formação profissional e esta centralidade na figura do professor era um aspecto nitidamente ignorado antes da década de 80. Após esse período, acentuaram-se as obras, os estudos, sobre as carreiras e os percursos profissionais através de relatos biográficos ou autobiográficos.

Muito mais do que utilizar esta metodologia como um possível modismo, devo dizer dos meus reais objetivos e do porque desta opção.

Ao escolher uma metodologia qualitativa, a pesquisa narrativa, ou a história de vida como também é chamada, quis em primeiro lugar, adquirir voz, poder falar de minha prática e minha experiência, ser autor e protagonista de meu relato. Declarar, mostrar, provocar, fazer público coisas importantes ainda por serem ditas.

Em segundo lugar, vi nesta metodologia, uma ligação imediata e muito mais autêntica com o clima educacional reinante em nossos dias e em nossas atuais legislações. Pude visualizar a possibilidade de um pormenorizado leque de conhecimentos para trabalhar a interdisciplinaridade em minhas aulas.

Para entendermos os motivos de tamanha adesão aos métodos que investigam as dimensões do comportamento humano, principalmente o método auto-biográfico e as histórias de professores, precisaremos, sem o intuito de finalizar assunto tão complexo, tentar mostrar as origens desta problemática.

No decorrer do século XX, os estudiosos tiveram uma forte influência dos métodos experimentais utilizados pelas ciências biológicas e físicas, na análise e investigação dos fenômenos sociais. A educação, por sua similaridade com outras ciências humanas, passou também por este crivo. O que num primeiro momento , era condição para o reconhecimento como ciência, passou a ser com o tempo, um verdadeiro impedimento ao desenvolvimento das disciplinas enquanto ciências.

Era necessário ir à procura de novos métodos para a construção de uma ciência objetiva e globalizante. Falava-se então em metamorfose da ciência (Prigogine e Isabelle Stengers(1984), na abdicação de um conceito de ciência em favor de outro.

Segundo os mesmos autores, a partir desta mudança na forma de conceber a pesquisa o horizonte de investigação passa a ser outro. Não há mais interesse na regularidade, na estabilidade e sim em evoluções, crises e instabilidades:

Ora, são transformações desta ordem que , pondo em questão os pressupostos da ciência clássica no âmbito das próprias ciências físicas e biológicas , contribuíram para alimentar certas resistências aos métodos e modelos mais tradicionais de investigação que já há-viam aflorado no interior das várias ciências humanas. Desse modo, o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais não se apresenta como preocupação específica da área da educação pois, tal como se tentou mostrar , era um movimento mais amplo. (Bueno, 2002 p. 3).

O movimento como um todo não se deu de forma homogênea. Cada ciência foi procurando respostas às suas próprias questões.

No campo da historiografia a tendência ao estudo da história das mentalidades é chamada de Nova História. Surge sob a influência da escola francesa dos Annales. Esta escola tem seu início com um pequeno grupo associado a uma revista criada em 1929. Embora esse grupo tenha se tornado conhecido como a escola dos annales para evidenciar o que seus membros tinham em comum, eles próprios desmentiam tal similaridade em suas produções individuais. O núcleo central do grupo foi formado por: Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie. Próximos desse núcleo estavam: Ernest Labrousse, Pierre Vilar, Maurice Agulhon e Michel Vovelle ((marxistas). Aquém ou além destes dois grupos, Roland Mousnier e Michel Foucault (Burke, 1991).

Esta nova história, propõe em primeiro lugar um novo objeto de estudo da História. Aliás, esta passa a ter uma multiplicidade de objetos, alguns dos quais, totalmente novos porque até então, impensados como tal.

Em segundo lugar, ela faz a desmistificação do fato histórico que passava a ser visto como algo construído pelo historiador ao longo do processo de sua pesquisa. Passava-se da história meramente factual, para a história fundamentalmente interpretativa.

Essa nova concepção de história colocou o historiador no seio de uma dupla tensão: entre a particularização e a totalização, entre a subjetividade e a objetividade. (Mendonça, 1994p.69)

No campo da antropologia, Malinowski em um trabalho pioneiro nos anos 20 do século passado, propõe uma nova forma de estudos da cultura, refutando as idéias etnocêntricas sobre os povos primitivos e propondo que a cultura seja conhecida a partir dos pontos de vista ou opiniões dos nativos (Erickson, 1986).

È importante salientar que as abordagens qualitativas presentes em nossos dias não inviabilizaram em nada as abordagens experimentais ou quantitativas. Elas convivem em um cenário onde os debates teóricos são saudáveis até para o desenvolvimento das várias ciências.

Nos anos 90, a idéia de se trabalhar com a subjetividade advinda destes fatores enunciados, deu origem aos estudos de auto- formação e formação contínua.

Esta auto-formação participada e formadora, usa a história de vida para colocar o pesquisador como sujeito e objeto de sua própria pesquisa.

O pesquisador ao investigar sua própria história, numa pesquisa deste gênero, reconstrui as etapas de sua vida refletindo sobre as mesmas e também sobre sua prática.

Ao escolhermos uma metodologia , estamos de certa forma nos desvelando para aqueles que nos leem. Através de nossas escolhas, mostramos as concepções de mundo que temos , o horizonte de nossos pensamentos e de nossos conhecimentos.

O maior argumento para o uso das narrativas na pesquisa, é o fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas historiadas de forma individual e social (Connelly e Clandinin, 1990p. 2).

Na perspectiva de escrever sobre seu trabalho, sua prática, o professor se apropria de uma parte importante de sua história, de sua vida e do tempo de outras pessoas. A procura por nossos arquivos pessoais, faz-nos arrumar as gavetas da memória. Nelas, não encontraremos apenas os chamados documentos oficiais. Acharemos pedaços de antigos bilhetes, flâmulas esportivas, dinheiro de vários planos econômicos, moedas em cofrinhos da infância, fotos de datas marcantes em nossa existência, convites de eventos variados, avisos, jornais, páginas de revistas, broches e bonés de campanhas políticas, pedaços de sentimentos históricos...

Muitos são os desassossegos que tomam conta de um pesquisador no processo de descoberta da “ trama do arquivo” (Miranda, 1995). A arrumação, a priorização dos fatos, a própria narração são na realidade buscas por um reviver desta pessoa. Mas, como reviver um passado com o qual ainda imbricadamente convivemos?

A primeira vez que me interessei por meus arquivos o fiz através de Anaïs Nin (1980p. 86). Em seu livro, “ em busca de um homem sensível”, ela nos fala de um artigo escrito por Ira Progoff(1975) para o qual ela dá o nome de ateliê de diários. Assim ela nos fala tentando mostrar aquele estudioso:

Este livro, resultado de anos de experiência sobre a expansão e o desenvolvimento do diário íntimo, prova que a viagem interior nos labirintos do “ eu” pode significar maturidade, compreensão da própria experiência , a força coesiva de uma narração, um exame, um confronto da experiência de cada um.

Para o autor, várias pessoas têm em suas vidas a experiência de uma realidade subjacente, uma realidade que elas reconheceram como fonte pessoal de força e significação. Este diário intensivo, pretende ainda fornecer um instrumento, uma técnica, através da qual a pessoa possa descobrir em seu interior, recursos que ela própria desconhecia. Lembra então:

A essência não se encontra nos fatos da vida, nem nas coisas que nos acontecem, mas na relação profunda que temos com esses acontecimentos (Progoff, 1975).

O autor em questão nos faz pensar sobre o fascínio exercido em nós pela ficção. Leva-nos a pensar nossas vidas como metáforas de um conto ou narrativa. Nelas, estaremos equacionando nossas maiores urgências, nossos problemas adormecidos e não resolvidos.

O importante na realidade, seria eliminar todo o tipo de censura e julgamento. Para ele, esses são fatores de inibição, desgastados por uma cultura cheia de limitações, nocivos à criação espontânea do “eu”. Afirmar que há uma diferença entre o julgamento e a avaliação: a avaliação é criadora, o julgamento não.

Por muito tempo essa idéia de diário ficou em meu interior. No entanto a cada tentativa, eu não tinha vontade suficiente, talvez coragem para ir até o fim. Foi no mestrado, incentivada por meu orientador que eu escolhi afinal uma metodologia de narrativa de vida e procurei estudá-la.

Pude constatar que não é pequeno o acervo de trabalhos dessa natureza e que temos muitos estudiosos interessados nas análises das histórias de vida dos professores.

No Brasil, Ivani Fazenda vem há algum tempo, se dedicando a este tipo de trabalho junto à Puc São Paulo, no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre interdisciplinaridade onde é coordenadora. Ela nos fala:

Estamos tratando de poderes novos e energias diferentes que acabam invadindo a vida e a alma de pesquisadores/ professores que a esses estudos se dedicarem. Navega-se nessa forma de pesquisa e de didática entre a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige. Para se falar de uma didática nascida de uma pesquisa interdisciplinar tem-se que rever com cuidado certos pressupostos habitualmente desprezados pelas proposições disciplinares habitualmente conhecidas. (Fazenda, 2000p. 247).

A autora nos adverte de que todo procedimento interdisciplinar e atualmente não podemos deles nos distanciar, parte de uma erudição não revelada mas pressentida. Com isso ela afirma que a erudição é o principal sustentáculo de uma proposição interdisciplinar, mas chama a atenção para:

Porém, o professor ou o pesquisador interdisciplinar adquire o gosto por conhecer e dessa paixão torna-se cativo que ousa adentrar as múltiplas direções do conhecimento, e não apenas as conhecidas; o adentrar em campos novos exige dedicação e humildade, próprias de um aprendiz iniciante, que assim passa não a repetir o que foi estudado, mas utilizar-se das teorias citadas como forma de ampliar o seu universo de significações e possibilidades de ação e análise.(Fazenda, 2000p.248).

Em minha opção pela narrativa de vida, levei em consideração em primeiro plano, a retomada de pontos indecisos e resolvidos pela metade. Meu objetivo é redimensionar e trabalhar com todas as minhas possibilidades inscrevendo-me na história desta educação com a qual vivi toda a minha vida intensamente. Acredito na transformação e que em todos os espaços podemos fazer nossa parte. O professor pode não apenas através desta leitura mas também por ela, modificar sua prática e conquistar seus espaços, pois a pesquisa faz a crítica ao mesmo tempo que transforma a ação assim refletida. É Nóvoa, quem nos diz:

Precisamos passar de uma investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e para uma investigação pelos professores. (Nóvoa,1991p.31).

Alerta-nos sobre a formação e as formas de realizá-la. Convoca o professor para a sua inserção na própria dinâmica de procura das metodologias, dos recursos dos meios para a formação. Para o seu papel político e gerenciador desta formação constante.

Ao utilizar esta metodologia acredito estar podendo realizar um movimento constante de idas e vindas , de buscas e interpretação de meus passos e minha formação. Sigo a corrente daqueles que como Nóvoa consideram o desenvolvimento profissional no duplo sentido : pessoal, produzir a vida e o coletivo, produzir a profissão.(Nóvoa, 1991p.33).

È necessário transformar de forma concreta o que se convencionou chamar de senso comum emancipatório. Essa transformação só será possível se transformarmos em nossa teoria e em nossa prática ,esta nossa subjetividade emergente. Nela deverão estar presentes: o senso comum ético (solidário), o político(participativo), e o estético(reencantado).Estas dimensões deverão permear nossas ações e nossos espaços em qualquer tempo.(Santos, 2000).

As lembranças que aflorarão em minha narrativa, trarão um alento novo ao meu viver. Conseguirão acredito auxiliar também outras pessoas que como eu precisam aprimorar suas práticas:

Empenho-me em descrever, compreender, interpretar, isto é, construir um conhecimento provisório, usando a razão que não seja instrumental e burocrática, procurando na relação consequência/justificação, deduzir as suas causas.(Monteiro, 2002p.14).

Não quero apenas contar os fatos ou falar de minha formação. Quero mostrar a dimensão de minhas dificuldades, os entraves que se apresentaram em meu percurso e ainda tentar convencer alguns da precariedade das análises feitas sobre e para a educação que não levam em conta a história, a sociedade, a diversidade e a complexidade de nossos dias.

Finalizo por ora, dizendo acreditar que esta metodologia deva ser incentivada e mais propagada. Ela faz de nossas vidas algo muito importante, o método e o próprio objeto de nossas constatações. Recomendo que como eu e vários outros pesquisadores, Mota(1997), Telles(1997), Pires(1998), Melo(1998), os estudiosos da educação se debrucem neste maravilhoso universo de descoberta das nuances de nossa caminhada como professores. Nele encontrarão bem mais do que a prática, descobrirão a imensidão de possíveis caminhos e a capacidade criativa de cada um.

Qualquer um, independentemente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na sua vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do cotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias por violência se retirassem de malhas e prisões, quantas maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.(Saramago, 1980p.249)

Minha pretensão é a de uma avaliação onde bem mais do que simplesmente recontar os fatos, eu consiga dialogar com meu passado estabelecendo uma relação elaborativa onde os arranjos serão significativamente sentidos nas alterações operadas no presente.

Capítulo II

O amanhecer. As imagens da minha infância.

Ando a procura de espaço para o desenho da vida ”

(Meireles, 1942)

Nasci no bairro paulista do Jabaquara, nos idos de um ensolarado setembro do ano de 1942. Eclodia a Segunda Guerra Mundial, alternando a composição das forças políticas que até então haviam dominado o mundo.

Neste mesmo período o Brasil passava a integrar o bloco de países que lutavam contra os regimes totalitários. Expunha ao mundo um contra – senso uma vez que Getúlio Vargas no governo, mantinha a ditadura declarada e uma situação de poder absoluto. Contra ele, iniciavam-se movimentos como o dos “mineiros”, contrários à ditadura. Surgiram também, os alicerces da UDN (União Democrática Nacional) em oposição a Vargas. Da dissidência daqueles, originou – se o PSB (Partido Socialista Brasileiro) . É neste clima de efervescência política que eu nasci.

Sou a filha mais velha de um casal pobre financeiramente e que tinha sete filhos para criar. Mesmo assim, apesar das inúmeras dificuldades, havia muita força e muito amor em nossa casa.

Meu pai simbolizava pelo porte e atitudes, a força. Era grande, falava alto como seus ancestrais napolitanos, parecia um senhor. Minha mãe, pequena, morena, *era a força*. Com muito amor pegava – nos a todos, inclusive papai. Ia à frente sempre. Foi quem me ensinou as primeiras letras e sem dúvida alguma minha melhor professora, apesar de ter feito apenas dois anos de escola. Foi quem sofreu comigo. Foi ela quem conseguiu mostrar – me no trabalho doméstico, nas atividades de rotina, nas brincadeiras diárias e nos mistérios da natureza, todos os princípios

básicos de minha alfabetização e de meu raciocínio lógico – matemático. Gravetos, folhas, feijões, tempestades, ventos, serviam como instrumentos para minhas aprendizagens. Ela lia o mundo p’ra mim. Sem contar é claro, o capítulo das canções e historietas cheias de ação e coreografias.

Com exceção do nascimento de minha segunda irmã Jane, recordo todos os demais e os rituais necessários: acender uma vela à Virgem no início das dores, chamar a parteira em casa, esquentar bastante água no balde de alumínio, providenciar toalhas e muitos “trapos”. Assisti ao nascimento de todos os meus irmãos. Meu pai não permitia a ida a hospitais. Tinha medo que trocassem os bebês. Isto hoje em minha lembrança, é como um filme visto na TV, ou como um livro relido agora na idade adulta. É algo tão distante... algo tão perto...

De meu nascimento, até aproximadamente cinco anos, recordo algumas coisas. Cenas esparsas me lembram meus pais aos beijos e abraços, a pobreza de nossa casa e uma inusitada ida minha a uma padaria do bairro. Encontrei no caminho, em um bueiro, um pacotinho com quatro notinhas do dinheiro, que na época chamavam de “manolitas”. Fiquei eufórica! Cheguei sem fôlego em casa dizendo ao meu pai que ele não precisava mais trabalhar, pois estava rico. Lembro bem o seu sorriso concordando com a afirmativa. Depois disto, os fatos desmentiriam minha inocência.

Meu pai, marceneiro teve a situação de trabalho piorada e tivemos que nos mudar para uma casa na Vila Esperança, região da Penha atual. Lá moramos por pouco tempo, até recebermos uma oferta de um amigo, para morar sem pagar no bairro do Jaguaré. Como também lá os negócios não melhoraram, fomos morar com meus avós paternos no Belém, mais precisamente na Rua Conselheiro Cotegepe. Ali, iniciei definitivamente meu aprendizado sobre os humanos. Eu era uma criança e nunca realmente saberia entender os “arranjos” dos adultos que apenas comunicavam os novos endereços.

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, não a memória” (Bosi, 1999, p.73)

Nesse tempo, meu pai ocupava um galpão onde cortava, montava, reformava e vendia móveis. Eu, tinha farto material para minha iniciação no artesanato: sarrafos de madeira, cola, pregos, serragem, cavacos. Improvisava chicotes, cavalos, mobília infantil, peças que só eu sabia o nome e aproveitava todos os minutos do dia.

Com meus seis anos de idade, ficava fascinada pela marcenaria e pelas conversas de meu pai e meus tios Francisco e Sérgio que com ele trabalhavam. Eram falas para mim, muito estranhas. Mostravam – me um homem poderoso que mandava em tudo, o Sr. Getúlio Vargas. Havia também dois lugares como me respondiam tentando explicar, chamados: União Soviética e Estados Unidos.

Em meio ao emaranhado de perguntas que eu fazia, muitas, por assim dizer a maioria sem respostas, pude entender que os dois “países”, eram uma ameaça para o resto do mundo e que no meio deles, aqui em nossa terra, no Brasil, havia dois homens importantes: Getúlio, o Vargas e Luís Carlos Prestes. Por assimilação do clima reinante nas conversas, percebi que meu pai admirava Prestes. Isso foi o bastante para que eu também em seguida fizesse parte do seu fã – clube.

Eu escutava as conversas e muito do que ouvia, isso aos sete anos, 1949, me fazia importante apenas por poder ouvir meu avô (uma autoridade) meu pai (um ídolo) e meus tios coitados, aprendizes talvez mais frágeis do que eu.

Era o bloco soviético, a guerra fria, um outro lugar estranho e dividido: Coréia do Sul e Coréia do Norte? Aqui, neste pedaço de minha vida, posso dizer que aprendi, ou fiz, os alicerces do que sou, ou ainda desenvolvi minhas principais habilidades.

Escutava música pelo menos duas horas por dia: músicas clássicas, húngaras e napolitanas. Lembro bem que às vezes, passava uma manhã inteira, montando pecinhas de madeira, areando os alumínio da nona e cantando com letra inventada óperas como: Carmem de Bizet, La Traviatta, Barbeiro de Servilha, Cavalleria Rusticana e outras. Meu avô, o nono batia

palmas e dizia: Bravo! Depois pegava discos e ensinava colocando um após o outro: “questo é allegro”, “questo piano” “questo andante” percebe? Eu alegremente respondia que sim tentando imitar o ritmo.

Ele, era oficial de justiça no Fórum da Praça João Mendes. Trabalhou cinquenta e três anos na mesma profissão. Era muito diferente da nona. Ela era o lado fino, sofisticado, o lado francês (Dafré) origem da rua Maria Dafré no Cambuci. O nono, era o típico italiano (os Casella). Juntos, mostraram-me um pouco da cultura européia.

Crescia em mim o gosto pela arte exposta em todos os cantos desta casa emprestada: talheres, livros, quadros, farta música. Nessa época, lembro que chorava pois queria ser violinista. Meu pai dizia a minha mãe: “Era só isso que nos faltava, pobres e com uma filha que gosta de um “Stradvarius”. Eu nunca consegui decifrar o enigma. Sabia apenas que causara um tremendo mal estar na casa por gostar de alguém que nem sequer conhecia.

Meu avô contava histórias da Rua da Consolação e da Paulista. Falava dos “lampioneiros”, homens que acendiam os lampiões a óleo, antes da luz elétrica. Ele desenhava os lampiões no papel. Falava de uma tal gripe espanhola, de um tal time, o Torino da Itália, e de governos os quais ele chamava de “espóticos”. Hoje, sei o que queria dizer mas naquele tempo, ouvia assim como se ouvem as palavras de uma língua estrangeira. Um pouco ficava, outro tanto se esvaía.

Nesse tempo, foi também por muito tempo em nossa casa, manchete diária, as estrepolias de um bom ladrão, que tirava dos ricos e dava aos pobres. Era muito esperto e parecia um gato escalando muros e paredes. Seu nome? Meneghetti. A polícia não conseguia prendê-lo e meu avô gargalhava a cada fuga de “quello maledeto”.

Foi por meus avós, que agüentamos a dor de morar de favor na casa de minhas tias. Elas eram funcionárias públicas na Prefeitura de São Paulo, isto quando ser funcionário público dava status. Escravizavam minha mãe como doméstica. Por outro lado, apesar de nos agradar como se

faz com crianças desconheciam nossas necessidades e nos humilhavam como cidadãos comuns. Éramos sempre as sobrinhas pobres, as que não falavam bem, as ignorantes que precisavam que lhes olhassem as roupas, o banho, a comida. Éramos objetos interessantes, muito úteis e sempre vítimas do mau humor ou das noites mal dormidas dos adultos.

Com o passar do tempo, mamãe visando ajudar nas despesas, resolveu ir procurar um trabalho fora de casa. Matriculou-me, a mim e a minha irmã no Recreio Parque do Marengo. Íamos do Belém até a Av. Celso Garcia, próximo à Ladeira da Penha. Frequentávamos o que hoje seria uma escola de educação infantil.

Naquele tempo tomávamos dois banhos neste local até então chamado de recreio, um ao chegar e outro ao ir para a casa. As professoras seguiam uma rotina parecida com a das atuais bandeirantes dos grupos de escotismo. Era quase que um acampamento, com vasta área verde, brinquedos rústicos e muitas pagens que obedeciam uma coordenadora. Recebíamos muita atenção, carinho e farta merenda.

Nossa condução na ida e na volta era o bonde chamado Camarão. Ele tinha o ponto inicial no Largo São José do Belém. Lembro como de um conto de fadas, a diversão que era p'ra mim, olhar o condutor do bonde, o *motorneiro* e a rapidez com que o cobrador passava de um banco a outro distribuindo os bilhetes pagos. Havia um dos bancos onde se ficava frente a frente. Era o primeiro banco do bonde e era chamado de “cara dura” coisa que nunca ninguém me explicou o porquê.

Naquela região do meu “parquinho” hoje está o Pronto Socorro Municipal do Tatuapé e ao lado a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Cidade Dutra. A construção tem arquitetura bastante antiga, muitos arcos, grandes avarandados, janelões e portas maciças.

Eu dividia o tempo entre a casa e a escola com meu avô. Ele me fazia dar apostas para os páreos nas corridas de cavalo. Uma vez levou – me ao Jockey Club da Moóca, na rua do Hipódromo. Dizia que eu sabia apostar e que tinha sorte. Eu não podia entender o que ele

apostava, sei apenas que às vezes dizia: “não bela, esse não pega nem “placê.” Mostrava também nestas nossas andanças junto aos amigos, o quanto os italianos eram preconceituosos. Ele não gostava nem dos “negros” nem dos “nortistas”. Fechava a cara para eles falava pouco sobre o assunto. Costumava também criticar os imigrantes espanhóis dizendo que eles eram “boca - suja” e que só serviam para ter “ferro-velho” como aquele lá da esquina (uma casa de sucata).

Quando calhava de ir ao teatro Colombo (Largo da Concórdia) os exemplos de raça, credo e cor eram escolhidos a dedo para ilustrar as longas conversas. Ele falava muito e era por demais caricato. A nona cansava de escutar e enquanto fazia a sopa que religiosamente acompanhava com a salada e o queijo, à entrada das refeições, muitas vezes pedia para que ele se calasse. Assim foi, nossa vida até o dia que nos mudamos.

Fomos para a rua Rio Real, número 08 na Vila Formosa, defronte ao campo de futebol de um time chamado “União Faz a Força”.

Era o ano de 1950, início de uma década das mais importantes no desenvolvimento da história do homem contemporâneo. Vivia-se a todo vapor a “mudança” como decorrência da Segunda Guerra Mundial e da Revolução Industrial trazendo os prenúncios da sociedade moderna e dos avanços tecnológicos. Os conhecimentos científicos surgiam intensificando o ritmo da produção e a exploração do trabalho. Os bens produzidos em maior volume, incentivavam o mercado e o próprio consumo. Surgiam os crediários, as compras à prazo. Lembro nessa época de um filme em branco e preto chamado “A visita” onde os eletrodomésticos eram oferecidos a “todos” por alguém que visitava uma cidade e através de prestações “dava” o conforto.

Nessa época quando agora visitava meus avós via a primeira televisão, o canal Tupy e a “TV de Vanguarda”. Me fascinava também com a geladeira e os cubos de gelo com água caindo sobre eles e fazendo “furos” como eu dizia. Não tínhamos torneira em nossa casa. Tirávamos água de um fundo poço com um balde puxado por uma corda que corria em um sarilho com

manivela. Eu imitava tudo isto nas brincadeiras com meus irmãos. Tudo era dual nessa época e o novo sempre era novidade, sempre encantava.

Foi nesse mesmo ano, juntamente com minha irmã Jane que eu ingressei na escola tinha então 8 anos de idade. Fomos para o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração na Av. Eduardo Cotching na Vila Formosa. Era um colégio de freiras e usávamos obrigatoriamente saias de pregas, meias três - quartos e gravatas. Tínhamos caderneta de frequência. Diariamente esta caderneta era carimbada com o presente ou ausente e levada novamente para casa. Aos pais era dada a incumbência de assiná-la ao fim do mês juntamente com a ficha de presença à missa dos domingos bem como o boletim com as notas de “aplicação” e “comportamento”.

Neste período, acredito eu, comecei a galgar os primeiros passos para a minha carreira na Educação. Tinha maturidade para fazer bem mais do que uma primeira série primária. Aliás, já se esgotara em mim, a motivação para este aprendizado. Eu já lia e copiava qualquer texto. No entanto, bem vivo está em minha memória o choro de minha irmã. Ela não conseguia acompanhar aquela classe nem tampouco a voz aguda e cortante de Dona Arabela mandando-me sentar dizendo: “Você tem que aprender a largar a sua irmã. Ela tirou 20 no ditado e eu não vou trocar a nota dela pela sua nota, só para ela parar de chorar.”

Constantemente eu estava pedindo algo na mesa da professora. Sempre em prol da criança mais nova, menos madura, matriculada erradamente naquela turma.

Era um tempo onde o Ensino Primário (4 anos) era organizado pelos estados com a Lei Orgânica do Ensino Básico de 1946.

Os professores eram de um estilo tradicional apesar de já terem enviado em 1948 um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional à Câmara Federal. Usavam a nota até 100, eu era a primeira da classe e também... a mais velha! Já então pressentia que algo estava errado, que eu não era melhor que ninguém, minha irmã ainda era “pequena”. Sentia diariamente, o peso doloroso de ser impotente para explicar:

Por uma falha sistêmica, quem ensina não tem noção de como se aprende” (Lima, 2000 p.9).

Os professores eram ligados apenas às suas funções burocráticas e de conteúdo programático.

O drama escolar e familiar se estendeu por mais de um semestre, até quando pelo cansaço e inúmeros incidentes bastante traumáticos a professora chamou minha mãe e propôs a troca de classe da Jane. Ela foi reprovada aquele ano, sem culpa pela avaliação que apenas separava os alunos em “bons” e “maus”, e por ter uma professora sem condições de analisar seu processo inicial de alfabetização. Ela dava importância apenas para a perfeição da escrita, para a colocação na linha, e para o decorar dos símbolos e significados. Não sabia interpretar o farto material que os alunos mais novos lhe mostravam. Preferia trabalhar com os que lhe pareciam mais prontos. Calava a voz dos que não *respondiam certo e atrapalhavam* os que sabiam.

O modo tradicional de se considerar a escrita consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, etc.) Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (Ferreiro, 1975, p.18).

Continuei, sem saber o que isto significava, mas meio culpada, por ser a melhor da classe até a quarta série primária.

Lembro com imenso carinho, minha professora da terceira e quarta séries dona Vera Ap. Loureiro Carparelli. Ela era linda. Tinha cabelos encaracolados, unhas pintadas de vermelho tomate, nas mãos e nos pés. Usava saia justa e tamancos de saltos muito altos. Levava-me de sala em sala para que eu lesse minhas “composições”. Eu achava aquilo muito sem graça bem como a fita no peito, do lado esquerdo; vermelha para os “fortes”, verde para os “médios” e amarela para os “fracos”. Éramos separados por fileiras de acordo com o adiantamento.

Com D. Vera, fiz minhas primeiras contestações. Ela me ouvia e tentava orientar à sua maneira. Eu às vezes obedecia. Nesse tempo trazia notas baixas em comportamento, mas ela gostava de mim. Parecia entender minha personalidade e a época que vivíamos. Trazia para

discussão (direcionada é claro), temas muito atuais. Aquilo mexia comigo e eu escrevia diariamente como se algo estivesse me sendo pedido como obrigação. Não sabia, mas já fazia o exercício da avaliação constante. Eu não me conformava só com o que recebia. Queria ter com minha professora um diálogo onde eu também ensinasse. Ela era paciente,

quando o professor se percebe como um indivíduo em contínua aprendizagem, ele muda a relação com o saber (Lima, 2000 p.10).

Dessa forma crescíamos ambas, eu só não aceitava as classificações dos alunos em público até em cartazes. O mesmo ocorria com a cobrança das mensalidades estampada nas paredes.

Na terceira série, meu pai adoeceu. Eu ficava em casa tomando conta dos meus quatro irmãos enquanto mamãe ia aprender o ofício de pespontadeira de calçados. Eu não podia faltar a este trabalho. Nós trabalhávamos juntas. Deste trabalho dependia o sustento de nossa casa, aluguel e cuidado com papai. Mamãe além do trabalho, arrumava “coisas” no colégio, lavava a roupa para as freiras só para eu continuar na escola sem pagar as mensalidades.

Quando eu tinha as chamadas “provas”, faltava um dia na escola para estudar e não atrapalhar em nada o andamento da casa.

Neste ano de 1953, o Brasil foi premiado no Festival de Cannes com o filme “O Cangaceiro” de Lima Barreto. Lembro bem a criação da TV Record, Canal 7 em nossa cidade de São Paulo.

Meu pai apesar de doente, lia muito e falava bastante sobre política. Ele recebia diariamente a visita de um médico que media a pressão e o proibia de fumar. De uma forma bastante original, ele me pedia que cortasse seus cigarros (escondidos por mim) ao meio e lhe desse apenas metade presa em um grampinho de cabelo. Com dificuldade ele o segurava depois de aceso e fumava sorvendo com prazer até o fim. Dava-se direito a meio cigarro por dia e nós dois pensávamos estar enganando ao médico e a mamãe. Eu ia comprar os cigarros no bar do seu Demétrio. Era um pequeno bar na esquina, modesto e desprovido de novidades.

Nesse mesmo ano, começaram a aparecer em São Paulo os primeiros grandes supermercados nos bairros mais abastados.

Nesse tempo, eu sabia de muitas coisas por causa de minha avó materna, a “avuela” Manoela. Ela vinha nos visitar quando podia. Meu pai e ela tinham longas discussões. Não conseguiam se entender. Minha avó falava bem “espanholado”, imitava castanholas juntando duas colheres e batendo-as uma contra a outra enquanto cantava. Muitas vezes lia as cartas e meu pai contrariado dizia a minha mãe: lá está ela, a “buena dicha” Eu não entendia porque ele não gostava dela. Sabia, isto sim, que eu a adorava. Ela contava sempre sua história. De como viera de Granada, em um navio juntamente com meu avô que era espanhol do lado “mouro” da Espanha. Dizia que casara com ele por ter sido “prometida” pelos pais que eram “nobres espanhóis” que para cá vieram fugidos por “tais” motivos políticos.

Meu avô tinha a pele quase negra e era muito peludo, o contrário dela, loira e de olhos azuis. No navio, o “comandante” se apaixonara por ela e guardava no “sótão” leite condensado para não faltar à sua alimentação. Vovó casou com dezessete anos, ainda brincando com bonecas e sem estar habituada a comer comida. Alimentava-se até então de frutas e aves “abatidas” que os empregados de seu pai traziam. Por isso não era dada a comer. Mal imaginava dizia, que no futuro estaria puxando um carro de bois e cavando com enxada na lavoura. Meu contato foi apenas com ela. Meu avô era “chofeur de lotação” e eles estavam separados. Desde então ela trabalhava como doméstica em casa de pessoas ricas. Em suas visitas trazia-nos tudo o que podia: *vestidos de organdi com fitas de veludo, blusas de laise*, objetos e comidas diferentes que não tínhamos em casa. Sua chegada para nós crianças era sempre uma festa. Em minha lembrança há alguns enigmas em relação a ela mas talvez seja esse o fato que mais me empolgue ao lembrar sua pessoa. Nesta casa que morávamos por exemplo, meu pai não lhe dera o endereço. No entanto, em um belo dia, ela aparecera e dissera a minha mãe à porta:

” Mirian me apareceu em sonhos avisando para vir aqui pois as coisas não estavam bem.”

E era verdade. Além de papai doente, o dinheiro acabara e uma de minhas irmãs, a Tânia vítima de um mal súbito quase morrera. Ela chegou, provedora e mística como sempre, trazendo-nos carinho, canções, doces e até dinheiro. Ajudou-nos muito e carinhosamente benzeu minha irmãzinha. Depois, se foi, deixando sua *presença* no ar, até a próxima *aparição*, sem data ou horários previstos.

Neste momento de meu relato, talvez seja de bom senso, pedir desculpas pela escassez de palavras perfeitas para retratar este passado. É como se eu estivesse peneirando o mais *significativo*, o mesmo que faz um garimpeiro, quando na verdade, toda esta *minha vida* é importante para mim que a conto a vocês tentando ao mesmo tempo interpretá-la.

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação (Benjamim, 1995; p.239)

Na verdade, em meio a toda esta cena quase que bucólica que vou descrevendo da minha infância, unem-se as tumultuadas evocações da vida a nosso redor.

Surge a Igreja, que através de D. Helder Câmara desde 1952, criara a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) dando passos destacados na área rural, especialmente no nordeste, fincando então, posições que futuramente teriam realce na organização das camadas populares. Ao mesmo tempo o Partido Comunista Brasileiro (PCB) era o principal representante da *esquerda* socialista apesar das outras correntes como a dos trotskistas. Opunha-se violentamente a Vargas e aproximava-se cada vez mais da ala esquerda do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro).

Negociava então, uma aliança eleitoral para apresentação dos candidatos comuns nas eleições parlamentares de 1954. Neste ano, acontecia o atentado da Rua Toneleros e a morte do Major Vaz.

Agrava-se a oposição a Vargas. Pedia-se a sua renúncia através dos brigadeiros reunidos no Clube Militar. O tema de maior controvérsia até então, fora a entrada do capital estrangeiro no

Brasil, em especial nos setores de exploração do petróleo e dos minérios bem como a participação de tropas brasileiras na Guerra da Coréia.

Contra Vargas levantaram-se os nacionalistas radicais e os parlamentares favoráveis à participação do setor privado na exploração do petróleo.

A UNE (União Nacional dos Estudantes) lançava-se à campanha “ O petróleo é nosso” visando mobilizar a opinião pública. Getúlio já enfrentara a greve dos 300, movimento dos textéis reivindicando melhores salários. Este movimento foi chamado de “agitação social” pela Delegacia Regional do Trabalho. Tudo isto ocorria apesar de Vargas ter sancionado lei sobre crimes contra o Estado e a ordem pública em geral.

Em seguida, houve o movimento dos metalúrgicos querendo negociar diretamente com os patrões sob a influência do Partido Comunista. Seguiram-se movimentos em cadeia: gráficos, construção civil, do gás, do telefone, da indústria de calçados, etc. Os municípios industriais em torno da cidade eram foco de agitação: Osasco, Santo André, São Caetano e depois Santos, Sorocaba e Taubaté.

Nessa época, meu pai discursava diariamente, mesmo não estando com saúde, sobre o governo e trazia à minha cabeça criança, grandes dilemas. Dizia-se getulista, adorava Prestes e me proibia de andar com uma foto do mesmo que eu levava na mala da escola. Eu não sabia onde e quando estava pisando certo. Comecei a me interiorizar e a ler muito mais.

No ano de 1954, concluí a quarta série primária. Lembro com emoção e muito orgulho, o vestido branco de piquet, as luvas, o sapato social e tudo o mais que mamãe confeccionara não sei como. Sei apenas que houve uma festa na escola e minha mãe assistiu envaidecida a entrega do diploma a sua filha, primeira aluna da classe, “diplomada” com a média 95. O meu canudo foi entregue pela senhora diretora, a madre Valéria. Muitos fotografaram, mas nem a cópia da foto comprada com grandes sacrifícios é mais fiel do que esta lembrança em meu peito. Lembrança de tudo que minha mãe já caminhara comigo. As folhas de papel de pão para os rascunhos, os cadernos encapados um a um, o seu cuidado para que eu não arrancasse as folhas, os longos exercícios de caligrafia no caderno apropriado.

Até a terceira série contei com tudo dela, inclusive a aritmética. Depois, ela não sabia mais para me ensinar na escola, mas ensinou-me então a somar feijões, multiplicar pedras, dividir flores, diminuir tristezas ... me fez uma criança que apesar de pobre era descontraída e feliz.

Durante os quatro últimos meses de minha quarta série, fiz a chamada “ admissão ao ginásio”, um tipo de cursinho preparatório para a inserção da criança na quinta série primária. Ali explicaram-me que eu já não teria uma professora só para mim. Seriam vários professores, cada qual tendo a sua matéria a “lecionar”. Eu deveria me interessar mais para não ser “reprovada”. Agora eu já não era mais uma criancinha, já estava no ginásio. Não precisava mais me preocupar com os cadernos de “linguagem” oral ou escrita, nem com os livros de “leitura diária”. Os “questionários” de história e geografia seriam substituídos por aulas mais difíceis. Eu precisaria prestar muita atenção pois agora, as respostas não estariam fáceis no caderno, eu as encontraria nos “pontos” que o professor explicaria em suas aulas. Delas, eu deveria tirar o máximo, ouvir atentamente e procurar anotar tudo quanto pudesse. Se não conseguisse, correria o risco de tirar nota baixa pois o professor poderia pedir na prova, algo que tivesse “comentado” em sala de aula. O caos foi instaurado. Comecei a ficar mais introspectiva, contestadora e desobediente. Não tinha vontade de conversar e gastava o pouco tempo que tinha fora do trabalho, com leituras de tudo que chegasse às minhas mãos. Esta era uma distração conveniente uma vez que nosso país passava por incríveis transformações.

Podia - se ler de tudo nos jornais Última Hora e Tribuna da Imprensa. Eu ficava encostada junto à banca ao lado do colégio lendo por muito tempo. Às vezes conseguia folhear revistas como: A Manchete e O Cruzeiro. Nesta última havia um personagem chamado “Amigo da Onça” que como o próprio nome sugere, fazia charges e caricaturas da sociedade vigente. Lia e ouvia sem entender que aumentava o número de “batedores de carteira” .Quem seriam esses batedores? E a carteira? Era a da escola? E a batida? Era música?

Nesse mesmo tempo, começavam as primeiras tentativas de um discurso sobre a preservação de nossas matas (Ecologia), através do matutino A Folha da Manhã. O cinema por

seu turno, progredia intensamente. Fundava-se a Companhia Atlântida no Rio de Janeiro, responsável por muitos musicais e comédias com os impagáveis Oscarito e Grande Otelo. Em São Paulo surgia a Vera Cruz por iniciativa de Francisco Matarazzo e Franco Gaspari. Nossos filmes eram premiados como aquele chamado “Agulha no Palheiro” de Alex Viany. Lembro também de Rio Quarenta Graus de Nelson Pereira dos Santos que falava do novo realismo italiano, do nacionalismo, do futuro político e coisas afins. Depois o mesmo autor retomou os temas sociais em Rio, zona norte. Já em São Paulo Roberto Santos lançava “O Grande Momento”. A partir daí surgia o “Cinema Novo” com o maravilhoso Glauber Rocha.

Nessa época, lembro com tristeza as agruras de meu irmão Jeferson e sua “sábua professora”. Isto também parecia um filme. Ela queria que o coitado, por toda força escrevesse com a mão direita, apesar de ser canhoto. Ele molhava a caneta no tinteiro “fixo” da carteira da escola. Ao voltar com a escrita para a direita, ele passava a mão esquerda por cima de tudo que escrevera. Era um borrão só. Ele sofria, era repreendido constantemente e minha mãe já não sabia mais o que fazer. Cada um lhe dizia algo diferente. Uns achavam que ela realmente deveria forçar, outros que não.

Ele era um menino de uma inteligência rara, criativo, de um raciocínio muito rápido. No entanto, por detalhes como este que tornavam a escrita difícil de ser entendida foi reprovado em sua quarta série. Nunca esquecerei, quando chegando em casa ele disse:

“Mãe, eu passei de ano, mas a professora falou que não vai poder me dar o diploma porque ela derrubou café com leite em cima dele”.

Aquele dia, quando todos já dormiam, eu ainda estava acordada e com muita raiva mas pude ver minha mãe afagando a cabeça de meu irmão dizendo que ele dormisse pois amanhã seria outro dia.

Acordamos com o rádio noticiando: “Getúlio Vargas suicidou-se com um tiro certo no ouvido”. Papai tentou explicar a situação. Lembrou dos antecedentes, falou do “Anjo Negro” o senhor Gregório Fortunato responsável pela segurança do presidente. Repetiu fato por fato: o manifesto dos generais que exigiam a renúncia do ditador, demonstrando que o mesmo não poderia contar com o apoio militar, a convocação de uma reunião com os ministros, a falta de

consenso, tudo enfim. Entristeceu-se bastante e disse que agora sim os brasileiros iriam ver o quanto Getúlio era importante. Em nossa casa, houve um quase luto naquele dia. Lembro o quanto me revoltei por estar muito feliz e ter de ficar triste pela morte de alguém que eu nem sequer conhecia direito. Aquilo não me parecia ter mudado nada em nossa casa ou em nossa vida. Continuávamos comendo arroz, feijão e salada de almeirão plantado em nosso quintal. Andávamos a pé, só sabíamos de carro quando o tio Waldemar chegava, mostrando alegremente o seu Cadillac.

Quanto a Getulio, ele era para mim algo entre a realidade, o mito e a ficção. Confesso, até hoje parece parca minha visão sobre alguns fatos. As coisas sempre pioravam muito devido às interpretações dadas aos fatos: Teria sido mesmo um suicídio? Foi assassinato? E o tal anjo? Onde estaria ele na hora do tiro? Tudo parecia digno de uma profunda investigação em minha cabeça inexperiente.

Os atos públicos dos adultos interessam quando revestidos de um sentido familiar, íntimo, compreensível no dia-a-dia. Os feitos abstratos, as palavras dos homens importantes só se revestem de significado para o velho e para a criança quando traduzidos por alguma grandeza na vida cotidiana. (Bosi, 1999, p.74)

Depois, com o passar dos dias meu pai foi se indignando com o governo de Café Filho (PSD). O fantasma do “getulismo” ainda não passara e a burguesia atual, no poder, confrontava-se seriamente na escolha do sucessor deste governo. A par disso a vida continuava .

Os “mascates” , vendedores de tecidos ,cama e mesa, além dos verdureiros e dos amoladores de facas normalmente seguiam os seus destinos, deixando- nos quase sempre a conversar com o papagaio do “tirador de sorte” e seu sonoro realejo. Ele aparecia sempre à tarde.

Brincávamos na rua, sob as vistas de nossa mãe. Ela se reunia com outras vizinhas sentadas à porta. Falavam sobre os filhos e sobre as dificuldades da vida em geral. Corríamos, jogávamos bola brincávamos de pega-pega, amarelinha, beijo ,abraço ,aperto de mão.

Não dá para esquecer o dia que meu pai comprou uma bicicleta Phillips usada. Ela era grande, pintada de preto e branco com largos pneus. Subi nela sem lembrar que nunca andara

sobre rodas Resultado, cai na primeira vala de nossa rua sem asfalto. Desse dia em diante comecei a levar mais a sério, os “tombos”. Pelo menos os “de bicicleta” nunca mais voltaram a acontecer. Aliás ao lado dela outro esporte favorito era o carrinho de rolemã. Os meninos os faziam para nós meninas. Eram eles também que faziam às “pernas-de-pau” duas longas varas como muletas, com pedais, nos quais subíamos para andar. Com elas íamos e voltávamos marcando os pontos de quem “agüentava” mais tempo se equilibrando. Outra competição muito disputada era a do “escorrega pneu”. Pegava-se um pneu sem câmara, entrava-se literalmente nele encurvando o corpo que se amoldava à circunferência. Quando isto ocorria, alguém empurrava o pneu pela ribanceira abaixo. Ganhava quem fosse, até a parede no final da rua sem sair de dentro do pneu. Eu vivia com os joelhos e pernas sem pele. Quando me machucava entrava rápido para dentro de casa e ia ao banheiro tomar banho.

Os banheiros geralmente eram do lado de fora das casas o nosso além disso era no fundo do quintal. Nosso chuveiro era um balde todo furado que lançava sobre nós a água fria tão logo puxássemos uma cordinha encostada à parede. No frio, mamãe esquentava a água e eu tomava banho em um bacião de lata. Aliás, tão logo mudamos para esta casa, meu pai cercou os dois lados do quintal . Cortou latinhas vazias, de óleo, emendou-as e fez uma folha de lata prendendo-a a sarrafos de madeira. Da mesma forma teve capricho e dedicação fazendo-nos uma enorme balança com grossos caibros envernizados. Comprou um caminhão de areia que colocou ao redor da balança para que brincássemos. Ao seu lado construiu um “caramanchão” forrado de trepadeira e cheio de gaiolas com pássaros, inclusive um papagaio falador. Tínhamos também uma cachorra, Diana, segundo meu pai “a deusa da caça”, e umas vinte galinhas “poedeiras”. Delas, eu recolhia diariamente os ovos, trabalho dado por incumbência responsável, da mesma forma que os cuidados de higiene e saúde das mesmas. Era comigo que se falava dos bichos, dos irmãos e da casa. Eu era feliz e muito ocupada. Quando precisava estudar para às “sabatinas” (provas mensais), ou para as “argüições” (chamadas orais), subia no telhado e lá era o único lugar onde decorava os conteúdos pedidos.

Nesse período quando precisávamos fazer composições na escola eu chegava a fazer até quinze textos sobre o mesmo tema. As meninas com um melhor nível social do que o de nossa

família me procuravam para ajudá-las como diziam. Eu fazia a primeira para mim e não mostrava para ninguém, o resto eu inventava buscando inspiração sei lá onde.

Nunca esqueço, lembro-me como se fosse hoje quando o professor de história do segundo ano ginásial adentrava à sala de aula, com uma caixa na mão. Naquela pequena caixa estava o nosso destino. Ali, não passávamos de minúsculos papeizinhos, um a um enumerados. Quando ele sorteava um aluno era como se finalmente tivesse disparado a arma. O crime estava consumado. O infeliz teria que discorrer sobre o assunto proposto e durante mais ou menos cinquenta minutos a arma era detonada, várias vezes, atingindo sempre a um de nós, em cheio. Isto ocorria não só com este professor com o de matemática era pior. O patamar de aproveitamento que conseguíamos atingir nunca ultrapassava o nível do “razoável”, em uma escala de zero a quatro e meio. Éramos reprovados por dízimos. Tínhamos provas de “segunda época” nas férias e eu acho, que a distância entre os professores e os alunos era tanta que tínhamos verdadeiros “brancos” impedindo a aprendizagem. Aquilo me afrontava dando margens às minhas constantes “insubordinações”.

Nesse tempo, bati em uma menina por ela ter xingado minha mãe. Durante quinze dias, mais ou menos, as freiras deixaram-me de castigo na torre da Igreja Nossa Senhora do Sagrado Coração. Incrível, a mesma igreja onde eu contrita e cheia de fé, recebia a “sagrada eucaristia” sentindo verdadeiramente Jesus em meu coração. Durante todo o dia tomava cuidado ao brincar, para não machucá-lo dentro de mim. Ali também, eu passava pelo castigo de envelopar, como numa linha de produção, inúmeras correspondências do clero que iam para toda a Europa.

Lembro bem, a surra que levei quando as “irmãs de caridade” do “meu colégio”, chamaram minha mãe para dizer que eu havia tentado me pendurar em um badalo de sino do carrilhão (o maior da América do Sul) quase provocando um acidente. Acho que esta foi uma das grandes marcas da minha pré-adolescência. Foi o desencanto com as pessoas que amamos, foi a quebra do companheirismo, o início da desconfiança o rompimento de uma parceria. Eu não acreditaria mais que algum lugar ou algumas pessoas poderiam ser sempre bons. Os “religiosos”, também conspiravam, também mentiam, também eram falíveis.

Aos fatos juntavam-se os conteúdos das aulas de história, vindo a mudar cruelmente minha visão sobre a Igreja. Passei a questionar tudo nas aulas de religião. Foi numa delas quando utilizávamos uma técnica chamada de “a hora da verdade” que o Padre Alberto, um de meus ídolos, acabou perdendo a paciência e gritando com forte sotaque holandês:

“Se você não acredita em inferno, não vai mais receber a sagrada eucaristia”.

Realmente parei de comungar. Nunca consegui entender, porque o representante do Cristo negava-me o direito de recebê-Lo. Única e exclusivamente por ter o poder nas mãos como sacerdote e também superior hierárquico? Da mesma forma eu não entendia porque as irmãs não nos deixavam ter amigas muito íntimas. Cortavam nossas relações destruíam bruscamente as duplas. Hoje, sei que temiam por nossa sexualidade, mas na época tanto quanto agora abominava seus métodos enraizados em concepções ortodoxas.

O Sagrado e o Profano, o essencial e o aparente, o fundamento e o simulacro misturam-se subrepticamente no percurso destas atividades aparentemente racionais. (Rosenfield, 1998p.18)

Esse período foi marcadamente difícil. Todos os dias eram desafios, cheios de emoção, descobertas e inconformações.

Passei a questionar meus atos e por consequência direta o dos outros. Discutia diariamente com meu pai e passava longas madrugadas escrevendo. Juntava a esta atividade, os cadernos de música. Eram coleções de músicas em inglês. Eu as copiava e tentava quase sempre com sucesso a sua tradução.

Na escola tínhamos francês, inglês e latim. Eu sabia as declinações latinas e as “Catilinárias” quase de cor. Era fanática por estas aulas. Elas só eram comparadas em prazer, às aulas de educação artística ou às de música. Nestas, tínhamos semanalmente, canto orfeônico e solfejo. Na realidade, neste colégio, tive sete anos de iniciação musical. Lia as partituras com facilidade, pena não ter podido aplicá-las ao estudo de um instrumento. As aulas particulares, eram muito caras. No entanto, os prazeres da aprendizagem constante, traziam me uma desenfreada ansiedade.

Trabalhava, ia para a escola e dormia muito pouco. Não raras vezes, levantava às quatro e meia da manhã e estudava, tentando forçar os olhos a permanecerem abertos com um algodão molhado. As alegrias maiores, eram deixadas para os finais de semana quando os irmãos, juntos, contavam suas “proezas”. Eu aproveitava para cantar tudo o que sabia, tomando sol e imitando os artistas.

Essa época foi pródiga no tocante à música: The Platters, Burt Barcharach, Sammy Davis Júnior, Frank Sinatra, Jonny Mathis, Edith Piaf, Charles Aznavour, Trini Lopes, Ray Charles, Trio Los Panchos, Bienvenito, Granja, Dinah Washington, os brasileiros, Waldir Azevedo, Adoniram Barbosa, Luis Gonzaga e tantos outros. As maiores disputas musicais davam-se por conta dos fã-clubes de Emilinha Borba e Marlene. Apesar disso outros astros também brilhavam, era o caso de Dalva de Oliveira, Inesita Barroso, Nelson Gonçalves e Vicente Celestino com suas músicas que eram verdadeiros dramalhões.

Na tv, despontavam os programas humorísticos como: “ A Praça da Alegria” e “ O Programa Chico Anísio”. Havia também aqueles de perguntas e respostas que tinham absoluto sucesso, era o caso de “ O Céu é o Limite”.

No cinema, James Dean aparecia nas telas com sua “ Juventude Transviada”.

Aos domingos também, a figura quase lendária de meu avô paterno nos visitava; vinha cheio de histórias e com sua carteira mágica. Dela tirava dinheiro miúdo que nos dava. A mim especialmente, sempre oferecia “santinhos”. Em meu futuro, eles seriam como os santinhos de Cora Coralina, estariam ao meu lado nas horas difíceis e incertas.

No domingo de Páscoa, ele não vinha, aparecia só na segunda – feira, na “Pascoela”, trazia um grande ovo de chocolate que dividíamos prazerosamente. Sempre sabíamos quando ele vinha chegando. Quase que folcloricamente, ele punha fogo, no capim “barba de bode” que forrava o caminho desde o ponto de ônibus até nossa casa. Tão logo víamos a fumaça corríamos para recebê-lo. Aí era uma festa.! Ele ria muito, contava as aventuras de seus filhos, de como estava o futebol do “ Palestra Itália”, as canções de Beniamino Gigli, Tito Schipa e Tito Rufo. Na

comemoração de “São Cosmo e São Damiano”, trazía-nos doces. Quando nos via com tosse, pedia para a minha mãe levar-nos à rua do Gasômetro. Havia uma superstição de que os ares daquele local melhoravam as crises dos asmáticos ou daqueles atacados por moléstias dos brônquios.

Nossa casa era perto de um local chamado “Matão”. Uma floresta enorme onde íamos passear. Era como nos filmes do Tarzã, havia muitos cipós, trepadeiras, e animais de pequeno porte. No caminho havia uma majestosa casa. Era a casa do “engenheiro”. Hoje, nesse local encontra-se o clube esportivo e recreativo CERET, destinado a trabalhadores em geral. Meu pai, ao contrário de meu avô era corintiano. Dizia gostar mais do Corinthians, apesar de ser uma time de “pretos”.

Em 1958, o Brasil após 28 anos de sofrimento e desilusões sagrou-se campeão mundial de futebol. Trouxe para o nosso país a glória do chamado “Escrete de Ouro”. Foi a seleção que consagrou o “rei Pelé” e ainda Garrincha “ a alegria do povo”. Houve um verdadeiro carnaval para receber o técnico Vicente Feola, seus comandados e a taça Jules Rimet. Futebol era uma das minhas paixões, outra, desde aquele tempo, a política.

Quando eu estava com meus treze anos mais ou menos, resolvi que não ficaria em casa durante as férias do final do ano. De que valeria ficar de férias? Não iria mesmo passear, então precisaria arranjar algo interessante para fazer...

Escondido de meus pais, arranjei um emprego em uma fábrica chamada FRIBERT, na rua Tobias Barreto, em um bairro chamado Quarta Parada. Lembro-me claramente como foi esta minha investida. Cheguei na porta e vi o cartaz: “*Precisa-se de cerzideira*”.

Não sei precisar qual foi a fração de tempo passado para que eu já estivesse dentro da fábrica. Um homem corpulento perguntou:

- *Você já trabalhou?* eu respondi: - *Não, mas eu sei cerzir tecidos e gostaria de aprender mais sobre malharia.* Imediatamente, ele colocou uma pilha de blusas de lã à minha frente. Elas tinham enormes buracos e eu deveria consertar. Olhei para uma moça bem mais velha do que eu, enquanto o homem apertava um parafuso em uma máquina. Ela também me olhou e disse “entre dentes” : *Você já fez isso?* Respondi que não com a cabeça.

Ela pegou um fio de lã, uma agulha que tinha uma pequena forquilha na ponta e foi puxando as malhas do tecido, sem falar, até o último ponto. Ao terminar, delicadamente rematou, pelo lado de dentro com uma outra agulha de mão. Eu assistia calada. Ela apenas pediu que eu não contasse para o “mestre” o que ela me ensinara. Dito e feito. Peguei uma outra blusa, repeti toda a operação e fui mostrar ao encarregado. Qual não foi a surpresa, quando ouvi:

“Muito bem menina, você vai ficar como aprendiz, está muito bem feito o seu trabalho.”

Orgulhosa fui para a minha pilha de blusas a consertar. Daí por diante, dia-a-dia me entrosava mais no trabalho. Queria saber tudo da fábrica precisava comprovar se era verdade tudo quanto falavam dela. Passei pela rotina dos horários, pela sirene apitando pelos mestres e contra-mestres das sessões e dos teares.

Grande desgaste causou-me, a briga com as “maiores”. Eu não aceitava todos os sábados, ter de limpar sozinha os banheiros. Era realmente a mais nova mas já sabia exercer meus poucos direitos. Fui até o patrão e disse que ia embora. Ele tentou remediar a situação mas eu estava decidida a desistir. Mal sabia ele, que ao lado do motivo real havia também a necessidade de retomar as aulas e o trabalho em casa.

Meu pai se restabelecia da doença e iniciava ao lado de mamãe e suas filhas, uma pequena oficina de calçados. Pegávamos encomendas da rua Augusta quando ela era o máximo em matéria de calçados em São Paulo. Trabalhamos para os “Spinelli” por muito tempo. Acho que essa foi uma das épocas mais polêmicas na minha vida. Trabalhávamos com cola à base de benzina e eu não sei se era isso que mexia com o humor de todos nós. Eu e meu pai formávamos

uma dupla inesgotável. Por qualquer motivo discutíamos sobre pontos de vista contrários. Ele não se curvava nunca e eu não me submetia às suas vontades ou idéias. Minhas irmãs trabalhavam caladas e talvez já soubessem de cor o desfecho de nossa brigas amorosas. Algumas horas sem falar e o costureiro “outra hora a gente conversa”. Aquilo para mim era o pior.

Minha adolescência foi uma verdadeira efervescência. Na escola eu era “a representante da classe”. Expunha e defendia os interesses da turma. Ao final desse ano, novamente nas férias voltei à mesma malharia para uma segunda experiência. Na fábrica, exercitei um pouco a disciplina o mérito e a busca pelos direitos humanos. Na hora de meu almoço comia com apetite e apressadamente a minha marmita. Logo a seguir ensinava um pouco de leitura e escrita a algumas senhoras colegas de trabalho.

Fui sustentada pela fé adquirida na idade de quatorze anos, em que nunca um esforço de atenção verdadeira fica perdido, mesmo que ele não deva ter, direta ou indiretamente, nenhum resultado visível. (Bosi, 1983, p.59)

A retomada às aulas e ao trabalho da casa, sempre tinha uma diferença após estas “férias”. Eu crescia, aprendia muito mais sobre as pessoas, crianças ou adultos. Para mim, iniciava-se acredito, a busca pelo caminho da profissão. Eu sabia que seria uma professora, mais cedo ou mais tarde, sonhava com isso o tempo todo. Parece até meio estranho hoje, entender, a quantidade de episódios que cabiam em um ano daquele tempo. A impressão que tenho, é de que os dias eram mais longos e a vida mais cheia de coisas a fazer. Parece-me estar agora, circundada por uma aura de intemporalidade. A circunstância temporal assume simplesmente aquele momento de tudo que fui, de tudo que sou, a parte essencial de minha pessoa e de minhas escolhas.

Estamos em condições de entender melhor a relação indissolúvel entre processos vitais e processos de conhecimento. E isso não apenas no sentido trivial do ditado “vivendo e aprendendo”, mas num sentido bem mais profundo que nos leva a compreender que a própria vida se constitui intrinsecamente mediante processos de aprendizagem. Onde eles faltam, desaparece a vida (Assmann, 1998, p.7)

Aprendizagens diversas e muito ricas jamais faltaram em minha vida. Na Vila Formosa, havia uma praça como em quase todos os bairros. Hoje ela tem um nome, chama-se praça Sampaio Vidal, era ali que aconteciam os comícios políticos. Ali também homens se reuniam para assistir juntos às lutas de boxe na televisão. Meu pai torcia por um “peso pesado” chamado

Luizão. Era ali também que sempre chegava a “Caravana dos Bairros”, com o “peru” o senhor Sílvio Santos.

Para este mesmo local, esta praça, convergiam as procissões de Nossa Senhora do Sagrado Coração. Centenas de pessoas faziam orações acompanhadas de cânticos à Virgem. Havia “anjinhos” (crianças caracterizadas) e as “filhas de Maria”, moças da congregação da Igreja. O carrilhão batia fortemente seus sinos e a vila toda era tomada por uma ternura, própria da Mãe, que parecia agradar seus filhos. Sempre que isso ocorria as pessoas passavam semanas atribuindo seus sucessos aos novos milagres da Virgem.

Em uma dessas semanas do ano de 1956, por estar doente, Café Filho deixava a presidência que era assumida por Carlos Luz então presidente da Câmara. Houve um golpe militar chamado “Golpe da Legalidade” que assegurou, através do General Lott a posse de Juscelino Kubitschek a 31 de janeiro de 1956. Este, foi sem dúvida seu maior aliado.

O presidente era conhecido carinhosamente em Minas Gerais, como Nonô e atendia às aspirações dos partidos PSD e PTB que pretendiam a ampliação do mercado de trabalho e a manutenção do regime de propriedade agrícola. Conseguiu assim, apoio da maioria parlamentar e consequentemente aprovação das ações do Executivo. Seu ministério também foi composto até 1960 atendendo aos interesses dos dois partidos. Seu governo foi marcado por muitas greves e teve apoio total das três forças militares: Marinha, Exército e Aeronáutica. Sua ação governamental baseou-se na ideologia e tinha um cunho populista, mascarava o predomínio social da burguesia falando como se todos estivessem coletivamente unidos nos “Objetivos Nacionais”. No entanto, não tendo como obter internamente os recursos necessários a isto, foi obrigado a abrir as portas ao capital estrangeiro. Criou no percurso, o Conselho do Desenvolvimento responsável pelo planejamento econômico.

Em 1957 teve início a construção de Brasília, obra ousada concebida pelos arquitetos Oscar Niemeyer e Lúcio Costa e construída por milhares de operários chamados “candangos”. O

Congresso através da UDN se opunha a esta construção, mas o Presidente através da aliança PSD/PTB garantia a aprovação dos gastos.

Neste governo houve toda a tolerância com relação à chamada “esquerda”. A “direita”, por seu turno, usou livremente os meios de comunicação para criticar o governo, sem sofrer represálias.

JK usou em seu governo o lema “Cinquenta anos em cinco”. Criou o Plano de Metas visando acelerar a indústria criando oportunidades de emprego. Seu Conselho de Desenvolvimento era integrado por ministros, chefes do Gabinete Civil e Militar e pelos presidentes do Banco do Brasil e Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico. A principal crítica dos esquerdistas era a entrada de capital estrangeiro no país.

Em 1958 estavam registradas como brasileiras, com participação direta de capitais estrangeiros, 1353 firmas, das quais 552 eram associadas ao capital norte americano. Outro fator de sucesso do Plano de Metas foi a inflação de cerca de 20% ao ano, causada pelo excesso de despesas públicas e pelo declínio dos preços dos produtos exportados. Em 1959 JK rompe com o FMI” (Rodrigues, 1999 p.72).

Em nossa casa, a idéia que nos era transmitida, era de absoluta contrariedade em relação ao governo. Meu pai achava que o presidente era um “*entreguista malandro*” e que Brasília, como muitos diziam, seria futuramente um cemitério de ratos, não resistiria à sua própria pompa. Criticava o que chamava de exploração” dos operários e achava o presidente da república um “*engraçadinho*”.

Nesse mesmo momento tinha início também no Brasil o maior movimento musical de todos os tempos. Era a chamada Bossa Nova. Despontavam com grande sucesso João Gilberto, Vinicius de Moraes, Tom Jobim, Chico Buarque de Holanda, Dolores Duran, Maysa, Jonny Alf, Luis Bonfá, Sérgio Ricardo, Edu Lobo, Elizete Cardoso, Marisa Gata Mansa, Nara Leão, Claudete Soares e outros.

No cenário internacional acontecia “o fenômeno” Rock com a consagração do rei Elvis Presley lotando cinemas e arrebatando as platéias femininas. Surgiam grupos como Bill Halley and his Comets levando a juventude ao delírio. Lembro bem as muitas vezes em que o “lanterninha” (funcionário do cinema) retirou-me e as minhas colegas por estarmos “perturbando a ordem pública”, Neste clima, surgia também o mito “Marilyn Monroe, até hoje idolatrada pelos fãs.

Em 1959, fui obrigada a sair do colégio particular. Ingressei na escola estadual Orville Derby para fazer a quarta série ginásial (nossa atual oitava série do ensino fundamental). Teve início para mim, uma fase nostálgica de ensino. Conheci a diferença da qualidade parecia ter perdido tudo quanto conquistara. Os professores eram faltosos, havia permissividade em tudo enfim acredito que até um julgamento exagerado de minha parte. Na realidade hoje analiso, que talvez o choque tenha ocorrido muito mais pela “forma” do que propriamente pelo conteúdo.

Nesse ano, mesmo apesar disso, pude conviver com um excelente professor de latim e uma não menos importante professora de português. Esta década ficaria realmente marcada pra mim como altamente significativa. Afinal foi nela que eu conheceria aquele que foi meu marido por vinte e dois anos e pai de meus três filhos.

Capítulo III

Da ilusão de escola à realidade do trabalho - a contestação incessante da minha adolescência.

*Se lembra quando a gente, chegou um dia a creditar, que tudo
era p'ra sempre, sem saber que o p'ra sempre, sempre acaba
(Russo, 1983)*

Tarefa das mais ingratas é esta minha incursão. Querer agora “retratar” um passado como se ele estivesse morto e enterrado esperando para ser fotografado. Querer conotar um “tempo” como real, como um espaço vivo entre o passado e o futuro. Privilegiar um amontoado de fatos direcionados ao chamado “relato coerente”.

Se não difícil, pelo menos impertinente e incômoda sensação é esta que ora sinto. Corro aos fatos e eles parados, tácitos aguardam. Volto à razão ou ao tempo “de agora” e ambos, desenvolto, teimosos e replicantes elaboram novas versões, ordenam, classificam. O que fazer? Como escrever? Por quais meandros deste rio o meu leitor há de aproveitar este meu esforço em agitar as águas?

Diz o Sumiê, arte gestual chinesa que “imita a vida”, que ela não admite retoques, reflexão ou repetição. A pincelada é única, não volta no desenho. É absoluta, espontânea e imediata. Uma vez feita a obra, ela será efêmera, sem vernizes para conservá-la, “apenas sendo”, em nossas pupilas, em nossos sentidos, enquanto durar. Sem a possibilidade do retoque ela será o que é.

Assim também não poderia ser essa minha história? Precisarei me esmerar em valorizar detalhes ou me aprofundar em sentir a essência dos fatos?

Não sei, apenas desconfio que é melhor deixar os remos balouçando e voltar à carga sem estranhamentos. A corrente é esta e devo seguir. Pois bem, algo me diz, vá com ela,

por desejar que o trabalho que vos espera seja executado com o espírito de quem se sente a edificar algo e não com o alheamento burocrático de quem foi mandado juntar papéis a papéis
(Saramago, 1998 p.210)

Talvez o importante mesmo seja o narrar apenas e tão somente. A pluralidade de interpretações há de acontecer irremediavelmente, mesmo porque, toda a análise de um tempo passado, a cuja memória prefere-se dar forma e nomes, não aparece como em um tempo revestido, encapsulado. Ela está em confronto com o presente, podendo até modificá-lo.

Acho ainda que a própria arte também imita a vida, e como ela, nem sempre é simétrica e precisa. Leva um pouco da desrazão e da criatividade do autor. Isto me anima, me impulsiona.

A década de sessenta, tem início, ainda sobre os efeitos majestosos da inauguração de Brasília pelo não menos pomposo e sorridente, presidente Juscelino Kubitscheck.

Se por um lado, ele foi alvo de chacotas, ironias, piadas e agressões, não escapará com o passar dos anos ao crivo apurado da opinião pública mais esclarecida. Haverá de ser aquele que perseguiu um sonho e que afinal em nenhum momento sucumbiu à tentação de se livrar dos inimigos ou do próprio Congresso por violar a Constituição.

Não escapará ao protagonismo de personagem importante do século nesta nossa história. Será “o artista do impossível” de Cláudio Bojunga em 2000. O reconhecimento tardio de seu legado democrático, virá depois, como tudo aliás na história dos homens.

Nada é muito visível no presente, tudo é mais claro quando por sobre os fatos lançamos um olhar, menos afoito e mais crítico. Pois bem, inicia-se a década chamada de “rebelde”, “contestadora” e de “forte repressão política”.

Neste ano, 1961 começo com paixão, minha primeira série do chamado “ensino normal” ou “formação para o Magistério”.

A lei 4.024 , Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada. A organização do Sistema de Ensino, deverá ser feita pela União, Estados e Distrito Federal, atendendo à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. Estabelece isenção de matrícula no primário: por pobreza dos pais, insuficiência de escolas, matrícula encerrada ou doença da criança.

O Conselho Federal de Educação e os Estaduais, deveriam pronunciar-se sobre o currículo dos cursos médios considerado como a listagem das disciplinas; não faz referência ao currículo do primário, mas faz para o médio e secundário nos artigos: 35, 40, 44, 45, 46, 49 e 50. Dessa forma, a lei estabelece um ensino fundamental único e diversifica a estrutura do segundo grau propondo a seguinte organização:

Secundário – visava a preparação geral e para ingresso no curso superior;

Ginásio – mínimo quatro anos, nove disciplinas (cinco escolhidas pelo Conselho Federal e as outras pelo Conselho Estadual) inclusive as optativas a escola não poderia escolher;

Colegial – dois anos comuns, oito disciplinas (duas de escolha do estabelecimento)

. 1 ano currículo diversificado segundo curso superior visado, mínimo de quatro disciplinas e máximo de seis

Médio (Técnico) – visava formação profissional nas áreas: industrial, agrícola e comercial.

- . primeiro ciclo: ginásio quatro anos, nas duas últimas séries, além das disciplinas específicas, do curso escolhido deveriam constar mais quatro do curso ginásial secundário, sendo uma de escolha do estabelecimento;
- . segundo ciclo: além das disciplinas específicas do ensino técnico, incluiriam também cinco do colegial secundário sendo uma de escolha do estabelecimento.

Apesar do currículo ainda ser organizado em cima de uma legislação, observa-se uma fixação não tão fortemente rígida. As escolas acabarão por compor seus currículos de acordo com os seus recursos humanos e materiais.

No curso que especificamente eu escolhi, o Magistério podia-se perceber havia uma triplicidade na “formação do então professor primário. Oficializava-se o que já vinha acontecendo, ou seja, uma estratificação de “qualidades” de professor:

Artigo 53 – A formação de docentes para ao ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries, anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada à preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries, anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial.

A lei não menciona como deveria ser composto esse currículo.

Artigo 54 – As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de “regente de ensino primário” e as de grau colegial o de “professor primário”.

Artigo 55 – Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização de administradores escolares e de

aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. Novamente a lei não estabelece como deveria ser este currículo. A mesma lei só falará novamente de currículo na parágrafo 70, quando estabelecerá os mínimos para outorga de “profissional liberal” a nível superior.

Fiz meu curso de formação para o Magistério Primário, no Instituto de Educação Antônio Firmino de Proença na Rua da Moóca em São Paulo.

Este era um dos mais conceituados colégios juntamente com o Padre Anchieta do Brás e o Caetano de Campos na Praça da República.

Era claro, evidente a quem quisesse ver que eu estava sendo guiada por uma “vocação” que desde muito cedo em mim se estabelecera. Ninguém além da própria vida me influenciou. Hoje, sei que fundamental para esta preferência, foi o meu papel social em minha família e as condições a mim impostas, às quais eu assenti pronta e corajosamente. Não posso dizer que *optei*, que escolhi entre várias coisas, posso melhor, admitir ter *decidido* ser professora. Esta particularidade do caminho tomado,

remete assim ao problema ético da ação humana, que pode ser chamada de “livre” e “racional” apenas quando consegue fazer o salto das “escolhas” naturais e espontâneas para as “decisões” que ao introduzirem os limites da opção, são criadoras de novas realidades agora eticamente relevantes (Benjamin, 1998, p.15)

Em minha casa, minhas irmãs foram para o Clássico (voltado ao superior em Humanas) e para o Científico (voltado ao superior em Exatas). Eu, apesar de não pressentir na época, era já a simples “professorinha”, aquela que afinal, abdicara das agruras da Física, da Química e do Latim. Eu tomaria o caminho da “eterna pesquisa”, nada sabia do quanto teria que buscar e quais seriam as fontes a serem buscadas. Sabia apenas e com isso sonhava, que deveria sempre estar “à cata dos meninos” isso era o suficiente, era tudo o que eu decididamente queria.

Recordando, muitas vezes a emoção é tanta que me parece como uma fronteira entre a própria história e a ficção. As datas são um *todo* e ao mesmo tempo *nada* para o pensamento *inteiro*. Os acontecimentos, as vivências, aparecem como incorporações, sem *começo* ou *fim*.

A cronologia que reparte e mede a aventura da vida e da História em unidades seriadas, é insatisfatória para penetrar e compreender as esferas simultâneas da existência social (Bosi, 1992, p.32)

Assim sendo, escolher ou agregar o mais importante desta década ou das demais, será pura e estritamente em momento algum, deixar de *priorizar*, o que faz sentido dentro do contexto do viver a própria educação e suas interfaces.

A década de sessenta foi um período áureo de desenvolvimento econômico e tecnológico. Para o sistema capitalista o período mais longo de sua história. A intensa industrialização beneficiou-se da energia barata e do avanço das invenções, sobretudo no campo da eletrônica e da eletroeletrônica.

Surgem as *multinacionais* e é crescente a diferença ou melhor a distância entre países do chamado Terceiro Mundo e países ricos do Primeiro Mundo. Há o empobrecimento das camadas *populares* e o enriquecimento das camadas *dominantes*. Consegue-se uma *expansão industrial* e não uma *industrialização e desenvolvimento nacional*. A estrutura *agrária* por seu turno é incompatível com a expansão industrial. O mercado interno não é aberto o suficiente. Na região nordestina a população ficou mais pobre do que já era. O capital estrangeiro continuava entrando no país de forma privilegiada obedecendo a Instrução 113 da Sumoc (Ribeiro, 2000 p.154).

Surge nesse período, a chamada sociedade de *consumo*, onde os países ricos tinham acesso a um enorme volume de bens, produtos do avanço tecnológico. Ao mesmo tempo, a *burocratização* se estende por toda sociedade. Fala-se então na *cultura de massa*, e os meios de comunicação têm o seu auge de viabilidade.

Sem dúvida, até hoje guardo com orgulho, a emoção sentida a 20 de julho de 1969. O maior feito desta década, a chegada do homem à lua. A imagem condensada pela TV, mostra os três astronautas americanos saindo da nave Apolo e desembarcando na Lua, consagrando a

inteligência humana. Era a vitória do chamado “homo-sapiens”, e pela primeira vez, a constatação de que o planeta Terra era azul. Chorei como criança, de pura alegria.

Apesar disso, vivíamos, e eu agora entendia bem, em um mundo bipolar. De um lado no leste, a hegemonia era russa, do outro, no oeste, ela era dos Estados Unidos. A *missão* deste era acabar com o comunismo. Como resultado, a corrente armamentista era tida como *normal* e havia o *equilíbrio do terror* ou seja, a possibilidade de uma guerra nuclear.

Nesse mesmo período há a construção do Muro de Berlim (1961) e a Revolução Cubana que instalou o primeiro governo socialista na América. Este fato por si só teve inúmeras influências nos movimentos de esquerda da América Latina. É lançado o livro Cuba, a Revolução na América de Almir Matos.

Em 1962, Cuba foi expulsa da Organização dos Estados Americanos após terem os Estados Unidos descoberto suas bases nucleares no Caribe. A década foi amplamente marcada pelas lutas nacionalistas e pela chamadas utopias de esquerda.

O clima, foi de inconformação principalmente por parte da juventude em constantes conflitos e em inúmeros confrontos. Podemos afirmar que apesar das grandes diferenças este mesmo clima marcou os movimentos da África e da Ásia. Na África as lutas pela libertação culminaram com o assassinato do primeiro ministro Patrice Lumumba, considerado o primeiro mártir da luta anticolonialista africana por ter se posicionado do lado da Rússia. Em 1963 criou-se a Organização da Unidade Africana, falava-se ainda em neocolonialismo.

No continente asiático são exceções a Coreia do Norte, a China e o Vietnã que conseguiram escapar do processo de descolonização ou seja da dominação ocidental. No sudeste asiático, a bipolaridade dominava a guerra civil e no Vietnã os conflitos tiveram horríveis proporções. A lembrança das cenas deste período horrroso trazem-me lágrimas aos olhos ainda hoje.

Não consigo esquecer a forte literatura deste momento, lida com seriedade, introspecção e revolta: Guerrilhas e Revoluções de Gabriel Bonnet Editora Civilização Brasileira e Um milhão de Dólares por Vietcong de Jean Larteguy da livraria José Olympio. Li, reli, degustei, coloquei em ampla discussão.

Em 1964 o Vietnã do Norte é atacado pelos Estados Unidos, em 1965, o Vietnã do Sul e em 1968 o povo vietnamita pobre e inferiorizado militarmente derrota o mais bem equipado exército do planeta. Só na próxima década os vietnamitas entrariam vitoriosos em Saigon.

Na Europa em 1968 os tanques russos invadem a Tchecoslováquia, pondo fim à Primavera de Praga e criando o antagonismo e a desagregação entre os dois blocos.

Com certeza esta década foi marcada pela inconformação e pelas idéias de Herbert Marcuse, filósofo da Escola de Frankfurt que influenciou a Nova Esquerda (New Left).

Afirma ele que a sociedade é “irracional como um todo” e embora ela se apresente como a “personificação da razão”, é extremamente totalitária, com a diferença de que as formas de liberdade confortável”. e controle são “novas e agradáveis”, levando-nos a viver uma “falsa liberdade exemplificada com a tecnologia, afirmando que ela garante muitas coisas, até a “racionalização da não liberdade do homem” (Paes, 1967 p.21).

Há por sua influência a chamada recusa ao “sistema”, surge a contra cultura e o movimento hippie ou underground. A juventude vive o momento de sua maior revolta contra a guerra do Vietnã, o pensamento sobre a nova esquerda, sobre as revoluções políticas e por fim sobre a cultura hippie do “paz e amor” do drop out (cai fora). Fora da família, da sociedade, de tudo que oprimia.

Foi a hora dos movimentos a favor do sexo livre, dos direitos dos negros, das mulheres e de todas as minorias. Surgem os grandes festivais, e um ritmo musical que leva a juventude ao delírio, o *rock*. Para mim sem exagero, a maior influência desta década. Dancei, cantei, sorri e chorei ao ritmo alucinante do rock. Como diríamos na gíria atual “*curti*” o máximo que podia aqueles ídolos que conseguiram mostrar ao mundo o que *eu* pensava.

Os protestos eram *meus*, eu era a *protagonista* da cena: ora em canções de amor ora em alarde contra as bombas e discriminações. Cantei emocionada e traduzi as letras ao lado de Dylan, Joan Baez, Mamas and Papas. Quase enlouqueci com os Beatles e os Rolling Stones posso dizer que saí dos limites do absolutamente “*correto*”.

Nessa mesma época, surgem Jefferson Airplane, Led Zepelin e outros conjuntos. É o *Acid Rock* (música de curtição) aparecem também os super astros Jimi Hendrix e Janis Joplin. Na época eu era tão fanática pelos Beatles que não perdia um único recorte de qualquer jornal ou revista. O grupo foi condecorado pela rainha da Inglaterra com a comenda de Membros do Império Britânico. Nessa época já eram ídolos e Lennon não gostou dessa homenagem. Compareceu com seu grupo, todos dando uns “*tapas*” como diziam na maconha introduzida por Dylan no grupo.

Comentava-se na época, que John levou um “*baseado*” a mais tencionando entregá-lo ao príncipe Charles então com dezesseis anos. Felizmente não o encontrou mas em 1969 Lennon ditou uma carta à rainha dizendo:

“Sua majestade, estou devolvendo esta Ordem do Império Britânico em protesto contra o envolvimento da Grã-Bretanha no conflito Nigéria/Biafra, contra o nosso apoio aos EUA no Vietnã e contra a queda de Cold Turkey na parada de sucessos. Com amor John Lennon”.

Lembre-mos que Cold Turkey era o disco mais recente de Lennon, descrevendo sua tentativa de largar a heroína. Percebe-se nesta época claramente que este principalmente entre outros grupos, foi o maior responsável pelo uso crescente de drogas, pela quantidade de protestos e pela fase de misticismos que veio a se instalar em toda juventude. Como por milagre os estudantes de todo mundo uniram-se contra a guerra do Vietnã e contra o que se chamou “*American Way of Life*”. Fincava-se aqui a semente de movimentos que davam início ao que futuramente chamaríamos de pós modernidade.

Em nosso país, vivia-se uma fase de vitórias significativas: as de Maria Esther Bueno no tênis, as de Eder Jofre no boxe e o título de Bi - Campeões Mundiais de futebol em 1962.

No campo político Jânio Quadros tomava posse com seu vice-presidente João Goulart. Jânio, um populista de direita fora eleito com apoio da burguesia principalmente aquela ligada ao capital multinacional, mas obteve votos em todos os seguimentos sociais. Tinha como símbolo a vassoura e prometia “varrer a corrupção”. Seu vice era um populista - nacionalista e fora eleito com o voto dos sindicatos das esquerdas e dos nacionalistas. O voto não era vinculado e assim candidatos com perfis e partidos diferentes podiam fazer parte do mesmo governo.

Jânio, fez um breve governo, renunciou em 1961 após um ano na presidência. Em seu período de governo tentou manter uma *política externa independente* que pretendia, uma equidistância entre os dois blocos que dividiam o mundo.

Jânio condecorou Che Gevara, acirrando os ânimos da Igreja e das Forças Armadas. Estas, tentariam impedir a posse futura de João Goulart ele assumiu sob o “*parlamentarismo*” uma “*solução de compromisso*” que lhe retirava poderes e durou até 1963 quando um plebiscito fez retornar o regime presidencialista. Criou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social estabelecendo o controle da inflação para o crescimento do PIB e redução das desigualdades regionais. Sinalizou a necessidade de reformas: eleitoral, bancária, fiscal e agrária. Apesar das pressões de alguns setores conseguiu realizar algumas medidas contra o capital estrangeiro, contra as atividades mineradoras e sobre a importação de matérias primas para a indústria farmacêutica e remessa de lucros que obrigava as empresas a reinvestir no país.

Apesar da Reforma Agrária proposta ser barrada pelo Congresso conseguiu para o trabalhador rural o mesmo que Getúlio conseguira para o urbano: oito horas de trabalho, sindicalização, previdência social e salário mínimo.

Na área da Educação lançou a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962), a Comissão da Cultura Popular (1963) e o PNA (Plano Nacional de Alfabetização (1964), a nível Nacional para acabar com o analfabetismo, método este de autoria de Paulo Freire.

Nestes anos, dos quais tento falar para inserir *a minha educação* e o meu *acúmulo de conhecimento*, no contexto mundial, eu estava completamente envolvida com meu curso de *formação*.

Começava a travar os primeiros contatos com as matérias pedagógicas: Psicologia Geral e da Educação, Sociologia Geral e Educacional, História da Educação, Didática de Ensino, Prática de Ensino Fundamentos de ensino de Primeiro e Segundo Graus, Legislação e Filosofia Geral.

Começava, de forma orgulhosa e cheia de ilusão, a envergar a camisa daqueles que anseiam constantes e ricas aprendizagens. Não me enganara, aquele era realmente o curso e o caminho a ser trilhado. Meus professores, posso dizer sem exceção eram maravilhosos. Jamais consegui deixar de considerar seus ensinamentos recebidos naquele tempo. Com o passar dos anos eles se alargariam, mas a matriz era sólida, os pilares não se vergariam, a construção poderia se agigantar. Lembro, com tanto carinho! tanto carinho!

Em meu exemplar do livro “Princípios de Sociologia” de “Fernando de Azevedo lá esta a dedicatória assinada: Stella Anita Martirani. Com que vigor, com quanta veemência ela me introduziu no vasto campo da Sociologia Geral. Como me fez venerar Émile Durkheim e sua definição de fato social além de seu método aplicado ao estudo do fenômeno social. O mesmo se deu com Herbert Spencer e a aplicação da teoria da evolução da Biologia, às sociedades humanas. Exultei ao conhecer Max Weber e seus *tipos ideais* e mais do que todos foi me altamente significativo o contato profundo com Karl Marx e o *Capital*.

Interessante é dizer que eu começava a lidar com este material na época mais agitada dos anos *dourados*. Esta seria a injeção intra-venosa que me colocaria na instigante ventura de unir o *político-econômico* ao *social - educativo*. A partir daí, não havia muitas dúvidas em meu pensamento, a transformação só seria possível através da educação. Por isso eu trabalhava mais e estudava cada vez com mais afinco.

As matérias eram integradas e hoje, ao analisar o período, posso avaliar com certeza, que se quiserem, seja qual for a legislação vigente, os professores podem realizar verdadeiros milagres no espaço de quatro paredes. Não há , sistemas, direções ou supervisões que os impeça de um trabalho proveitoso e atrelado à realidade do momento. Nesta época por exemplo e nos anos que se seguiram, à sua maneira cada qual passou o seu recado político. Caberia a mim julgar, ponderar, e aprofundar as idéias e convicções. Assim seria sempre e o é até hoje. O convencimento é *oportuno e momentâneo*.

O ensaio que ora realizo, os ideais resistentes a roteiros pré estabelecidos, os marcos ansiosos por declinarem seus feitos, tudo afinal, leva-me a um passado onde embricadamente posso me transportar a este presente. Na realidade, as *desordens* pedagógicas atuais, fazem parte de um processo estrutural em andamento, onde os professores são sem dúvida, no quadro que vimos, e vemos, o fundo e a forma. Recordá-los, lembrar seus nomes, revivê-los é como mostrar a mim mesma, as lições recebidas e a urgência de reavivá-las.

Não há nada a criar, há muito mesmo, o que recordar. Trazer à tona coisas simples, diretas e vivas, como o prazer por aprender, por freqüentar a escola, por rever diariamente os nossos professores. Assim...

Ela surgia diante de nós como surgem no céu as nuvens carregadas de chuva. Despencava sobre a classe, gotas benígnas de uma água densa e carregada de conteúdo.

Inebriava-nos falando da “Prática de Ensino”. A prática transformava-se em algo a ser apreendido, algo a ser buscado, treinado, alcançado. Era a dona Adelaide, aquela professora que nos fazia acreditar que também seríamos professores. Não era só crença. Aos poucos, aula após aula, ela nos fascinava trazendo pequenas fórmulas, técnicas com as quais haveríamos de saber “*lidar*” com nossos alunos.

Era quase como se tivéssemos o poder de antevê-los e até já amá-los. Era o jogo para uma aventura inusitada onde poucos poderiam ser perdedores. Havia códigos, formas de fazer, eixos condutores. Todos “*a seu tempo*” eram capazes.

O aluno, como nós o sentíamos, era alguém como nós mesmos, era o pivô o motivo de toda esta procura, de todo este esforço, de toda esta nossa carreira profissional que se vislumbrava tão possível, tão almejada.

Este pivô ou cerne do processo pedagógico deve ser localizado nas experiências do prazer de estar conhecendo, ou seja, deve ser visto nas experiências de aprendizagem que são vividas como algo que faz sentido e é humanamente gostoso (Assmann, 1996, p.18)

Diante dela, como público e como atores, conseguíamos ter certeza que era possível *ensinar* pois podíamos perfeitamente *aprender*.

Sentíamos constante saudade dela e ansiávamos por suas aulas que pareciam sempre demorar a chegar. Em poucos dias, ela nos mostrou todos os pontos *básicos* de como dar uma aula.

Didaticamente, onde deveríamos nos colocar diante dos alunos, de onde e para onde iria a nossa escrita no quadro negro, a importância da tonalidade de voz e suas nuances, os termos adequados a cada questão ou matéria, enfim, todos os *detalhes* do que *não se ensina* segundo ela, do que *se pode* fazer, ou seja dar uma aula.

Assim era, as alunas, sorteados os *pontos* uma a uma iam dando suas aulas práticas. As demais, com seus cadernos de anotações faziam a *crítica* por escrito. Só assim, verificando o que estava certo ou errado conseguiríamos perceber a atitude *correta* diante de nossos futuros alunos. Devo lembrar o quanto me destaquei fazendo avaliações das aulas de meus colegas. Mal sabia, a peça que o destino me pregaria.

Aconteceu sem que eu me desse conta. No sorteio, peguei o tema “Índios, usos e costumes”. Fiquei exultante. Passei uma semana confeccionando todos os materiais para a minha aula. Fiz arcos, flechas, martelos de pedra, adornos para o corpo e cabeça, tintas para pintura do rosto e do corpo, enfeites para a casa, instrumentos de caça e pesca. Revi toda a literatura a respeito, decorei nomes, montei a aula. O tempo inicial, a aula propriamente dita, duração de cada atividade, estratégia a ser utilizada, retomada do conteúdo dado e avaliação do mesmo. Estava perfeito. Era só aguardar o dia, e ele chegou.

Diante de mim, quarenta e quatro *colegas* e nossa querida professora entre elas. Nada mais natural. No entanto, o silêncio se fez. A voz, aquela mesma voz que tagarelava na maioria das aulas, perguntava e se fazia perceber, emudeceu. Ninguém falou, nada se moveu. Assim foi, por um tempo interminável onde as pessoas começavam a se impacientar, a trocar olhares, a se questionar. Eu, permanecia muda diante de todos. Aquilo durou cerca de vinte minutos. Eu olhava para a classe para o material preparado para a lousa e toda a flama, pelo melhor, todo o plano elaborado sucumbia.

Ela se levantou em meio à classe e disse: “*Mirian, pode ir sentar meu bem*”. Iniciou um outro assunto e deu aula em meu lugar. Ninguém falou sobre o que ocorrera, nada mudou. Ao final da aula disse: “*Mirian, sua aula fica marcada para daqui há duas semanas, espere para falar comigo quando todos saírem*”.

Permaneci, tinha o rosto vermelho, molhado com lágrimas de uma profunda decepção e vergonha. Não sabia como me justificar mas, foi ainda com ela, afagando meus cabelos e pegando minhas mãos que eu finalmente me acalmei. Ela começou perguntando o que eu sentira. Eu, prontamente respondi que fracassara, que fora um desastre, uma lástima. Disse que não sabia e nem podia explicar. Nesse momento, ela calmamente falou que não era necessário explicar. Mais importante seria eu voltar à calma e ouvir.

Falou sobre a diferença entre *fracasso e derrota*. Mostrou com vários exemplos que não há *vitórias* ou *derrotas* definitivas e também a importância de andarmos sempre a nos questionar. Falou com entusiasmo, que na próxima vez eu deveria ver a classe e os colegas como se realmente eu estivesse diante de meus alunos. Deveria esquecer tudo inclusive a nota e tentar mostrar, da melhor maneira *possível* o que eu preparara para eles. Deveria fazer tudo com o *prazer* de quem está doando um pouco do que sabe.

Disse mais, com certeza eles perguntariam, e iriam querer saber mais e este seria sempre o maior incentivo para eu ser cada vez melhor. Depois disso, lembro com muito carinho o dia

marcado. Ela dirigiu-se à classe: “*Meninas, hoje a Mirian vai dar aquela aula que ela não quis dar outro dia*”.

Fui para a frente, usei muito bem o meu tempo, segui todas as etapas tirei nove e meio e fui muito aplaudida. Dona Adelaide só dava dez para a perfeição e isso era muito difícil senão impossível.

Um dia, ela nos explicou a diferença que fazia esse meio ponto. Disse entre outras coisas que deveríamos sempre ter a sensação de que poderíamos ter feito melhor. Assim, sem dúvida nossos alunos seriam beneficiados. Isso jamais deixará de ser uma verdade para mim.

Em nosso curso Normal, tínhamos aula com dois professores de Desenho um deles era dona Hortência. Ela ensinava o chamado desenho pedagógico, formas e modos de tornar uma exposição ou os trabalhos mais elucidativos e agradáveis. Dava-nos a técnica e explorava através de muito exercício a nossa *criatividade*.

Tinha como companheiro de trabalho, alguém que como ela personificava a Arte e a paciência, o nosso professor Carone. A ele eram entregues os pincéis e as telas. Com ele aprendíamos os *matizes*, suas variações e as mais belas harmonias. Não podíamos deixar de saber quais os elementos adequados para limpeza de cada pincel. Os vidros não eram rotulados e deveríamos, pelo cheiro, saber quando estávamos usando thinner, água – raz, álcool, removedor e tantos outro produtos.

Jamais haverei de esquecer o anjo Gabriel que a quatro mãos pintamos eu e minhas colegas. Digo quatro porque éramos três meninas mais o professor a nos incentivar naquela empreitada; um anjo com dois metros de altura, feito com pequenos toques de tinta a óleo sobre tela com um pincel chato

A alegria de vê-lo exposto nos corredores da escola só não foi maior do que aquela que o próprio professor nos proporcionou ao dizer para o público presente:

“ estas são três artistas que temos em nossa turma ”

Futuramente nos aconselhou a doar a *obra* para a própria escola, o *nosso* colégio, que precisava ficar mais bonito e conhecido.

Não sei como isso se dava, mas com estes professores, formávamos uma “*escola atellier*”, uma “*oficina de arte*”, um “*laboratório*” terapêutico e educacional. A estes dois poderíamos juntar nossa professora de trabalhos manuais.

Ela era uma artesã, na melhor acepção da palavra. Nos ensinava, não somente o *valor* das peças que fazíamos colocando a nossa marca como ela dizia, mas também o quanto de arte havia em cada produção.

Linhas, panos, tesoura, eram os ingredientes básicos para a nossa criação. Ninguém ficava parado e a cada peça terminada uma nova técnica motivava o recomeço. Assim aprendemos a costurar, bordar, construir quadros de pregas para os cartazes das outras aulas, painéis para trabalhos de alunos, murais, fantoches, cerâmica, montagens, colagens e demais. Foi ela também quem um dia nos disse:

“nesta vida, precisamos saber um pouco de cada coisa. Não podemos culpar o destino por tudo quanto não fazemos. Os homens devem ter inventado esse tal de destino, só para escapar da obrigação que têm, de resolver seus próprios problemas”.

Hoje, mais do que nunca sei o quanto havia de verdade em suas palavras, o quanto de *possibilidades* ela colocava em nossas inexperientes mãos. Dava-nos sem complicação a argila, mostrava-nos como mexer com ela e esperava, *de nós*, o pote, o vaso, o prato, ou quem sabe até a própria argila recolhida em uma bola.

O *critério* de seleção éramos nós mesmas que inventávamos na hora de expor nossos trabalhos. Ela comparava os tempos da história e falava muito sobre a História da Arte.

Um dia estranhamos não foi ela quem voltou a nos falar dos gregos. Destes, passou para os romanos, os egípcios, os brasileiros e o resto do mundo. Introduziu-nos através deles, na História da Educação.

Era alguém que foi tirando de sua cartola mágica, um a um com direito a ritual, data de exposição das idéias, seminários, etc, todos os *educadores* que nos iriam influenciar, alguns até ao limite da fascinação. Mostrou-nos a Educação através dos séculos as grandes reformas, os grandes pesquisadores, a filosofia de cada corrente, os homens, seu pensamento e cultura através do tempo.

Suas aulas com o passar dos dias cederam lugar a verdadeiras maratonas de conhecimento. Disputávamos o direito de *reconhecer* a qual corrente pertencia cada educador. Conseguíamos acompanhar a pedagogia *realista* de Ratke, Comênius e Locke, bem como nos introduzíamos entusiasticamente na pedagogia *feminina* de Fénelon.

Ao chegarmos ao século das Luzes (século XVIII) tal qual *coleccionadores*, passamos a buscar a instrução *sensorialista* e *racionalista*, do *naturalismo* e do *idealismo* na educação. Começamos a entender pela primeira vez de uma forma instigante e estratégica tudo quanto nossa professora de Sociologia havia nos mostrado sobre o *ser* social.

Aprendemos como se desenvolveu o movimento *dialético*, as tensões e oposições, que se *resolvem* em reconhecimento da personalidade plena, da educação integral, humana e estatal. Passamos a conhecer melhor Pestalozzi e seu *idealismo* pedagógico. Avaliamos a pedagogia *sensualista* de Condillac, Diderot e Helvecius. Nos detivemos por muito tempo na pedagogia *naturalista* de Rousseau.

As aulas eram um misto de conhecimento, discussão e troca de opiniões. Acredito que esta fase tenha sido responsável por um estilo diferente de discussão que até hoje percebo cultivar. É uma angustia prazerosa ao mesmo tempo que latente, avessa ao *não conhecimento*. É uma porta aberta pedindo novos personagens para enriquecer a cena. E a cena, fica toda cheia de ilustrações, pessoas, tempos e cores. É quase um fatalismo reciclante, obrigando a ir além, a não ficar plenamente satisfeito. Isto, acho ter aprendido com dona Mércia.

Foi ela sem dúvida a anfitriã dos meus ilustres e puristas conceitos iniciais, como os ditados por Emílio e o Contrato Social de Rousseau. Foi ele, o primeiro a me fazer ver a

diferença entre a mente da criança e do adulto. Foi através dele que esta questão despertada por minha professora me fez passar noites e noites procurando as diferenças.

Nossas aulas eram dinâmicas e ricas porque dona Heloísa professora de Filosofia Geral, integrava-se maravilhosamente bem com dona Mércia. Formavam uma dupla imbatível e eram os pilares de nossa cultura geral naquele momento.

Os seminários apresentados pelas alunas, com a intervenção das professoras, foi talvez uma das formas mais ricas de poder desenvolver um conteúdo programático tão longo. Não esqueço quase nada desse tempo.

Eu trabalhava e ir à escola. era uma pausa *cara* em meus proventos. Na volta desta escola a máquina me esperava e o trabalho era muito. No entanto, agora eu sei, os chamados *conhecimentos significativos* eram a mola propulsora. Posso dizer que com exceção de Estatística que conseguiu naquela época comprovar que cada brasileiro comia um frango por dia não tivemos *conhecimentos frios*. Isso explica indiretamente talvez, as múltiplas possibilidades estatisticamente provadas hoje.

Nossos conhecimentos eram consistentes caso contrário não teríamos convivido tanto tempo com a pedagogia política de La Chalotais e Condorcet ou com o idealismo de um Kant ou Froebel.

Fomos ao século dezenove, avidamente buscando a Pedagogia, agora como ciência a partir de Herbart. Eu me apaixonei perdidamente por Goethe e consegui com presumíveis boas razões, trocá-lo vez ou outra por Spencer e seu positivismo advindo de Augusto Comte.

É tão estranho poder entender isto *hoje*, mas eu o entendo plenamente. Era agradável aprender Filosofia e História diferentemente de como fora aprender tabuada anteriormente. É difícil ilustrar estas aprendizagens, é temerário tentar exprimir tudo aquilo que apesar de nítido em meu pensamento não consegue ser visível através das palavras deste meu relato que

Não diz o que viu mas diz o que não pode dizer; de maneira que aquelas coisas que não podem ser ditas é mister ao menos dizer que não podem ser ditas, para que se entenda que o calar não é não se ter o que dizer, mas sim não caber nas palavras o muito que há para dizer (Cruz, 1989, p.63)

Deste momento aprendi que há professores que nos *acalmam*, outros nos *acomodam* e outros ainda nos *fermentam* o desejo de *conhecer* em todos os seus mais variados sentidos. Estas professoras pertenciam a esta última categoria e foi por elas, que acabei conhecendo Maria Montessori, Decroly, Jean Piaget e o maravilhoso John Dewey com sua democracia e educação.

Ainda agora passados tantos anos, posso perceber, ao entrar em contato com o livro John Dewey – a Utopia Democrática de Marcos Vinícius da Cunha (Rio de Janeiro, DP&A, 2001), que o ideário apreendido sobre *individualismo*, *liberdade*, *ideologia* e *utopia* está gravado significativamente como em uma placa, no meu interior. Ressalve-se que já se faz necessário mudar o tom e a pátena.

Durante esse meu curso Normal, passei também, infelizmente a desenvolver uma *habilidade* até então desconhecida. Não conseguia encarar um fato, por mais banal que ele fosse sem tentar *diagnosticar* a personalidade, os traços, os problemas das pessoas envolvidas. Passava dias, tentando explicar as atitudes de meus pais, avós e irmãos. Era uma indagação, cruel também em relação a mim, pois provocava e classificava as atitudes dos outros e as minhas fazendo-me, analisar, analisar, e analisar...

Problemas caseiros com os irmãos mais novos eram trazidos à tona e quase resolvidos na minha reticente opinião.

Isto se dava graças à nossa professora de Psicologia Geral. A introdução aos conceitos e correntes básicas e a obrigação de memorizar para as provas, fizeram-me erroneamente por um bom tempo precisar policiar meus *verdadeiros* “*enquadramentos*.”

Foi então, muito naturalmente em uma dinâmica de grupo que Dona Mercedes nos ensinou a perceber como os conceitos e comportamentos variam de pessoa a pessoa na prática e

como saber lidar com isso, uma vez que cada caso é um caso, dependendo das condições do entorno e da história de vida de cada um.

Finalmente devo dizer, que este curso nas matérias ministradas, deu-me a base teórica para tudo que pude aprofundar futuramente.

Destaco de forma calorosa, os estágios obrigatórios por nós cumpridos em salas de aula do próprio colégio como forma de “aplicação”. Por outro lado também aqueles realizados obrigatoriamente em escolas fora referentes a alunos com deficiências: visual, auditiva, motora e mental. Pude aprender o método braille de leitura e os principais itens do alfabeto para surdos-mudos.

Em nossa classe, tínhamos uma colega chamada Cleonice Jukenevicius. Ela era deficiente física. Tinha uma perna com dezesseis centímetros a menos que a outra, precisava usar um pesado patamar que a fazia pender mais para o lado. É interessante ressaltar, que em nenhum momento ela foi dependente dos cuidados dos professores ou alunos que a tratavam de forma absolutamente normal. Causa-me espanto, como apesar da “*evolução dos tempos*” hoje é tão difícil incluir os deficientes.

Terminei meu curso em 1964. Devo prosseguir ainda agora com este histórico, pois apesar da finitude do curso, a vida engendrava fato após fato e eu sem o perceber, *mudava* tanto ou mais do que a própria História que se desenrolava.

No dia 1º de abril de 1964, o Brasil acordou sobre o novo regime. Um golpe liderado por militares e os chamados setores *conservadores* depuseram o então Presidente João Goulart (Jango) que exilou-se no Uruguai.

Era o início, de um regime ditatorial que sufocou o país por 21 anos. Com a deposição de João Goulart o Presidente da Câmara Ranielle Mazzeli, assumiu formalmente a Presidência e permaneceu no cargo até 15 de abril de 1964.

Na prática, o poder era exercido pelo Comando Supremo da Revolução (formado pelos *comandantes em chefe*), do Exército Marinha e Aeronáutica. Entre eles estava o General de Guerra Arthur da Costa e Silva. Seguiram-se os governos militares.

O primeiro deles foi o de Humberto de Alencar Castelo Branco que governou com a chamada *linha dura* do exército de 64 a 67. Ganhou o poder de governar através de decretos-lei e Atos Institucionais, para tirar a *oposição* de cena.

Havia forte repressão às manifestações contrárias ao governo. Utilizando o “AI1” “Ato Institucional número um” e prometendo a “reconstrução econômica, política, social e moral do Brasil” tomou de imediato uma série de medidas autoritárias: cassou mandatos de vários políticos (dentre eles JK, Jânio e Jango) demitiu dez mil funcionários públicos suspeitos de subversão. Tornou “ilegais” os partidos de oposição, os sindicatos e as associações de classe. Proibiu greves, extinguiu a UNE (União Nacional dos Estudantes) e várias outras entidades estudantis estaduais. Mandou invadir a Universidade de Brasília e tomou outras medidas “*saneadoras*”.

Nesta década, o pensamento político e econômico pautava-se na convicção de que o país vivia um momento decisivo de sua história.

No ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), os “radicais” Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier e Nelson Werneck Sodré, defendiam o *nacionalismo socializante*, vinculado a movimentos sociais e partidos políticos. Levavam a melhor sobre os “moderados”. Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes e Cândido Motta Filho. Enfrentavam o ataque feroz de jornais como: A Tribuna da Imprensa, de Carlos Lacerda, O Jornal, de Assis Chateaubriand, e O Globo de Roberto Marinho, que tentavam *denunciar* a *vocação comunista* e o “nacionalismo nefasto” dos representantes do ISEB. Aliás, Nelson Werneck Sodré lança seu livro “O que se deve ler para conhecer o Brasil” e Vieira Pinto publica “Consciência e Realidade Nacional”.

Em meio a todo este clima de efervescência, eu como tantas outras jovens, sonhava com um trabalho efetivo, militava junto às forças estudantis, e desejava continuar estudando.

No dia 09 de março de 1965, o Diretor do Departamento do Expediente e do Pessoal da Prefeitura de São Paulo através da portaria 624, assinada pelo Sr. Diretor do Departamento de Educação Assistência e Recreio Sr. Sylvio Newton de Sá e Silva resolve aproveitar a título precário a Sra. Mirian Casella, para exercer a “*função*” de “Educador Estagiário” referência VIII.

Eu havia passado por uma rigorosa seleção. Nunca jamais poderei descrever verdadeiramente o que foi este momento.

Sorteei o ponto com 24 horas de antecedência. Fiz uma prova de conhecimentos gerais e português. Fui aprovada. Para o exame prático eu deveria realizar um jogo com duração adequada e material improvisado. Fui para casa e preparei a aula de acordo com o que aprendera. Dividi o tempo e planejei ordenando as atividades: público alvo, número de participantes, aquecimento, regras do jogo, jogo propriamente dito, volta à calma. Como era com material “improvisado”, fiz bolas de meia e tentei dar um jogo chamado *queimada*.

Eu deveria ter quatorze alunos da mesma idade. As turmas eram de pré - escola e nesse tempo os alunos com mais de sete anos podiam também frequentar a mesma escola tendo acompanhamento de suas atividades na escola primária. Conclusão, no dia marcado deu tudo ao contrário. O clima era chuvoso.

Até mais ou menos 1 hora e meia depois de minha chegada eu esperava os alunos que não apareciam. Estava aflita no então Parque Infantil Regente Feijó.

Consegui a duras penas oito alunos, um de cada tamanho. Esqueci do aquecimento, expliquei rapidamente as regras e dei início à partida. A primeira bola arremessada, foi parar diretamente na cabeça de um dos examinadores da banca. Pensei, fui reprovada. Isso não

aconteceu, tirei sete e meio pela “*desenvoltura*” e “*criatividade*” em um momento de *exceção* pedagógica.

Os técnicos consideraram todos os fatores e como eu tirara nove e meio na prova escrita fui aprovada e aceita para o trabalho.

No dia 29 de março de 1965, através do memorando 67/64 de Ed. 101 Setor de Publicações e Impressos (Secretaria Municipal de Educação), iniciei minha vida profissional. Fui comunicada que por necessidade de serviço deveria assumir a *função de educadora estagiária*, lotada no Parque Infantil 72, Vila Buenos Aires até ulterior deliberação.

No dia seguinte me apresentei à Sr.^a Diretora .Ela era uma mulher amarga, perdera um filho aos dez meses de idade e falou apenas o essencial.

Eu havia ido com minha mãe pois não conhecia o lugar e era a primeira vez que eu trabalhava fora. Imediatamente me encantei com aquele recanto. Um galpão bastante grande, uma imensidão de cadeirinhas pintadas de rosa e azul. Intrigada perguntei o porque das cores foi me respondido que era a divisão dos meninos e das meninas.

O campo de recreação era totalmente gramado cheio de frondosas árvores com enormes flores cor de laranja. Era um local acolhedor e muito lindo. Ali, iniciei meu caminho como professora. Ali neste mesmo dia não pude deixar de derramar as mais sinceras lágrimas de minha vida. Eu estava finalmente diante daqueles que seriam meus alunos Perfilados, ansiosos, eles me aguardavam.

Dispensei minha mãe com um beijo e a minha primeira atitude foi pedir às crianças que sentassem escolhendo o lugar que mais lhes agradasse. Acostumados às regras anteriores ficaram tolhidos em seus movimentos. Demorei poucos minutos para convencê-los que não era a cor das cadeirinhas que mostrava quem era menino ou menina.

A Sr.^a Diretora informou-me que além de estagiária eu era também uma educadora *jardineira*. Cuidaria das crianças entre três e quatro anos. Essa tendência e esse nome tiveram origem na educação pré escolar surgida no século **XVIII**.

A tendência romântica: a pré escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes e a professora é a jardineira – a educação deve favorecer o desenvolvimento natural (Kramer, 1991 p.25)

Nesta unidade escolar, o PI.72 ex. Recreio 25, trabalhei até 15 de setembro de 1996. Desenvolvi um projeto pedagógico com os alunos, onde o macro espaço era o foco explorado através de inúmeras e diversificadas atividades.

A diretora além de observar minhas aulas assinava semanalmente o planejamento. A comunidade participava naturalmente e espontaneamente do trabalho da escola. Não chego a ter uma justa avaliação do quanto eu e as demais professoras éramos felizes *trabalhando*. Não havia dúvidas de conteúdo, as atividades eram livres, saudáveis e premeditadamente cheias de significados.

Eu não perdia o controle de minha turma e acompanhava cada passo de meus alunos. Dava a entrada do período, a merenda, o flúor, levava-os periodicamente ao posto de saúde do bairro, verificava as sacolas trazidas de casa, fazia com eles jardins e hortas. Realizava rotineiramente trabalhos de *vida prática*: lavar louça, roupa, passar a ferro, arrumar a mobília da classe, etc.

Todos os utensílios tinham tamanho adequado à idade dos alunos. Quando eventualmente eu precisava usar o recurso do papel, tinha que desenhar folha a folha em cima de papel carbono. Sorte, que pela idade, características e projeto para estas crianças eu usava pouquíssimo papel. Contava histórias e fazia-os dramatizar usando gestos e vozes imitativos dos bichos e pessoas. Dava jogos e brinquedos infantis acompanhados de música. Fazia *coro-falado* usando divisão da turma em grupos a fim de poder distinguir os momentos e o timbre das vozes. Tenho ainda na memória os meus pequeninos falando pausadamente:

*Saí num dia de frio,
depois de tomar leitinho,
e nas mãos, inda levava o meu pãozinho
encontrei um pintarroxo
encolhido no caminho, tive pena,
dei meu pão ao passarinho...
(autor desconhecido)*

Na hora da saída da escola eu sentava todas as minhas crianças umas atrás das outras, meninos e meninas misturados até chegar ao portão. Suas sacolas já então estavam sujas da grama, da poeira do chão. No entanto, seus rostinhos estavam lavados e todos tinham os cabelos penteados pois lavar o rosto e pentear os cabelos era uma das atividades que faziam antes de ir para casa. A seguir agradeciam ao Papai do Céu aquele dia de saúde e alegria, cantavam a canção da saída e podiam conversar com os amiguinhos esperando suas mães.

Numa destas tardes quando todos, inclusive professores haviam partido eu rabisquei em um papel esta poesia:

No PI. 72 Ex. Recreio 25

*Olha mais p'ra aqui, quanta beleza!
Olha mais p'ra aqui, vê o que é tristeza,
O parque ficou grande sem grandeza,
Pequeno ele ficou, sem os pequenos.*

*Era inda agora, e eu feliz ouvia,
De suas vozes toda a poesia,
Fluindo doce, como um doce mel.*

*Depois, veio o relógio e a sineta,
A fila, as mães e o anacoreta,
Criado toda a tarde à mesma hora.*

*Hora mais branca do que a branca orgia,
Destas crianças que ao romper do dia,
Buscam brinquedos para encher meu dia.*

*E o dia fica, todo inteiro cheio,
De seus sorrisos, sua voz, seu meio,
De fazer ver a vida sempre azul.*

*Azul que brota começando na balança,
Lá no céu, na alegria que não cansa
De em seus olhos a beleza colocar.*

*Beleza do negrinho barrigudo,
Beleza do loirinho cabeludo,
Beleza do mongol quando a falar.*

*Esse mongol é meu triste Pedrinho
O meu filhote, o meu japonezinho
Que faz- me rir sem em nada pensar.*

*Sem pensar sob o sol eles brincam,
Cantam, falam e não sei se até brigam
Por achar caracóis mais graúdos.*

*Caracóis abundando na grama,
Junto aos grilos, do quais todo drama
É a fuga às mãos dos guris.*

*Gurizada feliz, mas ousada
Atacando com mãos desarmadas,
Borboletas, pardais, pombos nus.*

*Nus também são os paus em pedaços,
A servir às meninas nos braços,
De filhinhos calados de voz!?*

*Mas que importa essa ausência de voz,
Se a menina imitando um gemido,
Puxa mais um paninho e o cobre,
E já corre chamando o marido!?*

*O marido é o mais responsável,
Faz da esposa a vida agradável,
Pois só brinca com bolas de vidro,
E não quer nem saber de meninas...*

*Meninas, meninos, crianças,
Com vocês a vida balança,
Sem vocês a vida me cansa!*

*Fica o parque sem brilho e vazio,
Vai-se o sol, eu até sinto frio!
Olho tola a tolice que é a roda
Sem vocês a treparem nas bordas.*

*E a gaiola, a casinha, a areia?
Só confundem na mente esta teia,
Já formada de fios sem desconto.*

*E esta cigarra bobona?
Inda insiste em ser ela a matrona,
A cantar nesta tarde infeliz?*

*Nesta tarde tão cheia de flores,
Espalhadas no chão em cores,*

Em contrastes com o próprio PI.

*O meu parque infantil tão tristonho,
Que só vai acordar mais risonho,*

*Se o sol amanhã quiser vir,
E as crianças voltarem a sorrir.*

Neste mesmo período, à tarde eu era professora substituta de 1º grau na EE Jardim Camargo Velho no Itaim. Assumia a classe quando o professor efetivo faltava e assinava ponto nos dias em que ele estava presente após uma hora e meia de permanência na escola. Ganhava um salário proporcional às aulas efetivamente assumidas.

Nesta escola, com uma numerosa classe de crianças carentes algumas até maltrapilhas, descobri apesar do bom curso que fizera muito teria que aprender para poder ter mais sucesso com os alunos que eu tentava alfabetizar. A receita eu não aprenderia com ninguém entre os colegas e nem tampouco devorando livros cheios de teorias ideais.

Em setembro de 1966 fui transferida para o PI 106 onde permaneci 2 anos como *educadora - recreacionista*, nomeada através da portaria 1845 de 27 de abril de 1967 da então Secretaria da Educação e Cultura do Município de São Paulo. Minha primeira turma tinha exatamente 106 alunos. Eu era professora e respondia pela escola na ausência da diretora. Permaneci nestas funções até 1969.

A 15 de março de 1967 assume o governo o General Arthur da Costa e Silva e logo no começo enfrenta forte oposição popular e ondas avassaladoras de protestos. O autoritarismo e a repressão recrudescem na medida em que a *oposição* se radicaliza.

Eu freqüentava à noite o cursinho preparatório para o vestibular de Filosofia pura no colégio Equipe vestibulares. Concorri através de um exame de seleção a uma bolsa de estudos.

Fui aprovada e ganhei bolsa 100% por um ano. Pensando nisto, surge em minha memória um lindo rapaz cortejado por todas as alunas inclusive eu. Era o famoso professor Platão. Era considerado exemplar e o que chamaríamos hoje de professor polivalente.

Eu era a aluna mais pobre da turma e não escondia do pessoal rico do Jardim Europa minhas dificuldades financeiras, ainda assim frequentei por quase dois anos o Sedes Sapientiae. Não pude pagar matrícula. Assistia aulas como ouvinte ou aluno especial, não sei se seria este o termo adequado. Naquele tempo quem fazia ou gostava de filosofia era considerado subversivo. Eu realmente poderia ser considerada assim. Estava contra tudo o que se passava naquele momento.

Em 1968, protestos estudantis foram reprimidos com violência, culminando com a prisão de inúmeras pessoas. Foi a maior mobilização contra o regime militar.

O movimento estudantil, setores da Igreja e da sociedade civil promovem a Passeata dos Cem Mil, a maior mobilização do período.

Em meio às bombas de gás lacrimogênio, pauladas e tiros, um rapaz se destaca, é Alfredo Sirkis. Ele futuramente viria a escrever um livro famoso, Os Carbonários, contando os episódios da guerrilha urbana no Brasil. Naquele momento ele entrara para um movimento chamado Vanguarda Popular Revolucionária, e viera a ser motorista do famoso capitão Carlos Lamarca. Participou depois do seqüestro do embaixador suíço no Brasil e também do embaixador da Alemanha. Finalmente tirou da parede o retrato de John Kennedy, seu ídolo e colocou o de Ernesto Che Guevara para desespero do pai (Faermam, 2002 p.26).

Na Câmara Federal, o deputado Márcio Moreira Alves, do MDB (partido contrário ao governo), exorta o povo a não comparecer nas festividades do 7 de setembro. Os militares exigem sua punição. A Câmara não aceita tal exigência. O Congresso decreta o AI 5 (Ato Institucional nº5) a 13 de dezembro de 1968. Ainda hoje permanecem vivas as eloqüentes palavras do incansável e batalhador político Mário Covas na sessão plenária deste dia:

Da altitude desta Tribuna, da Majestade desta Mesa, da altivez deste Plenário, às vezes, do gênio do Direito e da Deusa da Justiça pode ser ouvido o patético apelo: não permitais que um delito impossível possa transformar-se no funeral da democracia, no aniquilamento de um poder e no cântico lúgubre das liberdades perdidas.

Foi exilado. Estava instalada a fase mais violenta de uma ditadura terrorista na qual todo tipo de torturas, assassinatos, prisões e desaparecimentos, ocorreram em nome da segurança nacional. A censura foi instalada nos jornais, rádios e TV. Apenas eram vinculadas notícias do governo e o slogan era: “Brasil, ame-o ou deixe-o”. em 1969 começa a fase radical e repressora do governo Médice.]

Hoje, passados trinta anos deste período, alguns de seus líderes como Alfredo Sirkis ex guerrilheiro e Fernando Gabeira, editor de pesquisas do Jornal do Brasil divergem em suas opiniões este último desertou da função que ocupava para participar da passeata ao lado de José Celso Martinez, Othom Bastos, Ítala Nandi, Renato Borghi e Chico Buarque. O primeiro acreditava que o aspecto mais importante desta década fora o político o outro que o cultural. Na verdade este foi também o tempo do tropicalismo, da patrulha ideológica, dos festivais com a Sabiá de Chico Buarque x Caminhando de Geraldo Vandré. Sabiá tinha como tema o exílio, sendo engajada, porém não tão radicalizada como Caminhando. São dessa época os grandes líderes estudantis José Dirceu e Vladimir Palmeira hoje militantes do PT. Nos movimentos eu participava das barricadas estudantis com a UNE e o movimento sindical dos bancário e metalúrgicos.

No ano de 2002, Antônio de Pádua Rangel lança pela Editora Universitária de Brasília o livro “A rebelião dos estudantes” com uma linguagem quase fotográfica deste período. Vladimir Carvalho, edita o longa metragem Barra 68, sobre as invasões da UNE por tropas militares daqueles incríveis anos 60.

Capítulo IV

Professores e alunos à procura de si mesmos e do mundo da educação - A idade adulta.

*Diz, Aparecida
sumir desse jeito não tem cabimento
Me conta quem foi, porque foi
E tudo o que você passou
Preciso saber seu tormento
Preciso saber da aflição
(Lins, 1992)*

Desaparecida, esta eu não posso esquecer, era nossa amiga, a Maria Lúcia Bastos, tirada do convívio de seus familiares, dos colegas que como ela davam “ aula “ nestes anos setenta. Reduzida simplesmente a um nome, sem endereço, sem especialidade, sem voz...

O governo era do general Garrastazu Médice; era a ditadura surrupiando todos nossos mais caros bens, desagregando os movimentos sociais, calando os meios de comunicação, institucionalizando a censura, instaurando o *terror*. Era a herança do golpe de 64, Médice tomava posse com todas as possibilidades econômicas e políticas para o “milagre econômico .

O que se convencionou chamar de “Milagre” tinha a sustentá-lo três pilares básicos: o aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial às mais duras condições de trabalho e à repressão política; a ação do Estado garantindo a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional; e a entrada maciça de capitais estrangeiros na forma de investimentos e de empréstimos (Harbert 1996 p. 13)

Surgia a Rede Globo, com ampla projeção nacional, alardeando aos quatro cantos do mundo, a filosofia de um “Brasil Grande “, “Ame-o ou Deixe-o “. Lançava-se a propaganda eufórica e a prospecção de um Brasil “Gigante “em 2000. Para aumentar o clima festivo, no sagramos tricampeões mundiais de futebol do México, dando ainda mais margens ao ufanismo hipócrita do Governo cuja visão deteriorara há muito.

Lançavam-se então projetos denominados de “impacto social” tais como: Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e Projeto Rondon, este último coordenado pelo Exército.

Ao lembrar este movimento, não posso me furtar ao desejo de cantar com orgulho, o quanto lutei por não alfabetizar nesse período. Não conseguia camuflar, deixar de mostrar a qualquer que fosse o professor, o desastre que ocorrera após 64. O método Paulo Freire havia sido banido da rede após três meses da sua implantação no PNA (Plano Nacional de Alfabetização). Com ele desaparecia também o autor, exilado por 16 anos. O método viera para tentar alfabetizar 5 milhões de brasileiros. Trazia em seu bojo uma metodologia rica, onde se conseguia alfabetizar em 40 horas. Era inovador e perfeito para aquela situação. Agora, depois de tudo, me vinham com o *arremedo*, livrinhos do Mobral (amarelos, verdes, marrons) desnorteados da idéia original. Na contra capa em letras maiúsculas o nome do presidente. Confesso que não cheguei a pensar, simplesmente aboli do meu cotidiano.

Trabalhava então, no parque infantil Vila Formosa Novo. Já fora integrada no cargo de Educadora Recreacionista, padrão V do quadro do funcionalismo Municipal de São Paulo e era também substituta de 1ª a 4ª série no Estado.

Durante dois anos nesta pré escola, acumulei as funções de professora e responsável pelo período. Minha Diretora era dona Emília da Silva Thé, uma cearense engraçada e ágil. Com ela aprendi a “descontração administrativa”. Nenhum acontecimento era capaz de tirá-la do bom humor e do tom sarcástico. Ela era diretora do Parque Infantil Vila Isabel e respondia provisoriamente pela direção do nosso Parque. Observava e analisava constantemente o meu trabalho incentivando-me a assumir a direção em seu lugar. Fazia elogios sobre minha formação e não raro, no auge da empolgação chegava a me agredir com palavras tentando induzi-me a aceitar a direção. Eu não acreditava que já podia estar preparada ou que o momento era adequado. Discutia, e o final era sempre um não. No entanto, sutilmente, através dos dias e dos desafios

propostos por situações inusitadas onde ela me “*largava*” ao embate e às soluções, fui nomeada “*dirigente do P.I. 106, Vila Formosa Novo*”

Nesta época, sem precisar especificamente o ano, vivíamos na Educação Infantil, um momento politicamente complicado. Sabíamos com clareza a importância de nosso trabalho já na administração de Faria Lima (1968). Com ele no Governo, Araripe Serpa na Secretaria da Educação e Maria Teresa Fumagalli na chefia do Departamento de Educação e Recreio, iniciamos a luta em prol da Educação Infantil. Era um movimento liderado por Maria Teresa que defendia nossa causa com “*unhas e dentes*”. Usava todos os recursos junto aos políticos representantes do poder, para promover nosso trabalho e por tabela a própria categoria. Era uma forte liderança e com ela travei uma de minhas saudáveis batalhas.

Através de um convite à rede ela pedia a adesão (compra do mesmo) para um coquetel junto às autoridades. Na época eu não dispunha de recursos e disse que não iria. Achei que ela não desconhecendo a situação, entenderia. Tal não ocorreu. Chamou-me em seu gabinete (estilo semelhante ao que vivíamos na ditadura) e perguntou-me se como professora eu não achava vergonhoso não comprar um convite. Eu discuti firmemente o assunto e cheguei a me alterar. Sai de seu gabinete com lágrimas nos olhos e extremamente irritada.

Resolvi redigir longa carta com um teor que era misto de abnegação ao trabalho relatando-o pormenorizadamente, revolta e crítica. Disse-lhe entre outras coisas que realmente não iria e que não via nenhuma relação entre ser educador e ter poder aquisitivo para coquetéis. Discorri sobre formas de se fazer política e se conquistar espaços, elogiei o trabalho do Departamento e a luta dela por nossa causa. Reconheci a liderança e de uma forma “épica” me propus a continuar lutando, cada vez mais na minha “*Trincheira*”, a escola. Terminei acaloradamente dizendo do meu carinho e frisando:

É preciso que as diferenças não diluam a amizade e que a amizade não dilua as diferenças (Weil Apud Bosi, 1983 p. 70)

Depois disso, no dia imediatamente posterior ao recebimento da carta ela novamente me chamou. Parabenizou-me pelo “bom” trabalho deu-me um convite grátis e lembrou o dia em que as crianças e professores de minha escola haviam comparecido à solenidade de lançamento da pedra inaugural do metrô de São Paulo (1968) oferecendo um belo espetáculo de disciplina e trabalho pedagógico. A partir daí, passamos a ter um diálogo franco, forte e objetivo. Ao longo do tempo acabamos deixando que a causa da Educação Infantil, nos vencesse. Eu aprendi as várias faces do poder e as sutilezas de comportamentos necessárias à vida pública e política. Maria Teresa foi das pessoas que mais valorizaram e lutaram pela Educação Infantil.

Para não trair-me na exposição aberta desta dissertação é necessário dizer que em minha vida pessoal e profissional, junto às instituições ou às pessoas sempre procurei manter o bom senso e a racionalidade. No entanto devo admitir ter sido guiada quase sempre pelos meus impulsos intuitivos e pelo meu “sentido da paixão”, exacerbado e viril. Jamais deixei de me entregar apaixonadamente a tudo que fiz. Quando assim não foi, concretamente nada realizei.

Na construção dos grandes modelos teóricos e políticos que, na sua positividade, procuram dar respostas totalizantes às interrogações da sociedade, não há lugar para o sujeito da paixão. Sobre o argumento de que todas as questões humanas já estão contidas na concepção metafísica da história, as paixões passam a ser também, coisa abstrata e geral. A teoria política tornou-se um conjunto de normas e idéias intemporais, válidas para todos os momentos e circunstâncias e, portanto separadas dos impulsos afetivos do pensamento e da ação. A busca do sujeito da paixão, a partir da crise dos grandes modelos explicativos e políticos, é um dado novo (Novaes, 1995 p.13)

Com esta mesma emoção e com toda convicção política daquele momento, foi que aceitei os livros “*proibidos*” que meu cunhado José do Nascimento mandou esconder em minha casa.

Ele era um líder comunista não sei exatamente desde quando. Juntara-se acredito a ALN (Ação Libertadora Nacional) e ao MR8 em um trabalho conjunto. Sei apenas que nos bancos e nas agências de correio por muito tempo sua foto ao lado de outros militantes era exibida pedindo que o entregassem à polícia. Permaneceu um bom tempo fugido e aquela literatura entregue a mim secretamente foi de grande valia para meu estudo e para minha vida pessoal. Ainda a conservo com muita gratidão e respeito. Lá estão perfilados em minha estante: o ABC do Comunismo de N. Bukharin (Editora Melso Soc. Anônima); Karl Marx e F. Engels – A Revolução Espanhola

(Editora Leitura S/A), Lênin – Sobre os Sindicatos (Editora Vitória), A Concepção Materialista da História de G. Plekhânov (Editora Vitória), Marx e Engels – Obras Escolhidas (Editora Vitória), Lênin – A Aliança Operário – Camponesa (Editora Vitória), Révolution Dans Les Campagnes Chinoises de René Dumont (by Editions du seuil – 1957) e o Poeta Operário Antologia poética de Vladimir Maiakovski (Circulo do Livro).

Nascimento foi um dos fundadores do PT.

Na minha escola, nesse mesmo período, eu convivia como Sr. Waldemar Rossi. Era um metalúrgico que passara pelas torturas do DEIC (Departamento de Investigações Criminais), ele e sua mulher dona Célia. Seus filhos frequentavam a escola em período integral. O Sr. Waldemar era protegido agora, pela Cúria Metropolitana. Quando esta, através do cardeal ligava para ele em minha escola, eu pedia para uma servente ir chamá-lo em casa. Fomos por muito tempo grandes amigos e eu vi seus filhos crescerem. Um tempo depois desta crise maior, ele escreveu artigos para a Revista Ande sobre educação e trabalho na fábrica. Futuramente na administração de Luíza Erundina foi administrador regional da Moóca. A História como sempre passara e ele como fênix emergia dos escombros como líder.

Lá, em minha modesta escola vivíamos parte das teorias pedagógicas. Eu, em 1972 fizera o curso de capacitação para o método Montessori-Lubienska-Faure no Experimental Irmã Catarina.

Nesse mesmo ano a lei municipal 7.725 de 4/7/72, obrigava todos os educadores da educação infantil a cursar a especialização em pré –escola .Quis imediatamente colocar em prática tudo o que aprendera. Comprei material concreto: a torre rosa, a escada marron, os alfabetários, o material dourado. Iniciei minha carreira na direção sendo professora, coordenadora pedagógica (que não tínhamos) e diretora.

Em 1974 fui integrada no cargo de diretor efetivo padrão VIII A da Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo.

Tão logo me vi com a realidade de ser diretor de escola, cargo recém criado, investi decididamente em minha carreira. Posso dizer que na escola, vivi os mais significativos aprendizados de minha existência. Ali se concentrava a minha importância como pessoa. Ali eu me achava útil e crescendo verdadeiramente. A cada dia um novo desafio, a cada dia um novo projeto, um propósito, uma aposta. Comprar a estante para os materiais à altura das crianças, colocar sarrafos nas paredes para pendurar os trabalhos de cada classe, utilizar todos os espaços para que cada vez mais alunosoubessem e principalmente lutar pela formação dos chamados” professores”.

A classe do 2 estágio (5 anos), precisava de uma professora. Ela veio como substituta. Era Sueli, uma moça formada também em ballet. Encantei-me com seu porte elegante e com sua beleza. A voz era suave e as respostas da entrevista inicial foram excelentes. Acho que vai dar certo pensei. Ledo engano. Ela foi o início de um longo treino que eu sem saber deveria passar. Sem especialização em Psicologia e iniciando o meu curso de Pedagogia eu coloquei em prática tudo o que aprendera em Filosofia e principalmente minha experiência de vida como pessoa e educadora. Na realidade, as maiores aprendizagens desse tempo foram as minhas . Percebia a cada momento, a grande distância entre ser professor e ter que comandar professores em suas idas e vindas” *pedagógicas*”.

Dona Sueli , usava uma cadeira para amedrontar as crianças. Eu a observava dando aula aos berros e em dada situação peguei-a em “*flagrante*” batendo vigorosamente essa cadeira sobre a mesa gritando: fiquem quietos! Chamei-a em minha sala. Mostrei-lhe os bilhetes dos pais com reclamações. Ponderei sobre nossas inúmeras conversas, falei dos dois alunos agredidos com marcas de unhas e obriguei-a a dar sua opinião. Ela confessou: “*é verdade, não nasci para isso*”. Em seguida sentei-me ao seu lado redigi um memorando colocando-a à disposição da chefia pedi que ela mesma o levasse e procurasse se explicar visando o bem das crianças e também o seu. Ela foi e como previsto não retornou.

Iniciei nesse dia, o caminho posso dizer fanático pelo bom funcionamento da escola. Aquele era um patrimônio público, nós éramos educadores e nada poderia ser desleixado, irresponsável, mal feito. Sentava com meus professores em longas reuniões pedagógicas. Não

tínhamos ainda “hora atividade” e este era mais um impecilho, o convencimento da necessidade de muitas reuniões embora não remuneradas. Acrescia-se a isto o fato da repressão. Muitas davam desculpa de que reuniões aos sábados era perigoso.

Nada no entanto nos demovia da idéia. Nós as fazíamos por estágio num primeiro momento e conjunta no segundo. Assim, os problemas específicos e os gerais eram colocados de forma aberta e sincera. Tínhamos uma linha de tempo, um planejamento anual, dividido por bimestres. Nestes o planejamento individual, constava de um semanário, apresentado à senhora diretora todas as segundas feiras. Após a leitura ele era entregue com as observações, os elogios, as críticas e as sugestões. Da mesma forma os diários de classe eram vistados .

A frequência para mim era o primeiro sintoma do funcionamento da escola. Quando ela baixava, algo não estava dando certo, era hora de parar e analisar com os professores e pais.

Perto da praça Leão X, s/n Vila Formosa, endereço de nossa escola, havia a Creche Irmã Odete. Juntas, formávamos as únicas duas unidades que recebiam crianças em período integral. Nossos cuidados com elas eram conhecidos no bairro todo. Posso dizer com segurança que nem em suas casas elas eram melhor tratadas Por isso, quando eu percebia a frequência baixar corria a procurar os motivos.

Foi numa dessas ocasiões que descobri um córrego próximo à escola. Ele era depósito dos mais variados materiais, desde lixo, a animais mortos e fetos humanos. Chamei o serviço de Vigilância Sanitária do Estado e o do Município. Realizaram grandes análises no bairro e comprovaram a epidemia de hepatite devida às chuvas que sobrecarregavam o córrego fazendo com que a água subisse invadindo ruas e casas. O levantamento acusou 15 vítimas nas redondezas da escola e também uma vítima fatal.

Este incidente foi o início através de um memorando à Regional Moóca, da canalização do córrego que futuramente daria origem a atual Avenida Abel Ferreira. Da mesma forma, outros acidentes foram motivo para o início das sinalizações das ruas, dos semáforos e até dos cursos ministrados pelo próprio Detran em nossa escola.

Tínhamos dois sinaleiros móveis que os soldados usavam para dar suas aulas. Nada era em vão em nosso trabalho, tudo tinha um objetivo educativo.

Os professores se sucediam. Era difícil concientizá-los de nossa tarefa, trabalhar em uma escola, onde até os banheiros eram usados em forma de rodízio: um galpão que ao mesmo tempo era refeitório e servia a quatro salas de aula. Para ajudá-las a melhor acomodar os alunos, troquei a ampla sala de diretoria por um quatinho destinado à farmácia da escola. Dele eu tinha uma visão geral de todas as classes.

Esse ato foi amplamente criticado por nossa supervisora dona Dulce que ao que tudo indica sentia-se mal acomodada no espaço onde apenas cabíamos eu, ela, um arquivo e uma mesa com duas cadeiras. Felizmente ignorei seu “*termo de visita*” atentando para o fato e compartilhei com minhas professoras um novo espaço para mais 3 turmas em rodízio.

Ainda tenho em minhas pupilas, guardados e vivos, os sorrisos delas e das crianças. Aproveitaram o ensejo, chamaram-me para enaltecer a atitude coerente, digna e carinhosa.

Era assim que diariamente eu recebia meu “*salário psicológico*”, o lenitivo diante do difícil momento que politicamente atravessávamos.

Na escola, o distanciamento da dor era constante. Ele só despontava em nossas longas reuniões quando através de relatos, procurávamos saídas, elaborávamos projetos e consolávamos-nos pensando na situação de nosso país e de sua educação. Nesses encontros, devorávamos metodologias, teorias do desenvolvimento e toda literatura mais atualizada. Foi assim, através de ensaios e erros que pusemos em prática o método Montessori.

Ele preconizava uma psicologia experimental onde havia a preocupação com a criação de uma pedagogia científica. Adequamos móveis, espaços e apesar do pouco dinheiro acionamos nossa “*caixa auxiliar assistencial*”, chamamos os pais e com estes pudemos equipar nossos

professores com livros e material didático. Eles passaram por um tempo a aplicar tudo o que a famosa educadora lhes ensinara através da “Educação do Homem Consciente”.

Parecíamos estar realmente na Casa dei bambini, tais eram as semelhanças e os objetivos; nenhuma classe com poucos alunos e todos crianças pobres da periferia.

A grande quantidade de crianças, aliada à falta de formação específica de muitos professores nos fez correr em várias direções. Resolvemos partir então para o método Decroly com seu “*centro de interesses*” . Com ele, conseguimos equilibrar a pedagogia montessoriana, os materiais (ricos como nenhum outro) e um planejamento absolutamente integrado. Escolhíamos um tema como por exemplo primavera e em torno dele todos os assuntos eram tratados: os reinos da natureza, a linguagem oral, o raciocínio lógico matemático, as artes plásticas, a observação, a horticultura, a educação física(todo o sensorial e psicomotricidade); através de atividades muito variadas.

Partíamos do princípio da evolução natural da criança e valorizávamos o simbolismo infantil. O desenvolvimento provinha das numerosas atividades, espontâneas e construtivas.

Este, foi um rico momento, no entanto só com o passar do tempo fomos acrescentando mobilidade a este contexto, tornando-o menos seletivo e mais abrangente. Cada vez menos importava a qualidade para poucos, nossa dinâmica já exigia de nós mudanças muito rápidas independente de tudo que sabíamos e de tudo quanto tínhamos ao nosso redor enquanto instituição pública. Claro era o quadro político e mais claro para mim o caminho, a constatação do que realmente importava. Era a vida, com suas amplas possibilidades, matematicamente perfeita, digna de ser vivida ao lado dessa nova categoria que me tornava importante e feliz, o *trabalho*.

Para mim acordar a cada dia era o mesmo que começar a procura de uma ostra em meio ao oceano imenso onde com certeza estaria a rica pérola, única e maravilhosa. Era uma busca incessante, eu e meus professores em nossa usina do saber. A seleção destes professores era

espontânea .Rapidamente esquecíamos os desertores de nossa causa, eram poucos, pobres, vítimas da própria falta de convicção.

Minha condição humana me fascina. Conheço o limite de minha existência e ignoro porque estou nesta terra, mas às vezes o pressinto. Pela experiência cotidiana, concreta e intuitiva, eu me descubro vivo para os homens, porque o sorriso e a felicidade deles me condicionam inteiramente, mas ainda para outros, que por acaso descobri terem emoções semelhantes às minhas. (Einstein,1995p.9).

Pela interação que buscávamos com nossos professores, fomos criando aos poucos um círculo de estudos. Integramos a eles os demais funcionários da escola. Tínhamos dois dias da semana onde dávamos aula para os serventes escolares e para os guardas. Estes, tinham tanta vontade de aprender que se deslocavam de seu descanso no regime de 12 por 36 horas de trabalho. Vinham assistir aulas e trabalhar conosco propondo mudanças e fazendo suas críticas. Em breve tempo esta dinâmica atingiu os pais e formamos um “clube de pais” que trabalhava conosco em todas as ocasiões. No futuro estas simples experiências seriam ricas no trato dos “Conselhos de Escola” e APMs (Associações de Pais e Mestres) de outras escolas.

Como dissemos em parágrafos anteriores, já se fazia necessário avançar e assim foi. Iniciamos nossos estudos sobre Piaget e através dele pudemos constatar a diferença entre não propor um método de ensino e sim elaborar uma teoria do conhecimento. Era a tendência cognitiva:

A criança é o sujeito que pensa, a pré - escola o lugar de tornar as crianças inteligentes- a educação deve favorecer o desenvolvimento cognitivo. Seguiram-se Freinet e a tendência crítica: a pré - escola é o lugar de trabalho ,a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis- a educação deve favorecer a transformação do contexto social (Kramer,1991 p. 28 e 33).

Esta etapa da vida das escolas foi de grande fermentação de idéias. Ana Maria Poppovic, educadora e alfabetizadora, já percorrera o Brasil, alfabetizando milhares de crianças e divulgando sua experiência junto aos professores. Desafiava-nos perguntando: qual o termo mais adequado: privação cultural, carência cultural ou deficiência cultural? Era a pesquisa da Fundação Carlos Chagas ilustrada por um “cartoon” de Jules Feiffer(1965) onde se lia:

- *Eu pensava que era pobre*
- *Depois me disseram que eu não era pobre, era necessitado...*
- *Dáí disseram que era pejorativo pensar em mim mesmo como necessitado. Eu era carenciado ...*
- *Então disseram que carenciado produzia uma imagem negativa. Eu era disprivilegiado*
- *Continuo a não ter um tostão. Mas tenho agora um rico vocabulário.*

A ampla discussão, tem em Dermeval Saviani futuramente(1983 p.7), a definição de dois grupos explicativos da marginalidade na questão da escola: o primeiro grupo entende que a educação é um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade; no segundo grupo estão as teorias que entendem ser a educação instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

A par de todo questionamento sobre esta ou aquela teoria de educação entrávamos em contato em 76 com um livro chamado- Tecnologia educacional- teorias da Instrução com prefácio do famoso educador Pierre Weil onde o mesmo dizia:

O grande problema que enfrenta o Brasil em geral e o educador brasileiro em particular é o descompasso existente entre a data de uma descoberta ou de uma invenção estrangeira e a de sua publicação em português. Querendo progredir mais rapidamente na sua tecnologia, precisa o Brasil obter rápidas traduções das inovações estrangeiras pelo menos enquanto carecer de amplos laboratórios e de número suficiente de pesquisadores nacionais.

A constatação a que chegávamos em nossa escola era bastante semelhante. Os professores tinham uma formação precária, baixos salários, pequeno poder aquisitivo. Liam pouco e a literatura especializada para sua formação contínua e atualizada era de difícil acesso e chegava com grande atraso. Para consultar os materiais em fundações ou bibliotecas, a burocracia era grande e dava-se preferência aos estudantes que constantemente os utilizavam para pesquisas. Os professores não dispunham de tempo, a maioria acumulava cargo. Quando levávamos nossos livros particulares eles eram poucos para rodiziar nos três períodos, demoravam a ser lidos ou usados.

Recebíamos professores formados sem o mínimo de conhecimento, com uma delas eu não pude deixar de intervir. Viera para assumir uma classe de terceiro estágio(prontidão). Em uma semana, conseguiu acabar com o material didático acumulado com grande esforço durante um semestre. Entregava-o para que as crianças o levassem para casa e não controlava a volta. Conclusão, perdemos tudo inclusive as fichas e atividades já corrigidas ou refeitas. Ficamos sem o controle dos alunos o que era feito diariamente.

Afora este incidente, ela resolveu fazer uma reunião de mães. Após dividir a lousa em duas partes escreveu de um lado reunião e do outro “valiação” (avaliação). Para melhorar a situação, ainda com giz colorido. Com ela passei alguns meses ocupada e por fim, desisti de assumir sua classe como socorrista que era, chamei um técnico do próprio Departamento e deixei que ele cuidasse do caso e da atenção que esta professora merecia, apesar de afastá-la das crianças que já haviam sido muito prejudicadas.

Vivíamos um tempo onde podíamos observar a crescente onda de desigualdades sociais. As griffes faziam sua propaganda e liberdade era “uma velha calça desbotada”. Padronizava-se o “moderno” e o processo de industrialização era acelerado. Foram grandes as transformações urbanísticas e as das classes trabalhadoras.

O Brasil que na década de 60 ocupava o 50º lugar entre as economias mundiais, em meados de 70 estava em 8º lugar. Ao mesmo tempo, no ranking mundial estava entre os 5 mais em relação às desgraças sociais (mortalidade infantil, subnutrição, doenças, fome, violência, analfabetismo, acidentes de trabalho, etc). (Habert,1996 p. 70,71).

Nossa escola era o que poderíamos chamar hoje de uma” ilha de excelência”. Mantínhamos o possível em uma constante batalha, onde não havia medida de esforços . Parecia uma linha de produção , de montagem. Tínhamos a maioria de alunos em período integral, situação que se estenderia ao longo de muitos anos, pois todas as crianças que completavam a idade de estar na creche ao lado, passavam para nossa escola. Conseguimos apesar de tudo, formar uma verdadeira equipe.

Cada professor entregava a turma para o próximo no horário, tendo verificado todos os aspectos necessários ao bom funcionamento: disposição dos móveis, limpeza do espaço, apresentação dos alunos(de acordo com o clima reinante) etc.

Usávamos um livro de” comunicados entre os períodos “. Ali, todos os recados ou avisos eram deixados, desde o simples comunicado de uma reunião ou curso até o nome e dosagem de

um remédio a ser dado a uma criança. Ao mesmo tempo, usávamos um outro livro onde registrávamos apenas as ocorrências que fugissem ao ritmo regular das atividades como por exemplo a ida a um pronto- socorro, tipo do acidente, visitas inesperadas, rondas policiais.

Nosso campo de recreação era abaixo do nível da rua e das classes. Para alcançá-lo descíamos largas escadas. Lá, havia uma quadra cimentada e um vasto campo gramado onde se encontravam os brinquedos.

Foi ali, diante das crianças e de seus professores que eu levantei o meu avental branco, aponte para a barriga e disse gritando : vocês sabem o que tem aqui ? não sabem não é ? pois eu lhes digo: *é um bebê! A dona Mirian está esperando um bebê e queria contar p'ra todo o mundo.*

Não poderei esquecer nem a alegria nem a confusão causada. Uma aula de concepção e gestação para crianças de 3 a 7 anos incompletos. As professoras apesar de felizes por meu 1º filho não puderam deixar de me censurar.

Neste mesmo campo, em um dia ensolarado de verão assistimos a quase execução do “portuguesinho”, um traficante procurado pela polícia que invadiu nossa escola em sua fuga .Não foi menos difícil explicar para as crianças mas em nossa escola nada era ignorado, tudo era motivo para ser aproveitado: um gato, um sapo, uma visita, um bandido. Esse desnível já comentado e a horta da qual tirávamos parte de nossas refeições e merenda, ocasionava constantes invasões, principalmente nos finais de semana. Encontrávamos desde seringas utilizadas para uso de drogas até a preservativos e a própria droga.

Certa vez, cansada de pedir ajuda à polícia comentei com meus professores: vou guardar esse pacote de maconha em minha gaveta e esperar para entregá-lo às autoridades quando elas se dignarem nos visitar. Como por milagre, passados quinze minutos recebemos a ronda escolar que resolveu entrar. Assinou o livro de ocorrências e quis falar com a diretora. Questionou-me sobre os fins de semana e eu aproveitei para entregar-lhe o pacote. Ele muito sério falou: *”professora, se eu quisesse poderia enquadrá-la por porte de droga. A quantia é grande e a senhora não deveria*

tê-la guardado”. Respon-di-lhe: o que o senhor queria que eu fizesse? fumasse? ele riu e falou: “desta vez passa, mas não faça mais isso professora”.

Diante de todos estes acidentes semanais, cautelosas iniciamos um planejamento onde parte das segundas feiras era gasta na chamada “revista”. Professores, serventes e direção se mobilizavam e verificavam todos os departamentos (salas de aula, corredores, banheiros, horta, campo de recreação, campo de educação física etc).

Em seguida passava-se à revista de vestes e sacolas dos alunos . Verificava-se tudo, desde a higiene bucal até aos cabelos e unhas. Cada professor examinava os seus alunos dando noções de higiene geral, falando sobre fluor tomado diariamente, o banho que deveriam tomar em casa, os tratamentos quase que constantes para piolho e sarna. As mães recebiam a medicação e a orientação de uso por escrito.

O clube de mães se encarregava de confeccionar uniformes para aqueles que não podiam comprar. Éramos muito questionados sobre o “caráter assistencialista” de nossa escola. Na realidade era consenso em nossa equipe que naquele momento não poderia ser de outra forma e que isso jamais deveria atrapalhar nossas reivindicações salariais ou nossa luta de classe. Apenas sabíamos que algumas crianças se alimentavam somente na escola. Ali era a educação e a sua prática total.

É deste tempo a lembrança que tenho de Maria Idê Tavares. Parecia uma criança no meio de suas crianças, mas era a professora do 1º estágio(crianças de 3 e 4 anos). Diariamente ela os ensinava a tirarem a conga vermelha, as meias e depois fazerem a operação inversa aproveitando para aprender a amarrar os cordões. Todos executavam os movimentos várias vezes e não raro iam até seu colo para aprenderem melhor. Nas minhas manhãs nada mais precisava ser rezado.

Tínhamos um grupo de mães na escola que batizamos com o nome de “Correntão”, elas com os professores de cada classe, a educadora musical, a educadora sanitária e a nutricionista eventuais, se responsabilizavam pelos eventos sob minha coordenação.

As crianças de todos os estágios almoçavam usando garfo e faca. Nosso objetivo principal era aproveitar ao máximo esta fase sensorial e tentar fazer com que nossos alunos saíssem da pré-escola sabendo manusear os utensílios, escovar os dentes e enxugar as mãos e o rosto adequadamente. O mesmo ocorria com as refeições, ensinava-se a comer devagar, mastigar e colocar as cascas de frutas no cesto à mesa. Os mais velhos do 3º estágio, com o tempo passavam a fazer seus próprios pratos e a se servirem de fruta ou suco. As mães com dificuldade financeira, diziam que estávamos deixando as crianças mal acostumadas pois as mesmas pediam sobremesa até nos finais de semana..

Todas as funções de nossa escola eram mantidas sob forma de rodízio. Foi apenas dessa forma que todos puderam passar pelas dificuldades de suas aprendizagens. Isso não ocorreu de forma suave. Acabou acontecendo como uma medida experimental após discussões acaloradas onde sempre o que ocupava a função achava estar fazendo mais do que o outro.

Com o tempo pudemos acreditar que todos eram peças importantes naquele tabuleiro. Assim, o controle do almoxarifado, a entrada e saída de alunos, o controle da farmácia, do material didático, da biblioteca, dos mantimentos etc, eram atividades das quais ninguém, nem o diretor escapava.

Éramos um construto onde as pessoas tentavam simplesmente trabalhar com toda a sinceridade exigida por este ato. Era possível errar muitas vezes mas era proibido deixar de tomar iniciativas, principalmente quando o diretor não estava. As funções eram delegadas com simplicidade.

Quando um aluno caía, se machucava, quebrava um dedo ou algo parecido, a ida ao hospital era imediata e quem o acompanhava era o próprio professor que em seguida, ao voltar relatava por escrito a ocorrência onde deveria constar, o nome do responsável pelo atendimento, o nome e período do aluno, a medicação receitada e todas as demais relevâncias. Esta medida foi tomada por acharmos que o melhor referencial para a criança era mesmo o seu professor e também para obrigá-los a ficarem mais atentos às atividades livres. Não adiantava dizer que não gostava de hospital ou coisa semelhante, era a regra e todas as nossas regras deveriam ser cumpridas pois

eram elaboradas em conjunto, “olho no olho”. Devido a isto, uma de nossas professoras Marie Rose Dabul, passou a chamar nossas reuniões de “brigas pedagógicas” tal era a renitência de alguns.

Em 1974, no governo de Ernesto Geisel, nosso prefeito era Miguel Colasuonno; o Secretário Municipal de Educação era o professor Roberto Ferreira do Amaral e o Diretor do departamento de Educação e Recreio o professor João Beber Filho.

Tivemos um Congresso de Educação Pré- Escolar, promovido pela Liga do Professorado Católico no período de 05 a 09 de agosto, Esse evento marcou grande mudança em nosso trabalho. O próprio Departamento passou a chamar-se Departamento Municipal de Educação Infantil. Os antigos Parques Infantis eram agora as Escolas de Educação Infantil (Emeis).

Lançava-se oficialmente a proposta de um currículo pré - escolar já em fase de execução. Definia-se uma ampla campanha política de divulgação do trabalho com a finalidade de conscientizar autoridades e população sobre seus benefícios. Ficava também delineada a criação das APMs (Associações de Pais e Mestres).

Começávamos de uma forma efetiva a documentar o trabalho até então pouco valorizado e mal avaliado. Era talvez, o fruto da legislação se impondo naquele momento histórico. A 5692/71 fora promulgada. Como não falava novamente sobre a criança de 0 a 7 anos incompletos, o departamento recém estruturado apoiava-se no artigo 1º da referida lei onde se lê:

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

Dessa forma, tentava integrar as Emeis às EMs que eram as escolas de 1º grau uma vez que havia crianças que devido ao mês de nascimento ingressavam na escola tida como regular antes dos 7 anos . Visava-se apenas e tão somente um maior sucesso da criança na 1ª série. No entanto, devido à má formação dos professores de uma forma geral e de forma específica também, a integração dava-se apenas intra muros escolares. Eram visitas, reuniões, diálogo constante.

Infelizmente perdemos muito tempo nessa época. Nem os professores do 1º grau viciados a uma rotina fechada entendiam os objetivos da pré – escola , nem os de educação infantil, acostumados a uma “liberdade” educativa flexível entendiam os de 1º grau, As escolas começaram a se organizar principalmente em relação à demanda tendo como critério a escolha de alunos vindos da pré - escola. Para nossa equipe isso era desumano pois pela portaria de matrícula alunos que fizessem aniversário depois de 30 de junho de cada ano , eram obrigados a fazer o 3º estágio novamente. Da mesma forma as escolas com menos alunos na demanda, pegavam crianças com menos de 7 anos ocasionando uma verdadeira desorganização que perdurou muitos e muitos anos. O contingente de alunos saídos da pré- escola era grande e serviu por bom tempo para camuflar a negação de vagas para alunos já com idade de um primeiro grau mas sem pré- escola. Por outro lado algumas escolas não aceitavam alunos das Emeis por achá-los muito “indisciplinados”. Eram os professores achando que ficar calado e no lugar era o mesmo que estar “aprendendo”.

Na realidade a dicotomia era clara entre educadores destes dois níveis de ensino. Era pura questão de interpretação e falta de conhecimento mais amplo. Eu dava aula na periferia do Itaim Paulista e alfabetizava pondo em prática o que aprendera em meus cursos sobre pré- escola. Era criticada, substituta e tida como” idealista”.

Em nossa escola começamos a nos questionar sobre nossas reais possibilidades de avanço e transformação da realidade. Resolvemos então parar de tentar “mudar o mundo” e sim nos concentrar em nosso pedaço, em nossa escola. Analisamos os meios, a estrutura geral e a particular que nos envolvia e resolvemos nos aprimorar e fazer todos os sacrifícios para frequentar cursos de reciclagem. O primeiro deles foi um curso de Psicologia do Desenvolvimento, dado aos sábados pela Prefeitura na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Como este outros mais vieram nos acrescentando subsídios, a APM também investia nos professores comprando mais livros.

A rotatividade de professores e o nosso período integral que ocupava mais de um professor para cada aluno, não nos deixava satisfeitos plenamente. Era como quando trocava a administração, a cada novo professor a batalha era reiniciada quebrando todo o ritmo. As coisas

pioravam de qualidade fazendo-nos ter certeza de que o problema *não era única e tão somente a “formação” de professores.*

Contrariamente à tendência que vinha sendo amplamente apontada em finais de 60, de ampliar e configurar a especificidade do ensino Normal, a Lei 5692/71, ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante. Embora seja possível reconhecer na lei uma intenção de profissionalizar o exercício do magistério, o que vinha sendo conclamado, na realidade o curso Normal ficou reduzido a um apêndice profissionalizante no 2º grau, o que ocorreu aliás, também com outros cursos (Pimenta, 1997 p. 45).

Em termos gerais, a Habilitação Magistério, de uma forma não totalmente adequada, acenava ainda para a especificidade do curso. Mas agora, em 3 anos, na prática realmente 2 pois o 1º era destinado à formação geral(núcleo comum) será que formará um professor primário?

A solução curricular que foi proposta, na prática, concorreu para dissolver o pouco de especificidade que restava no ensino Normal, que mais ou menos tinha no ensino primário uma certa referência, embora não pudesse assegurar nem que os ingressantes tivessem aspiração ao magistério, nem que os concluintes fossem ingressar no magistério. Por outro lado, a deteriorização do curso Normal, como vimos, também foi no sentido de que o curso não contribuía para formar, no seu decorrer, uma possível opção ao exercício profissional do magistério.

Inúmeros estudos e pesquisas avaliaram as repercussões negativas da Lei 5692/71 no Ensino Normal. Dentre eles, destacam-se: Mello (1983), Lelis (1989), Mediano Et Al. (1987 e 1988) .

Apesar de continuarmos avaliando as repercussões da Lei, na prática a cada nova remessa de professores crescia a distância entre o discurso e a prática pedagógica. Aqueles que se declaravam aptos, tendo feito regularmente os estágios etc, não sabiam colocar os conhecimentos no dia - a- dia da escola. Aliás, esta questão do estágio sempre foi deixada de lado nas discussões mais acirradas travadas por nós naquela época, faltava-nos também argumentos convincentes.

No que se refere à prática no currículo da Habilitação Magistério, diz o Parecer do CFE 349/72 :

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente- discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro adquirido na Metodologia.(ídem,p.47)

Observa-se que para solucionar a imprecisão entre Didática e Metodologia Geral e Especial e Prática de Ensino, presente nas legislações anteriores, resolve-se aqui o problema através da fusão entre todas induzindo à permanência da ambiguidade na prática. Via de regra as escolas deixaram de tratar Metodologia uma vez que a lei fala em” Didática incluindo a Prática de Ensino”, que por sua vez, ficou entendida como o estágio. Diz o Parecer 349/72: “A Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado” e explica:

Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio será realizado quer em escolas da rede oficial, quer da rede particular. Não deverão ser selecionadas escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorando conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola realmente. Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutareis que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente(grifos meus).(ídem, p. 47)

De novo a imitação de modelos . Conhecer a realidade (*verdadeira*)mas a boa (*positiva*). De novo a prática como reprodução do existente (mas apenas do *positivo*). E segue:

Com relação à Prática de Ensino, o aluno mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com o futuro campo de trabalho. Deverá, ainda , aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante ou posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitante tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz(ídem, p. 48).

Ou seja, conforme o Parecer 349/72, o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática. Mantém-se a dissociação entre ambas, embora se diga o contrário(ídem p. 47 e 48)

Assim, seguimos na direção escolar de 1974 a 1983, recebendo professores com o mínimo de formação, trabalhando ao lado daqueles aos quais poderíamos chamar de veteranos e que davam constantemente o suporte às atividades gerais da escola. Aliás, no que se refere à própria profissionalização podemos afirmar que legalmente ela estava regulamentada. No entanto na

prática da escola qualquer pessoa minimamente alfabetizada poderia dar aulas. Observe-se o artigo 30 da Lei 5692/71:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau e, no 2º artigo 34:

A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus, far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas, para inscrição, as exigências de formação constantes desta Lei.

No artigo 77 das Disposições Transitórias afirma-se:

Quando a oferta de professores legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem em caráter suplementar e a título precário: (...)

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos e
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação, regulados nos vários sistemas pelos respectivos Conselhos de Educação (!)

Isto é, qualquer pessoa pode exercer o magistério até a 5ª série (ídem p. 49).

Nesta época, mais do que em qualquer outra, eram claras as afirmações de Althusser sobre o “aparelho ideológico”. O Estado em meio à ditadura assumia a Educação como principal ferramenta de perpetuação de uma idéia de integração nacional e encontrava na lei as formas de adequá-la ao modelo de desenvolvimento econômico.

Educação, ensino, escola passam a ser concebidos como investimento. As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram; eficiência e eficácia (e havia a grande preocupação de distinguir uma de outra!), produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos (Soares, 1991 p. 82)

O mesmo problema apontado na reforma de 1º e 2º graus, ocorreu na reforma universitária já não se fazendo aqui necessário a explanação repetitiva a não ser para dizer que os critérios obedeceram os mesmos parâmetros acima citados criando a departamentalização e a ruptura no

diálogo professor- aluno. Apesar disso ou talvez até por isso, surgiu no Brasil embora atrasada como sempre, muita literatura que destoava com este momento histórico.

Lembro-me muito bem de alguns títulos: Liberdade sem medo e Liberdade sem excesso de A. S. Neill o famoso educador de Summer Hill; Escola sem Muros de John Bremer e Michael Von Moschzisker; Para onde vão as Pedagogias não diretivas; Escola, classes e luta de classes de Georges Snyders; Fenomenologia da Educação de Gustavo F. G. Cirigliano; Cultura e Educação Brasileiras de A. D. Salvador e também o clássico Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Benjamim S. Bloom

A constatação a que chegamos após nossas leituras é que este período tomou como base, a neutralidade científica. Inspirou-se na racionalidade na eficiência e na produtividade.

Dá-se um ênfase maior na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais.(Ribeiro, 2000 p. 195).

Em 1974, iniciei meu curso de graduação em Pedagogia no Instituto de Ensino Superior Senador Fláquer. Deixava meus dois filhos em casa com meu marido após um dia inteiro de trabalho. Voltava por cerca de 23:30 h.

Precisava terminar o curso. Recebera por lei, prazo de cinco anos para concluir e não perder a direção escolar. Abandonei a frequência ao curso de Filosofia. Posso dizer com segurança, que este curso nada ou quase nada acrescentou ao que eu já aprendera.

Eu não estudava nada e nunca tirei uma nota abaixo de 7. Os professores tinham a chamada competência, mas o conteúdo era fraco em relação aos cursos já feitos, além do que a cobrança através das exposições ou das provas não oferecia nenhuma dificuldade ao meu conhecimento. Era um segundo grau um pouco mais detalhado.

Os próprios estágios eram entregues pela maioria dos alunos, assinados pelo diretor que preferia fazê-lo a ter os alunos observando as atividades de sua escola. A frequência não era

controlada e os alunos assinavam uns para os outros. Como sempre , para cada um deveria prevalecer o seu conceito de ética e compromisso. No meu caso em especial, com grande dificuldade cumpri as horas de estágio exigidas em Administração e Didática.

Tive sorte de poder executar as atividades exigidas junto a professores com os quais eu já trabalhara anteriormente. Por outro lado , já tinha em minha bagagem longos anos de experiência administrativa, como dirigente e depois diretora escolar. O destaque para este curso foi a feliz abordagem dada à Sociologia. Passamos por agradáveis e produtivas aulas. Conhecemos no semestre as teorias reprodutivistas de Althusser (1970), Estlabet(1973), e Bordieu(1975). Vimos criteriosamente os neo- marxistas e a corrente chamada “radical”. Socializei este conteúdo com as professoras de minha escola.

Este foi um curso para o qual não precisei forçar a memória como agora o faço para tentar lembrar o mais significativo; nem procurar respostas vindas dos que supostamente me ensinavam. Precisei apenas , cumprir tarefas obrigatórias naquele contexto de minha vida profissional. Estes 3 anos parecem páginas de uma revista não lida ou de um texto apagado.

Tal como a palavra que ainda há pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. Talvez o que o faça tão carregado e prenhe não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver (Benjamin, 1995 p. 105).

O contexto geral desta década é contrário à calmaria deste curso.

No início do governo Geisel, setores empresariais representativos já demonstravam insatisfação pelo excesso de centralização nas decisões do governo que defendia a “livre iniciativa” em oposição ao que chamavam de “estatização da economia.

Posteriormente os movimentos da burguesia avançavam tentando obter influência mais direta sobre o processo. Como resultado houve o fortalecimento das instituições de classe como por exemplo a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). Ainda no mesmo caldo, aconteceu a reordenação do Congresso e dos partidos políticos. O MDB foi politicamente

reforçado e a defesa do “Estado de Direito” era geral por parte dos liberais. A burguesia fazia inteligentemente, via institucional uma oposição sutil à ditadura.

Iniciou-se o que se chamava na época, “*abertura lenta, gradual e segura* “. Era o jargão dos discursos do governo (1974- 1979). A segunda metade da década foi a luta pelas liberdades democráticas e pela anistia aos cassados, exilados, demitidos ou aposentados. Segundo dados, calcula-se o número de 10.000 exilados e 5.000 os que tinham sido atingidos pelos Atos Institucionais. Estes começaram a voltar a partir do segundo semestre de 1979.

Nesta ebulição social, o movimento operário emergiu de lutas grandiosas no final de 1978 constituindo talvez , o fato histórico mais importante da década. São deste momento as duas frentes sindicalistas formadas por metalúrgicos: a das “oposições sindicais”, e a dos “sindicalistas autênticos”. A primeira tinha como líder Joaquinção e a segunda Luiz Inácio Lula da Silva. Deste período são ainda as célebres greves do ABC, Minas e Porto Alegre.

Em 1976, através da lei Falcão, Armando Falcão, seu autor, proibia o debate político. A campanha eleitoral estava restrita a apresentação de foto e currículo do candidato, nada mais. Em abril de 1977, o Congresso era fechado sob alegação de que o MDB exercia a “ditadura da minoria”. Em 78, este partido obteve sua maior votação e representatividade como força que “sempre seria de oposição” (...) Este também é o momento da maior perseguição aos líderes.

Nesse processo ocorreram verdadeiras desgraças como a morte sob tortura do jornalista Vladimir Herzog em 1975. Futuramente, em minha carreira profissional, eu inauguraria com Guiomar Namó de Mello e Mário Covas a Escola Municipal Vladimir Herzog, na Cidade Tiradentes zona leste de São Paulo. Confesso que nem o forte sol conseguiu ofuscar as eloqüentes palavras proferidas por todos os presentes , valorizando a liberdade de expressão conquistada após aqueles anos sangrentos.

É mister salientar que nesta década, as oposições ao Governo apresentavam-se nas mais diferenciadas forças da sociedade, desde a burguesia liberal às esquerdas, desde o operariado até camadas de intelectuais e artistas, incluindo a União Nacional do Estudantes (UNE). Estes foram

fortemente reprimidos na invasão à PUC de São Paulo em 1977, sob o comando do então Secretário de Segurança Pública Erasmo Dias.

É neste período também que se fortalecem os movimentos de mulheres donas de casa e de entidades de trabalhadores. O Governo fazia uma política de fechamento e de “aparente “ e duvidosa abertura, “gradual”, no entanto o regime militar começava a enfraquecer.

Quando a 15 de março de 1979, João Batista Figueiredo assumiu a presidência enfrentou ainda forte e acirrada oposição e o fez em plena greve dos metalúrgicos do ABC. O mandato fora ampliado de cinco para seis anos pelo “Pacotão de abril”. Figueiredo era chefe do SNI e sua escolha se deu após duras crises internas nas Forças Armadas. Com ele iniciou-se um período de maior abertura porém “restrita e parcial” (1979).

Neste ano também o Congresso aprovava nova lei que extinguiu o bipartidarismo e dava prazo de 18 meses para a formação de novos partidos políticos. Surgia o PMDB ex MDB de Ulisses Guimarães, o PDS (Partido Democrático Social) presidido pelo presidente da ARENA José Sarney, o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) de Leonel Brizola e o PT (Partido dos Trabalhadores) que se diferenciou dos demais partidos por nascer da luta dos trabalhadores.

No cenário mundial nesta década ocorreram as quedas das ditaduras de Salazar em Portugal (1974) e Franco na Espanha (1975). Acabou a guerra do Vietnã. Assinou-se o acordo nuclear Brasil- Alemanha (1975) e o aiatolá Khomeini voltou ao Irã. Na Nicaragua aconteceu a revolução sandinista que derrubou o líder Somoza e na Polônia Lech Walesa expandiu o Movimento de Solidariedade. (Habert, 1996).

Na educação, um de seus maiores e abnegados educadores assim se manifesta sobre este período:

Nos anos 70, momento em que o regime militar estava bastante forte, os educadores não tinham uma idéia sistematizada sobre o conjunto da educação brasileira escolar; havia uma grande perplexidade diante do que acontecia em termos da reforma universitária, da reforma de 1º e 2º graus, da educação de adultos, das concepções

em torno da educação e da concentração de renda. Não se sabia como juntar, como articular essa coisa toda. O que se dizia era que o problema na educação brasileira estava resolvido, estava equacionado. Havia muita dúvida, muita perplexidade: esta é a palavra exata para definir o clima entre os educadores.(Cunha, 1995p.07e08).

Creio que sem dúvida um dos mais contraditórios sentimentos que acometeram os educadores ao longo da história e também neste período, foi por um lado o desejo latente de mudanças na estrutura da educação e por outro, a percepção de que a realidade social está em constante mudança . Inseridos estávamos naquele momento, apesar disto era impossível fazer a avaliação das políticas públicas. O desmonte pelo qual passara a sociedade brasileira no regime militar, tinha na educação sem sombra alguma, a sua mais tristonha definição.

Capítulo V

Quando “um mais um é sempre mais que dois”. A maturidade da idade adulta.

*Eu quero a Liberdade, é lógico,
Mas o que a Natureza ensina,
É que nada tem que ser Cronológico.
(Moska, Paulinho 1998)*

Liberdade, talvez eu possa dizer que ela é esta tesoura invisível que tenho às mãos; cega, me obriga a recortar o Tempo. No afã de fazê-lo, irresponsável e despretenciosamente, até de forma sutil ou inocente, recorto passagens como quem elege favoritos em um painel fotográfico. Minha auto-vista, meu critério, minha seleção, minha melhor lembrança neste exato momento.

Recortar 80, é principalmente lembrar, a tristeza sentida com a morte de Roland Barthes, atropelado justamente à frente de seu Collège de France. Uma perda irreparável! Há tão pouco, três anos atrás, ele se apresentava como: “um sujeito incerto”, “acolhido”, numa casa onde reinam a “ciência, o saber, o rigor e a invenção disciplinada”.

Em formulações elegantes e polidas, o novo mestre anunciou o ensino pouco canônico de uma disciplina nada científica: uma semiologia na qual o *signo* seria imaginário, o *método*, uma ficção, e o *tema*, de cada curso, um *fantasma* pessoal. Um ensino capaz de “fazer do saber uma festa” ou, segundo a bela fórmula final da “Aula”: “ *Sapientiae: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível* “(Moisés, Leila Perrone 2002 p. 05) grifos nossos. Com ele, eu me identifiquei. Encontrei o educador e o filósofo.

Na escola a gente não aprende nada...A grande diferença entre um professor e um filósofo é que o professor pensa que sabe um monte de coisas e tenta enfiar essas coisas na cabeça de seus alunos.

Um filósofo, ao contrário, tenta ir ao fundo das coisas dialogando com seus alunos. (Gaarder, 1996 p.86).

Nunca haverei de esquecer o seu “Fragmentos de um Discurso Amoroso”, nem tampouco seu sentimento de estranhamento, de inadaptação, a sua constante procura, a sua necessidade de ir para outro lugar sempre que uma “estrutura” começasse a pegá-lo. Acho que para mim ele entra no rol dos ídolos , por isso é difícil falar dele. No entanto, não posso deixar de dizer que sempre valerá a pena rever as suas “Aulas”, há muito por aprender sobre a arte do ensinar.

Iniciava-se uma década, João Batista de Oliveira Figueiredo, presidente desta nossa República brasileira, tentava dar continuidade ao processo de abertura iniciado anteriormente. Sancionava a Lei da Anistia e revogava os decretos que cerceavam as atividades estudantis, reprimia greves, interferia em sindicatos e expulsava estrangeiros envolvidos em movimentos populares, não deixava dúvidas sobre suas convicções e disposição em possibilitar o retorno da democracia ao país. Em contato com jornalistas teria afirmado:

É para abrir mesmo. Quem quiser que não abra, eu prendo e arrebento. (Rodrigues, 1999, p.13).

Mas a abertura não dependia apenas da vontade e das ações presidenciais. Enquanto processo histórico ela enfrentava heranças políticas, o fantasma da recessão econômica e diferentes interesses de classe.

Embora durante ao anos 80 existissem diversas opiniões sobre o modo de conduzir a renovação das instituições e o estabelecimento de um regime mais participativo, mais uma vez prevaleceram os rumos determinados pela conciliação entre os interesses de segmentos burgueses.

A pressão dos movimentos sociais, greves, organizações de bairro, entidades profissionais foi fator fundamental para a conquista da abertura mas não para garantir sua condução realmente democrática. (Rodrigues,1999 p. 12 e 13).

Neste período em minha escola, a discussão e a prática trabalhavam as questões centrais da própria política vigente e do lugar da educação enquanto processo transformador. A equipe

formada avançava no estudo teórico e no trabalho com a comunidade. Esta tinha livre acesso às nossas classes e muito nos auxiliava. Dela ocupávamos todos os recursos: pintores, pedreiros, atores, professores, advogados, etc.

É desse tempo nossa convivência com Marilu Martinez, atriz de teatro infantil mãe de dois alunos de período integral que fez muito sucesso e ocupou as páginas dos jornais da época. Posso afirmar que nesta década vivemos a educação da forma mais intensa de nossas vidas.

De 31/3 a 03/4 de 1982, participamos da 1ª Conferência Brasileira de Educação . Em nossos guardados ainda aparecem os apontamentos deste evento que seria um marco histórico no debate em torno dos problemas educacionais brasileiros e na organização dos educadores. Guardo emocionada ainda, o eco da leitura do manifesto aos participantes em um dos seus trechos:

Nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria de nosso povo e não apenas a serviço de elites econômicas e culturais. Cremos ainda que podemos afirmar, em nome de todos aqui presentes, que essa educação só poderá ser feita sobre os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento.

Entretanto, para alguém desse horizonte comum, confrontam-se diferentes caminhos, estratégias e práticas. É em torno dessas divergências que se faz necessário o debate. Por isso esta Conferência foi organizada para ser um espaço aberto à mais ampla discussão e circulação de idéias. Com toda certeza ela dará ensejo ao dissenso. Não evitemos nem escondamos as divergências. Aprendamos a conviver com elas, rejeitando as unanimidades artificialmente arrançadas ou impostas.

Na realidade , as entidades se juntaram, a PUC de São Paulo cedeu seu espaço físico e pela primeira vez na história, mais de 1000 participantes se organizaram em uma reunião científica para avaliar os rumos da educação.

As promotoras foram: ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação em Educação), CEDEC (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e Livraria Cortez Editores.

A Conferência se deu através de Simpósios, Painéis e Plenárias. Os temas abordaram as questões gerais da Lei 5692/71 já por nós levantados anteriormente tais como: currículo acadêmico versus currículo profissionalizante; quantidade versus qualidade no ensino de 1º grau;

formação do educador- Pedagogia e licenciatura; o papel do Conselho Federal de Educação na Política Educacional Brasileira; a questão do Ensino Público no Brasil; a crise da Universidade e a questão dos vestibulares; a reprovação nas séries iniciais do 1º grau; o estágio supervisionado; perspectivas teóricas da Educação Popular; a política de pós graduação em Educação; Pré- Escola e fracasso no 1º grau; alcances e limitações da pesquisa em Educação; a contribuição da Educação Técnica e tantos outros de menor amplitude.

A comissão organizadora era formada pelos seguintes educadores: Jacques R. Velloso (ANPED), Guiomar Namó de Mello (ANDE), Moacir Gadotti (CEDES) e Luiz Antonio Cunha (CEDEC).

Este evento aqui contado, esta história aqui escrita, esta feliz recordação aqui lembrada, é a fração, o pedaço fundamental da própria sociedade brasileira e sua educação. É no contexto dos anos oitenta que se intensificou a discussão em torno das questões educacionais e suas interfaces. É neste período (1982), que apesar de já ter ocorrido (1979), a reforma partidária, o governo tentaria legitimar a representação política, mas mais do que isso, fragmentar a oposição.

Grande foi a importância da luta pela eleição direta no Executivo estadual. Foi vitoriosa, tanto que tivemos a eleição de doze governadores. Dez destes do PMDB partido de oposição ao governo.

Esta eleição selava uma fase de mudança na educação Surgiam novas orientações para a política educacional. Anteriormente, os grupos das secretarias de Educação eram quase desconhecidos e não prestavam contas de sua ação às comunidades. Com a eleição dos governadores esse quadro se altera. Muitos estados mudaram sua conduta e tiveram especial atenção aos problemas da Educação. Foi o caso notadamente do triângulo São Paulo, Rio, Minas com seus governadores: Montoro, Brizola e Tancredo Neves.

Apesar de possuírem perfis diferenciados, estes três governadores estavam voltados principalmente para a escola pública dando um novo enfoque às suas importâncias, nas áreas política e econômica do país.

Nos governos militares, a importância maior era dada ao setor privado e era para ele que convergiam os recursos. As administrações nos três estágios: federal, estadual e municipal preparavam o terreno para a educação privada. As escolas se transformaram em faculdades, os cursinhos viraram colégios e havia até redes internacionais de escolas particulares.

A partir das eleições diretas, pouco a pouco este quadro foi se modificando. Os educadores das universidades e fundações, não pertencentes ao governo, foram para as secretarias e o quadro tomou novos contornos (Cunha, Luiz Antonio, 1995).

Lembro com detalhes o ocorrido nos três estados já citados.

Em São Paulo, no Teatro Taib, situado na Rua Três Rios, realizava-se o I Congresso Estadual de Educação com o tema “juntos, conquistar a escola” promovido novamente pelas entidades: ANDE, UDEMO, APEEM, APEOESP, APASE, AESP, ASEP e demais. Debatiam-se: a lei 6592/71, a ideologia no currículo escolar, as relações de poder na escola, os Conselhos de Escola, as APMS, os Centros Cívicos, a relação entre trabalhadores e o professor.

Em Minas, os professores e pais são convocados a participar da gestão escolar através dos Conselhos de Escola. O então segundo grau público cresce e se expande. É deste tempo, a saudade que tenho de Neidson Rodrigues e sua administração como superintendente da Secretaria de Educação. Dessa sua participação, resultaria o livro “Lições do Príncipe e outras Lições” onde ele consegue dialogar com Maquiavel e Gramsci.

No Rio de Janeiro, são criados os CIEPS, centros educacionais direcionados às classes populares, oferecendo uma educação em período integral. Destes a lembrança maior é a de Darcy Ribeiro, que futuramente viria a se decepcionar com a administração de Newton Cardoso. Ele

acreditou na idéia de um período integral para crianças pobres. Para ele a escola de turno, supunha que todas as crianças tivessem casa para morar e nelas, pessoas que estudavam, tinham material didático etc. Não era esta a realidade do Rio nem do Brasil todo. Muitos se perguntavam até que ponto a escola seria redentora dos problemas sociais senão um de seus reflexos. Questionava-se também o alto custo do investimento.

Em São Paulo, Montoro entendeu que a municipalização do ensino seria um grande avanço. Não era apenas a passagem simplesmente do ensino estadual para o municipal e sim o efetivo apoio às administrações municipais. Ressalte-se a passagem de recursos para o transporte da zona rural para a urbana, o auxílio à merenda escolar e o grande reforço e impulso ao ensino pré-escolar.

Foi neste período que eu e minha equipe, começamos a perceber o grande problema que era a mudança de administração. A cada nova mudança, esquecia-se ou até bania-se tudo quanto se fizera na administração anterior. A cada novo governo, éramos obrigadas a iniciar uma nova jornada. Como as mudanças são rápidas, as políticas empregadas, principalmente na Educação, ficavam desastrosamente sem avaliação.

Nesse mesmo tempo, lembro ter lido um livro chamado "Olhos de ver e ouvidos de ouvir". O autor era Luiz Carlos Lisboa. Não me ative muito ao mesmo, mas particularmente a um capítulo chamado "O educador perplexo" onde se lia o que pensávamos em nossa escola:

São poucos os que se dispõem a parar para ver. Temos pressa em atingir nossas metas e por isso nunca perderíamos tempo revendo os meios que usamos para atingir os fins, bem como os próprios fins. Não sabemos porque temos pressa, mas é certo que a temos todo o tempo. Toda revisão parece penosa é verdade, principalmente porque parece conter um conflito, o que nem sempre ocorre. Se abstrairmos as divisões interiores que o pensamento fabrica, veremos que rever não é conflitual se não nos agarrarmos a conclusões anteriores, a fórmulas petrificadas, a visões globais da vida e do mundo.

Alguns apenas, conseguem replanejar as ações.

Sem medo de rever conceitos, de derrubar barreiras, de afrontar opiniões, viveu Elis Regina. Morreu a 19 de janeiro de 1982, deixando um enorme vazio não apenas na música popular brasileira, mas na nossa própria cultura e em minha vida particularmente.

Lembro como se fosse hoje. Eu, Juliana minha filha no Laboratório Fleury. A notícia na TV tirou-me o fôlego. Arrumei a criança, recolhi a sacola e fugi para minha casa. Queria prestar-lhe minha última homenagem. Queria vê-la como sempre o fizera nos shows, acreditar no fato, poder afirmar se era verdade, não o consegui.

O trânsito na Brigadeiro Luis Antonio juntamente com a maciça multidão fizeram finalmente com que eu parasse e chorasse sozinha sem conseguir chegar ao teatro. Confesso, foi uma perda maior que a de muitos parentes. Até hoje eu sinto saudades dela. Não sei exatamente porque, ídolos como Elis, Vinícius de Moraes, Cazuza, Renato Russo, Jobim e alguns outros, nos fazem sentir falta de algo que não tivemos. É uma saudade de coisas que ainda não vivemos realmente, coisas de um passado que afinal não penetramos por inteiro, um sentimento profundo, uma distância que aproxima e entenece, que parece ser eterna em nós.

A morte de Elis, estava revestida de ironias, que a sorte, o destino, o acaso, sei lá o quê, conseguem juntar. De um lado o técnico do IML (Instituto Médico Legal) Harry Shibata, do outro Samuel McDowell de Figueiredo, advogado namorado de Elis há seis meses. Os dois eram protagonistas anteriormente, de um outro episódio, a morte de Wladimir Herzog. Foram eles, as principais testemunhas do que ocorreu realmente com o jornalista na época de sua morte na ditadura. Shibata assinou o laudo que atribuiu a causas naturais a morte de Herzog e McDowell foi quem foi à justiça e conseguiu a sentença responsabilizando a União pelo assassinato do jornalista. Novamente juntos, em situação adversa e diversa, onde não poderiam conciliar as opiniões mas certamente juntar suas tristezas.

Nada foi capaz de calar a voz daquela que afinal, viveu plenamente o poder de ser ela mesma. Em nossa escola, passamos muitos dias a falar de sua obra e de suas opiniões cheias de esperanças e fortes convicções. As professoras do então terceiro estágio (crianças de sete anos

incompletos), usaram as letras de suas músicas mais alegres, para acompanhar as dramatizações encenadas com muita emoção e grande desempenho. Futuramente, inauguraríamos, a Escola Municipal de educação Infantil Elis Regina no bairro de São Mateus, na administração de Covas como prefeito.

Em 1983, nós questionadoras de administrações, convenções, cúpulas, fomos surpreendidas em plenas férias por uma convocação de volta ao trabalho. Era a nova administração. Mario Covas prefeito de São Paulo, nomeara Guiomar Namó de Mello para sua Secretaria de Educação.

A chefe de gabinete era Teresa Roserley Neubauer da Silva. Iniciava-se um período de mudanças em São Paulo. Não eram mudanças apenas quantitativas. Era um novo jeito de fazer a escola, um novo tempo de descobertas e uma forma ainda não vivida pelos educadores de participação efetiva.

À surpresa pela convocação nas férias juntou-se a revolta geral pela interrupção das mesmas. A crítica era feroz e indiscriminada.

No momento que se passavam tais acontecimentos, eu já fora integrada no cargo de supervisora escolar. Há três dias do término da administração do Professor Jair de Moraes Neves, como Secretário Municipal da Educação, o mesmo me chamou em seu gabinete.

Lembro bem que o contexto político da época, engendrara uma lista, de integração ao cargo que parara durante muito tempo no número 75. Eu era o 76. Quando tardiamente ele me chamou disse calmamente, saboreando as baforadas de seu cachimbo: “ *A senhora gosta da supervisão*”? Ao que respondi: *da forma como se realiza neste momento não*. Nossa conversa passou a girar em torno do trabalho nesta área e nos conceitos a este respeito. A seguir fui informada que no dia seguinte sairia uma portaria de nomeação e que eu iria trabalhar em outra delegacia de ensino, não na que eu estava lotada.

Interessante é dizer que devido a essa rapidez de nomeação, os supervisores da antiga DREM 3 (Delegacia Regional de Ensino Municipal), acreditaram que eu era uma “*cria*” como diziam, da nova administração pois eu chegara juntamente com Helena Nazaré Pinheiro, delegada de Ensino nomeada pela professora Guiomar.

A seu lado enfrentaria com rigor as batalhas que estariam por vir. Na realidade, quando aceitamos os cargos, jamais poderíamos ter adivinhado o que nos esperava. O enfrentamento foi direto e imediato. De um lado a administração, do outro a supervisão, dividida em duas alas: os efetivos e os recém escolhidos e vindos da rede. O grupo mais antigo, disposto a questionar ininterruptamente.

Analisando suas atitudes agora, posso afirmar que eram extremamente abnegados, conhecedores da rotina escolar e principalmente da legislação que punham em prática em qualquer situação. Criou-se na época, uma sessão na própria delegacia de Ensino para subsidiar as escolas em suas dúvidas quanto à legislação. Claro está que os privilegiados eram os diretores e seus auxiliares. Este grupo, exercia a supervisão de uma forma antiga e retrógrada. Era uma forma castradora da autonomia das escolas.

Os supervisores exerciam o cargo como alguém que *super- visiona* , com finalidade de determinar, vistar, conferir, exatamente como eu sempre os sentira em minha escola. Salvo exceções, apostavam no erro e não raro interferiam na vontade, direção e crescimento das equipes. Por sua vez os diretores também colaboravam com essa hierarquização, obedecendo, dando absoluta satisfação de seus atos e acobertando atitudes muitas vezes inadmissíveis dos seus professores.

Observei que, nas diversas instituições, as pessoas ocultam mecanismos de poder, criam formas de adaptação entre os integrantes do grupo e convivem, de maneira freqüente, com formas veladas de autoritarismo, tentando, apaixonadamente, apresentá-las como elementos necessários de uma convivência que se propõe organizada, democrática e transformadora (Resende, 1995 p.12).

A escala da delegacia de ensino foi feita e levou em conta o tempo de lotação. Eu fora a última a chegar, portanto fiquei prejudicada na escolha de setor. As escolas eram todas da periferia da zona leste, porém dos locais mais distantes. Eram muitas escolas e todas com um

problema específico a ser cuidado, nos bairros de Itaquera, Parada XV, São Miguel, Vila Císpes, Ermelindo Mattarazo, Penha, São Mateus e apenas uma próxima à minha casa, no Tatuapé, a Emei Mary Buarque.

O meu planejamento de trabalho era organizado em duas escalas. Na primeira eu visitava as escolas de uma forma demorada, durante um período inteiro, manhã ou tarde até as 19 horas, saída do 3º período. Na outra, demorava menos e visitava mais de uma escola. Foi a única maneira que encontrei para fazer pelo menos duas visitas ao mês a cada escola. Na visita mais longa, juntava-me aos alunos nas salas de aula assistindo e participando das atividades propostas para poder avaliá-las e orientar o planejamento quando necessário. Na outra, meu contato era maior com a equipe de especialistas, diretor, coordenador pedagógico, demais especialistas. Era o momento da verificação do planejamento anual, cumprimento das metas, melhores estratégias para conseguí-lo, trabalho com as agências ao redor da escola e o entrosamento para as parcerias.

Na primeira visita que fiz à Emei Mary Buarque, jamais poderia adivinhar o quanto viria a admirar sua diretora, isto porque nesta primeira entrevista, acabamos por discutir de uma forma bastante desagradável. Eu já fora informada pelo supervisor que me antecederia, que o problema daquela escola era a pouca frequência fato imediatamente comprovado quando da minha chegada. Manhã clara, em uma escola central, com clientela de nível médio, às portas do Metrô Tatuapé, com apenas 16 alunos naquele primeiro período às 9;30 h.

Minha primeira atitude foi falar demoradamente com a diretora. Indaguei sobre o processo de matrícula uma vez que estávamos no início do mês de março. Ela me informou que no dia seguinte, teriam reunião de pais para analisar como as classes ficariam uma vez que a procura tinha sido pequena. Eu questionei porque as matrículas haviam sido encerradas uma vez que o número era pequeno. Ela justificou-se dizendo não haver demanda naquela região. Nunca poderei esquecer o seu semblante quando eu retruquei, dizendo que se o ponto não era bom para uma escola talvez o fosse para uma farmácia.

No dia seguinte, às sete horas, lá estava eu presente à reunião. A diretora me apresentou aos pais e eu os informei que as matrículas estavam sendo reabertas. O próximo passo foi a colocação de faixas e cartazes em todos lugares de acesso ao grande público, como metrô, padarias, pontos de ônibus, outras escolas e principalmente ao lado da favela da AV. Salim Farah Maluf. As vagas teriam que ser abertas a todos e em todos os períodos.

Nossa alegria hoje ao citar este fato, é bem menor do que aquela sentida quando após uma semana pudemos ver o resultado de nossas investidas. A escola que todos diziam não ter alunos, estava com seus três períodos lotados. É claro que a clientela mudou. Agora, o atendimento era prioritariamente no período integral. O planejamento foi mudado, estabeleceu-se uma rigorosa campanha de confecção de material didático, e absoluto controle da frequência nos períodos.

A escola, na primeira reunião de supervisores foi citada como exemplo. Os alunos de apenas um período eram mesclados com os do integral no período da manhã. No período intermediário, os de turno eram separados dos do integral que faziam apenas atividades diversificadas e de lazer. À tarde se misturavam novamente os turnos. O planejamento fazia distinção de atividades garantindo a motivação dos alunos na troca de um período para outro.

Futuramente, esta escola participou dos treinamentos de professores de outras escolas. Sua diretora, principal responsável pela condução da equipe, colocou em prática toda sua experiência com materiais didáticos e afinal tornou-se minha amiga ,esquecendo quanto eu a aborrecera com minhas exigências. Ostentava orgulhosamente o troféu de uma das melhores escolas da região.

Nesse momento, eu já distribuía nas escolas de meu setor, por escrito, em *termo de visitas*, a portaria que mostrava todas as atribuições do supervisor, direitos e deveres. Desde os pais , até o diretor, passando por guardas, serventes, professores, equipe técnica, todos ficariam sabendo que naquela escola eu era mais um membro da equipe e estaria trabalhando pelos mesmos objetivos.

Na delegacia de ensino, isso causou descontentamento. Disseram que um bom diretor deveria saber isso de cor, e que eu queria que minhas escolas tivessem a minha cara.

Lembro com clareza, que a discussão entre os profissionais de Emei, e Em, nessa época estava bastante acirrada. Discutiam-se atribuições, competências, entrosamento e como fazer com os plantões a nível da delegacia quando se mesclavam os supervisores para responder às questões das escolas. Fui daquelas que se opuseram frontalmente a esta mescla. Sustentei que queria sim impor um padrão às escolas pelo menos do meu setor, e que achava demais tirar dois supervisores da rede uma vez por semana para os tais plantões. Disse ainda que a formação era a mesma, e que os supervisores sim, não deveriam estar separados em categorias Emei e Em, todos deveriam responder pela delegacia e suas escolas com conhecimento de causa. Seria um bom motivo para uma reciclagem na prática. Não preciso dizer que fui a primeira a ser escolhida para ficar respondendo pelos dois níveis no próximo plantão. Com o tempo, esta rotina se estabeleceu e deu muito certo, sendo inclusive mais rica.

Este também foi o tempo, da grande discussão em torno do trabalho dos OES (orientadores educacionais) e os OPS (orientadores pedagógicos). Discutia-se a reestruturação da carreira, e nesta , a proposta era a integração das funções. Não esqueço o auditório do DEPLAN (Departamento de Planejamento e Orientação) lotado, para discutir. Presentes as entidades de classe, APEEM (Associação dos Professores e Especialistas em Educação do Município de São Paulo), APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), AOESP (Associação dos Orientadores Educacionais de São Paulo) e a ADEPI (Associação dos Professores e Especialistas de Educação Infantil de São Paulo). Todos estavam firmes em suas posições no entanto alguns eram mais acalorados, lembro bem de Rita Cáceres da Apeem e de Celso Ferreti como orientador educacional de renome dando suas opiniões. Afirmava a primeira:

Quando iniciamos a discussão sobre reestruturação de carreira, partimos não da definição de cada cargo, mas de uma visão da escola possível atualmente. Não podemos reproduzir na escola a divisão de trabalho que existe na fábrica. O especialista deve trabalhar com o processo global, de ensino - aprendizagem, com a interação entre professor e aluno, isto significa que o trabalho do assistente pedagógico é também responsabilidade do orientador educacional e vice-versa. O que eu vejo na escola é o assistente pedagógico trabalhando com um polo do processo interativo- o professor – e o orientador educacional trabalhando com o outro polo- o aluno.

Com bastante segurança, posso afirmar que realmente a legislação, a 5540/68 ou a 5692/71, surgiram em momentos de recrudescimento do autoritarismo no país e tentavam reproduzir na escola o esquema de divisão da fábrica. Naquele auditório, com a participação de todos os interessados, tentava-se uma redefinição dos papéis de cada um na escola. Ferreti, levantou e disse:

A carreira do magistério está estruturada em cima de um erro, ou seja, da divisão arbitrária e artificial do curso de Pedagogia em habilitações. Defender esta carreira tal como está, é nos posicionarmos a favor de algo que rejeitamos teoricamente. É uma atitude retrógrada e contraditória. No meu entender, um bom diretor e um secretário são perfeitamente capazes de dar conta da coordenação pedagógico - administrativa de uma escola. Isto não significa que ter dois, três, ou quatro pedagogos na escola seja mau. É bom, desde que se trate de educadores com uma visão geral e não fragmentada da Educação

Futuramente a carreira seria reestruturada através da Lei 9874/85 do Magistério Municipal de São Paulo. Da luta para que tal lei se efetivasse não posso esquecer a figura gigante de Eliana Bucci à frente não apenas de um sindicato senão também de toda uma rede ciosa por defender seus interesses. Lembro ainda claramente do discurso emocionado de Guiomar Namó de Mello, no dia da promulgação da referida lei:

Há ainda muito o que fazer. O caminho a ser percorrido para a recuperação da dignidade da escola pública está apenas no início. O passo dado com as medidas que culminaram com a reestruturação da carreira do magistério municipal é, no entanto, fundamental. Uma conquista não no aspecto formal, já que a existência de uma lei por si só não garante a democratização do ensino, mas uma conquista política porque cria condições irreversíveis, não só pelos seus resultados substantivos como pelo processo que desencadeou. Um processo no qual, estamos certos, nós os educadores e em especial o magistério, vamos aos poucos reapropriando-nos do controle sobre nossas condições de trabalho e adquirindo clareza de que nossas reivindicações como trabalhadores ganham cada vez mais legitimidade quanto mais se articularem organicamente às aspirações populares por um ensino público, gratuito de boa qualidade e acessível a todos. (Paulicéia, 1985).

Quando por anos seguidos, podemos trabalhar na rede pública como é o meu caso, temos também condições de avaliar com uma certa clareza o caminho percorrido. Na rede municipal, esta foi a administração que mais inovou e deu condições de crescimento às escolas. Era uma secretaria feminina, de ténis, descontraída e compromissada. Suas figuras até hoje, movem-se em meu pensamento com desenvoltura e leveza: Eni Marisa Maia, Marta Wolak Grosbaun, Regina Maria Hubner, Saura Medeiros Barbosa, Vera Betschauer e tantas outras maravilhosas mulheres.

Em nossa delegacia, além das escolas que supervisionávamos, tínhamos ainda um setor de treinamentos. Ele estava localizado na Emei Maria Lacerda de Moura na Vila Matilde. Ali, os professores tinham constantes encontros de aprimoramento profissional, troca de experiências e subsídios de formação permanente. Posso ainda ver, com os óculos desta imensa saudade, todos os seus patamares. Em baixo, as crianças em atividade na escola que eu supervisionava, e no segundo andar, as classes de terceiro estágio (prontidão), e o setor de Treinamento. Era fantástico este tempo.

Iniciava-se um período onde a abertura ao debate e à participação era realmente verdadeira. Havia como que uma orquestração, onde todos os atores da escola eram chamados a se manifestar.

O célebre jornal criado, o Paulicéia Educação era sempre esperado com grande ansiedade. Pela primeira vez, administração e público escolar conseguiam conversar de uma forma vibrante e eficaz. Havia a coluna “Boca no Trombone”, onde se podia contar tudo que acontecia na escola, desde o recreio dos alunos até ao do professor e seu cafezinho. Outra coluna era a “Acontece na Escola”, onde podia-se ver o trabalho das unidades orgulhosas de mostrar os seus grandes feitos. Este jornal incentivava demais a comunicação intra e extra escolar. Era simples, direto. Suas editoras responsáveis eram: Clea Nudelman e Madza Julita Nogueira. Escolheram uma ilustração alegre e descontraída feita em papel jornal. Lembro que escrevia muito ao jornal e tinha respostas pelo correio ou no próprio jornal.

Nessa etapa da administração, as Associações de Pais e Mestres eram acompanhadas com regularidade e também se intensificou o trabalho direto com os Conselhos de Escola e os de Classe. Estes passaram a ser o elo entre a direção escolar e as comunidades.. Foi um tempo de se inventar formas de todos ficarem sabendo de tudo, não apenas na esfera municipal, o que já era um hábito.

Como supervisora, participei de quatro encontros em nossa delegacia. Trabalhávamos desde o convite à rede até a finalização dos documentos , reprodução dos mesmos para os

participantes, organização de atividades e procura por expoentes da cultura e educação, dispostos a participar com suas teorias e práticas destes momentos de construção de nosso aperfeiçoamento profissional. O que no começo era motivo de contrariedade, passou a ser uma etapa de prazeroso evento. Foi a primeira vez, no ensino municipal que se submeteu uma política educacional ao exame e discussão de todos quantos estariam envolvidos em sua execução. A primeira vez que apesar da crise tão proclamada das escolas, se atravessava o muro entre as comunidades e as mesmas. Se fazia inclusive mutirões de conservação e limpeza. Foi um tempo em que as Administrações Regionais tiveram colaboração.

Na Secretaria, o Setor de Atividades Especiais, criou o Programa Fim de Semana na Escola. O lazer da população foi aumentado através de atividades esportivas, culturais e de entretenimento. Este contato mais estreito com as equipes escolares, tentava a valorização das lideranças locais através dos Conselhos e dos Centros Cívicos. Estes últimos, motivo de acirradas discussões entre os supervisores das já citadas “alas”. O Paulicéia incentivava a todos dizendo:

Seja nosso repórter! Conte ao Paulicéia o que acontece ou não na sua escola.

É interessante, que já nesta época não eram raros os depoimentos falando da violência, tema central em nossos dias. Começa aqui, a história do muro alto, os alambrados de arame farpado e reforçado, os cacos de vidro sobre os muros, as lanças etc. Por mais que se insistisse que essa não deveria ser a cara da escola, essa continuava e continua sendo a sua aparência. Por outro lado, coisas simples da vida e da rotina de qualquer professor, eram motivo de perda de tempo na supervisão. Lembro bem de um comunicado do Diário Oficial aos professores de Educação Física. Determinava que não houvesse discriminação de sexo na atribuição de classes que se faria levando-se em conta os pontos de cada um. Os mesmos poderiam optar por turmas masculinas e ou femininas. Ficamos uma tarde inteira, discutindo as formas mais ortodoxas de organização e atribuição. Muitos foram contra esta não discriminação alegando motivos absolutamente relativos, como aluno apaixonado pela professora e vice-versa, dificuldade em socorrer uma menina se o professor fosse homem e tantas outras superficialidades. É claro que eu comecei a levar para as reuniões, exemplares de um excelente jornal lançado com o nome de MULHERIO. Era legal observar as reações. Às vezes chegava a ser hilário.

Em 1983, participei de uma eleição da ADEPI (Associação de Professores e Especialistas de Educação Infantil). Fazia parte da chapa “Renovação”, contrária à chapa “ Renascer”. Pleiteávamos: Divulgação do trabalho e das atividades das escolas de Educação Infantil , criação de cargos de assistente pedagógico, assistente de direção, auxiliar administrativo, e volta dos professores de Educação Física. A revolta com relação a estes últimos era que a Secretária dissesse que com tantos problemas urgentes e prioritários, falar neste professor agora, para as Emeis, era perfumaria. Eu mesma por não ter uma visão mais abrangente da questão administrativa de uma secretaria achei bom acrescentar à plataforma da eleição. Hoje, vejo como é difícil nos fazermos entender pelos variados públicos quando da implementação e implantação de uma política educacional justa e dentro das possíveis alternativas de cada momento.

Neste mesmo ano de 83, quando chegou outubro, Luiz Antonio da Cunha, Maurício Tratemberg e Paulo de Tarso (Secretário de Educação da Administração Montoro), abrem o debate e protagonizam o III Congresso Estadual de Educação. O tema era: “Ensino Público e Gratuito”. Ocorreu na Escola Estadual Zuleika de Barros na Pombéia. O impresso de divulgação era todo branco com listras azuis, mas pelo acalorado da discussões poderia muito bem ser em vermelho.

É muito bom poder dizer que ainda neste ano, freqüentei o curso sobre Currículo Pré-Escolar de Maria Inês Silveira Bueno e pude estudar detalhadamente: *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani. saboreei com ternura e verdadeiro afã de trabalho *A importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire, além de *Conversas com quem Gosta de Ensinar*, de Rubem Alves, três publicações recentes naquele momento, da Editora Cortez, na coleção *Polêmicas de Nosso Tempo*.

No segundo semestre de 84, após as férias e o encontro de educação de julho, o trabalho com as escolas abrangia basicamente os temas destacados no mesmo. Plano Escolar, acomodação da demanda, número de classes e de alunos por classe, desdobramento, remanejamento, avaliação e reposição de aulas. Era o resultado do levantamento do ano anterior apontando as dificuldades a serem trabalhadas.

A revisão dos pontos críticos a serem repensados, mostrou a 1ª série do ensino fundamental (antigo 1º grau), como um dos pontos essenciais. O documento “ Política Educacional- Trocada em Miúdos”, discutido com a rede, explicava detalhadamente como redimensionar a prática pedagógica. Falava da alfabetização não como um conteúdo isolado, mas como um processo funcional que depende do inter-relacionamento de vários aspectos complementares. Dizia mais, que este não se inicia quando a criança chega à escola e muito menos terminam ao final da primeira série Dessa forma, haveria que se estabelecer, *mínimos de aprovação*. Isto não significaria dizer que o professor, deveria organizar seu trabalho, prevendo apenas o mínimo. Pelo contrário, deveria considerar os vários ritmos de aprendizagem e aceitar ao final do ano, como bom desempenho, o domínio do mecanismo da leitura e da escrita ainda sem incluir no repertório, as dificuldades da língua .Frisava:

Não se trata , pois, de promoção automática, mas somente revisão dos critérios de promoção; os alunos que apresentem ao final do ano desenvolvimento insatisfatório, no processo de a alfabetização, devem permanecer na 1ª série, onde o trabalho será retomado do ponto que parou.

Lembrava com ênfase, a necessidade de ao pensar em primeiras séries, não esquecer o conjunto das 8 séries do 1º grau. Dizia:

*Não se trata de rebaixar o nível de ensino dos que têm condições de caminhar mais rapidamente. Trata-se de garantir um ritmo adequado àqueles que caminhando mais devagar no início adquirem base mais sólida para aprendizagens subsequentes.
Não se trata de manter ao longo de todo o 1º grau, um atraso na programação desenvolvida, mas sim fazer um bom começo, a partir do qual o aluno deslanche recuperando o que em algum momento parece ter sido uma perda.*

A premissa era que, medidas dessa natureza prevenissem o aumento progressivo de alunos multirepetentes, que futuramente seriam chamados de “alunos especiais”, ou abandonariam a escola.

As escolas poderiam optar pelo desdobramento. Apesar disso, houve diferença do afirmado nos planos anuais e o que se viu na prática. Alguns achavam que haveria rebaixamento do nível de ensino e assim não se convenceram que valia a pena experimentar.

A novidade para alguns foi o remanejamento no 2º semestre, mas as visitas de acompanhamento mostraram o aumento de escolas e classes aderindo e aquilo que parecia não ser possível estava acontecendo, os professores começavam a achar a estratégia positiva.

Pode-se observar, que a maior dificuldade para o remanejamento de alunos, era ter clareza do rendimento de cada aluno. As equipes técnicas, diziam não saber como melhor *medir* esse rendimento. Muitas escolas utilizavam um *teste* diagnóstico, outra usavam as fichas de avaliação vindas da escola de Educação Infantil. A recuperação, um tanto questionada acabou por acontecer. Era monitorada por professores pagos e por alunos da própria escola. Era realizada dentro da escola e fora do período das aulas.

Muitos se dispuseram a desenvolver a *recuperação contínua* mas não levaram em conta o espaço físico das unidades, nem a dificuldade em conseguir-se professor disponível; bem como a impossibilidade da presença de alunos em horários distintos. Outras que não haviam colocado no plano tiveram medo de que a Secretaria não fosse atender. Isso atrasou totalmente o processo. A meu ver, a recuperação é parte da didática de cada professor e deve acontecer paralela ao desenvolvimento do conteúdo diário. Não posso ensinar algo novo sem avaliar o aprendido.

Em consequência da má interpretação dada sobre a recuperação e à própria avaliação do aluno, Supeme (Superintendência Municipal de Educação), realizou um encontro com especialistas das escolas municipais, estaduais, particulares e técnicos da Educação em geral. Os resultados foram publicados para conhecimento de toda a rede.

Futuramente avaliou-se o estrangulamento que ocorria nas 5ªs séries. As equipes escolares propuseram a recuperação nos moldes da que acontecia na 1ª série. Lançou-se também o documento "Subsídios para a programação de Pré- Escola, classes de Planedi (Plano de Educação Infantil) e 1ª série. em período preparatório". Neste , era apresentado um elenco de atividades com o objetivo de garantir uma base mais sólida para a alfabetização e a integração dos dois níveis.

Devido aos conflitos, entraves e desencontros, foi necessário avaliar os recursos humanos. Em vários momentos e de várias formas realçou-se a importância da equipe técnica. De uma forma verdadeira e direta, o documento falava da *ação supervisora*, da importância de cada um e de todos, dizia em um de seus trechos:

A crise da escola brasileira extrapola em muito o âmbito da própria Educação. Essa escola apresenta hoje, problemas e contradições que põem em questão o seu papel na sociedade, e levam a duvidar de seu poder de ação num mundo dividido e percorrido por conflitos de toda sorte. Isto leva também a um questionamento das próprias funções previstas e existentes, nos sistemas de ensino, sua atuação fragmentada e os conflitos de papéis. Discute-se hoje, a origem dos especialistas, as influências das teorias sistêmicas em sua formação, a aparente divisão que se estabeleceu entre o administrativo e o pedagógico.

Afirmava posteriormente, que a Administração Central, dependia substancialmente da expressão clara e verdadeira dos anseios das equipes escolares; não apenas a nível de escola mas também delegacias de ensino através de seus especialistas. Destacava o papel do supervisor e o colocava como ponte fundamental entre a escola e a Administração. Questionava então as equipes técnicas das escolas dizendo:

As escolas municipais de São Paulo, ao contrário do que acontece na maioria das escolas públicas brasileiras, dispõem de uma equipe técnica de alto nível a serviço do aperfeiçoamento do processo ensino - aprendizagem. Esta equipe técnica é constituída em seu núcleo básico, por quatro pedagogos: o diretor, o assistente de direção, o assistente pedagógico e o orientador educacional. Muitas vezes esse núcleo básico é ampliado pela participação do psicólogo e do fonoaudiólogo. O funcionamento destas equipes resulta em algumas escolas em dinamização do trabalho pedagógico.

Adiante, conclama a todos a repensar a divisão de tarefas na escola e o quanto a equipe técnica pode colaborar para a melhoria na qualidade do ensino dizendo:

A divisão do trabalho escolar, passou a ser racionalização funcional daquilo que substancialmente é irracional. O aperfeiçoamento apenas da forma de fazer as coisas, sem questionar o seu conteúdo (os seus porquês e para quês), ao invés de facilitar o trabalho da escola, enrijece seus defeitos, ritualiza seus procedimentos e esvazia seu saber fazer tradicional.

Nessa época realmente todo o aparato de pessoal deixava muito a desejar em termos de ação efetiva. Perdia-se mais tempo vendo quem iria fazer do que realmente fazendo. Cheguei mesmo em muitos casos a me perguntar se um bom diretor sozinho não seria capaz de conduzir sua escola com seus professores. Para que tantos especialistas se ninguém abdicava uma vírgula de sua chamada função.

O próximo passo a ser trabalhado amplamente com as equipes foi o “poder de decisão” e dentro dele a escolha das equipes técnicas pelos próprios Conselhos de Escola. Nova surpresa, a almejada autonomia é confundida com perda e ameaça de poder. Confunde-se tudo e a ação de acompanhamento precisa ser maior e mais assídua. Havia necessidade de inúmeras reuniões para deixar claro a forma democrática que envolvia esta escolha. Na realidade a escola não estava confiante em si mesma. Não acreditava em uma escolha sem manipulação. Não acreditava em seu próprio poder de ação e reação.

A nível de professores já ocorrera o concurso em 1983. Nesse mesmo ano, através da lei 9662 de 28/12/83, os professores municipais se beneficiariam agora do pagamento de horas atividade também fora da escola. Além do incentivo financeiro, visava-se o reforço às atividades de planejamento e organização. Tal benefício estendia-se aos encarregados de sala de leitura e aos assistentes de atividades artísticas. Propunha ainda a incorporação desse benefício aos vencimentos após dois anos de recebimento ininterrupto.

Os Conselhos de Escola receberam uma grande orientação a respeito de suas eleições. Pretendia-se fortalecer a disputa intensificando-se a apresentação de plataformas de trabalho, projetos e dinâmicas de transformação das escolas. Ressaltavam-se aspectos importantes a serem trabalhados como: representatividade, proporcionalidade e organização. Foi a feliz hora de acompanharmos algumas escolas que com suas comunidades fizeram verdadeiros milagres de melhoria e crescimento de recursos e parcerias.

No contexto destes anos de um trabalho assíduo, constante e revolucionário, é lançado um livro documento sob o título: “Curso Noturno- Um desafio”(1983). Tratava-se de um material muito bem elaborado pela Fundação Carlos Chagas Era dividido em três capítulos e foi discutido em encontro especial com a rede.

Este documento é lembrado, por toda a relevância que representou para aquele momento. É o documento que inicia o acalorado debate do ensino noturno e seu acompanhamento pelas chamadas equipes técnicas.

Em seu primeiro capítulo questiona o atual estado em que se encontra o noturno, o aumento da escolarização desde 1940 a 1981, suas causas, expõe números elucidativos e finaliza:

A expansão da escolarização foi consequência, principalmente, da industrialização acelerada do país nas últimas décadas. Havia necessidade de trabalhadores que soubessem ler instruções, calcular, entender a propaganda dos meios de comunicação. Daí o aumento do número de escolas.

Sequencialmente, mostra que são excluídos da escola os que mais precisam dela e que a Educação brasileira não é tão democrática quanto parece. Cita Lia Rosenberg em seu trabalho: “Rendimento Escolar de alunos de diferentes origens sociais. Puc, São Paulo (mimeo) 1981.

Alguns resultados da pesquisa realizada por Rosenberg (1981), indicam claramente a existência de mecanismos de seletividade social dentro da escola.

Há 18,1% de alunos provenientes de famílias de renda mais baixa nas séries iniciais. Na 8ª série há apenas 0,9 % de alunos nessa faixa de renda.

77.8 %dos alunos que abandonam a escola têm pais com escolaridade mais baixa.

Ilustra o documento, levantamento realizado pela APEOESP(Associação dos Professores do Estado de São Paulo) publicado na Folha de São Paulo a 27/9/82, mostrando a extinção de classes de noturno que vem sendo feita há muito, em regiões carentes de escolas e deste nível de ensino. Cita a região sul e os bairros: Vila Joanisa, Vila Élidea, Jardim Miriam, Vila Clara, Jardim Luso, Jardim missionário. Nestes, os alunos das oitavas séries não conseguem matrícula por falta de vagas. Prossegue citando Saviani (1982):

Desescolarização é algo que não tem a ver com as aspirações da população. São aqueles que já passaram pela escola que defendem a desescolarização, a qual não é defendida pelos não escolarizados.

Prossegue dizendo que os professores do noturno, fazem de conta que ensinam, e os alunos fazem de conta que aprendem e o noturno vai ficando por isso mesmo. Mostra que para os mais carentes financeiramente, a escola é vista como forma de se ter uma ascensão social ao dizer:

A escola é entendida como possível forma de superar dificuldades de vida, ascender socialmente, obter melhores empregos. Dessa forma, constitui expressão individualmente negadora da origem de classe. A passagem para um projeto coletivo, entretanto, depende da participação do indivíduo na dinâmica social em suas várias instâncias. A escolaridade pode contribuir para essa participação, embora não a determine nem direcione (Mello, 1982).

Por outro lado, chama a atenção para o fato de que a cultura sobre o tema, atribua à falta de dotes do aluno, sua incapacidade de aprender e falta de força de vontade, o fracasso escolar. O documento prossegue, denunciando as causas do lamentável estado do curso noturno. Fala dos mecanismos de seletividade como: Os regulamentos em ação, as portas fechadas, o diretor e suas dificuldades, a falta de infra estrutura, de funcionários. Ocupa literalmente as falas de alunos e professores, assistentes pedagógicos, diretores para declarar o abandono a que é relegado o noturno. Mostra o desvio de funções, o diretor e o supervisor ausentes da escola à noite. Infelizmente, as visitas às escolas mostravam que esta realidade não era característica apenas do noturno. Em boa parte delas, se o supervisor não avisasse da visita, o que era o meu caso, seria atendido pela famosa equipe “técnica”, que poderia também ser chamada “multiuso”.

Eu sempre preferi trabalhar os conteúdos das visitas com os próprios professores. Passei a utilizar uma metodologia que aprendera em um dos cursos de formação para a rede. Chamava-se: “ Proposta Alternativa de pesquisa: a Investigação Emancipadora “. Partia de um documento utilizado na Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas denominado: A Base de uma Administração Autodeterminada: O Diagnóstico Emancipador de Ramón Moreira Garcia. Este curso foi dado para a formação de supervisores. A Secretaria o fizera através das figuras de: Alceste Rolim de Moura e Maria da Glória Pimentel como coordenadoras.

Nesta pesquisa o autor desenvolve um estudo onde questiona as análises feitas pelos teóricos a respeito das organizações, centrando-as apenas nos aspectos de uma racionalidade funcional ou instrumental. Mostra que os mesmos incorrem no erro de apreender os fatos da vida diária apenas por suas aparências tornando-se imediatamente subservientes de interesses imediatos e utilitários. Acabam por repetir coisas já sacramentadas nas próprias organizações, utilizam um autoritarismo persuasivo e tentam mostrar a neutralidade do avaliador através do uso de uma objetividade que mostra-os como avaliadores externos à questão, simples controladores da situação.

Através deste curso, pudemos aprender a fazer uma melhor leitura de nossas escolas. Usando ao invés do diagnóstico funcionalista, este outro emancipador, pelo menos para

mim elas passaram a ser pensadas levando-se em conta alguns fatores: caracterização global da sociedade, caracterização do contexto ou da situação da escola, caracterização das estratégias das organizações no caso escolas e seus polos de tensão, caracterização da estrutura e dos mecanismos internos da organização e caracterização dos métodos ou técnicas utilizados para interferir na realidade.

Pude observar que a maioria das escolas(organizações), não tinham em primeiro lugar noção de seus principais problemas. Dessa maneira, passei a fazer com as mesmas o que fizera quando da aplicação do diagnóstico em um projeto padrão. Através de um foco, como por exemplo a entrada dos períodos da escola, delimitava-se um campo de ação onde outros focos com necessidade de intervenção iam aparecendo. Aos poucos sem que ninguém se desse conta de maneira desagradável ou intimidadora, os problemas ou focos de tensão, emergiam dando-nos pistas de sua origem e das possíveis estratégias a serem usadas para modificá-los.

Percebi com o transcorrer dos dias, que na verdade as equipes escolares(principalmente o professor), anseiam por pessoas que se acrescentem a elas somando-se às suas experiências de prazer ou de dor. É claro, bastante evidente que todos precisamos de pistas a serem seguidas e jamais caminhos pré determinados.

As estruturas organizacionais escolares, em sua maioria fundadas na perspectiva burocrática, levam os educadores nelas atuantes a não se perceberem como sujeitos responsáveis pelo que ocorre, mas meros executores de papéis determinados pelo poder. De fato, ao dividir rigidamente o poder e o trabalho, a proposta burocrática cria condições para o imobilismo e a impessoalidade, sendo ocasião muito propícia para que se dê um grave fenômeno: o da ocultação e esquecimento do sujeito condutor do processo educacional escolar (Militão, 1996, p. 95).

O produto final destes diagnósticos emancipadores, não era um relatório nem tampouco um termo de visitas impresso indelevelmente num livro oficial. Os resultados poderiam até aparecer em estatísticas ou relatórios, no entanto, apareciam nos processos responsáveis por um determinado nível de consciência, nas formas da vida associada , nas visíveis transformações que se operam nas relações dos grupos. É um pouco daquilo tudo que aprendemos com Paulo Freire quando nos fala do processo de conscientização permanente nos grupos com os quais interagimos. Lembra-nos também, Graciliano Ramos que nos diz:

Quando nós assumimos voluntariamente o que nos condiciona, transformamos a estreiteza em profundidade (Ramos, 1957p.33).

As escolas portanto que o documento simplesmente explicava, eram reais e precisavam sim de uma profunda interferência. Questiono hoje, apenas a forma como os técnicos o faziam. Apesar disto foi inegável o salto qualitativo que se teve quanto à formação em serviço. Crescia-se dia após dia e cimentavam-se, as bases para as futuras mudanças. Agora nada mais poderia voltar a ser como era . Quando crescemos a tendência é o aprimoramento cada vez maior.

Apesar de todo este avanço, esta foi uma etapa difícil nas escolas. As equipes escolares e a própria supervisão, sentiam-se impotentes para contestar. A realidade do noturno era flagrante, chego a pensar, desmoralizante. Só havia uma solução: arregaçar as mangas, enfrentar os reveses e acreditar na mudança pois a vítima era o nosso aluno. O professor não vinha facilitando o processo de democratização segundo o documento :

... ele é o instrumento que acaba realmente efetivando a reprovação que ocorre nas escolas. Como faz isso? elegendo conteúdos e critérios de avaliação com base em um padrão de excelência que julga necessário que os alunos possuam. não percebendo a inadequação entre o que espera que a maior parte dos alunos seja capaz de aprender; e o que os alunos realmente podem dominar, no espaço de um ano, nas condições atuais de nossa escola onde existem:

*Classes numerosas;
Períodos de nos máximo 3 horas de aula;
Mudanças freqüentes de professores;
Férias prolongadas. (Silva, 1981).*

Afinal, o documento busca as maiores causas e vê também o professor como vítima de todo um contexto a ser refletido:

O professor espera o fracasso por não perceber uma forma de evitá-lo. O professor precisa mais que expectativas positivas para superar as dificuldades reais de aprendizagem dos alunos pobres. Precisa saber o que fazer para ensinar estes alunos. Se estes professores fossem capazes de planejar e realizar um trabalho didático pedagógico eficiente para a aprendizagem dos alunos pobres talvez mudassem suas expectativas diante dessas últimas. (Mello, 1982)

Por seu turno o diretor aparece como ausente devido às inúmeras atividades burocráticas, mas suas explicações são vagas ao serem questionados. Eles distribuem os subsídios enviados pela Secretaria, mas não lhes pergunte a opinião do professor sobre o material enviado, eles não sabem.

O diretor de escola, num sistema público de ensino corre o efetivo risco de se transformar, gradualmente, num mero cumpridor de ordens(muitas das quais inadequadas a sua realidade escola), perdendo, aos poucos a consciência de seu papel dinâmico no processo escolar.(Vale, 1982).

Se levarmos em consideração que este é um documento da própria Secretaria e que portanto faz uma análise já direcionada para a “sua” mudança, poderemos esquecer que nesta época realmente, muitos estudiosos voltavam seus olhares para o estudo das características da Administração escolar. Eu mesma, ao lecionar Princípios e Técnicas de Administração Escolar, baseava-me em tais estudos dando primeiro uma visão ampla de Administração Geral para então introduzir a especificidade da Educação. Utilizei muitas vezes os livros de autores daquele momento como Myrtes Alonso. É ela quem nos explica a necessidade de definição clara de cada função dentro da escola porém mais que isso, a obrigatoriedade de integração entre as mesmas e a intercomplementariedade entre elas. Assim nos fala:

O papel do diretor é fundamental para assegurar esta unidade bem como a implementação de todo o programa institucional. Como líder do corpo docente, deve estabelecer a tônica predominante no processo educacional global, transmitindo o seu entusiasmo e o interesse pelo progresso do ensino, estimulando o trabalho de equipes e assegurando as condições básicas para um desempenho efetivo das funções essenciais. Nesse sentido, o diretor irá atuar junto aos vários especialistas, criando situações favoráveis ao seu trabalho, unindo esforços com eles para desenvolver novos projetos e manter atualizados os professores, localizando os pontos fracos do sistema e estudando soluções convenientes .O diretor influirá ainda em vários níveis, dentro da organização escolar, junto a seus especialistas e, com os seus professores, junto aos órgãos mais altos da administração para os quais leva a posição de sua escola, justifica as suas proposições e influencia na tomada de decisões mais gerais. Ao mesmo tempo, deverá trazer dos níveis superiores as informações e decisões necessárias para a vida escolar, interpretá-las dentro da realidade de sua escola. (Alonso,1998p.151)

Neste documento da Secretaria de Educação, o próprio órgão central não escapa à crítica.

Em um de seus trechos podemos ler:

Se os professores e diretores não forem consultados e os padrões de treinamento em serviço não forem modificados, não acontecerão mudanças. Os educadores desaprovam e desconfiam de mudanças impostas de cima para baixo à estrutura escolar (Silva, 1982).

O término deste documento, fixa a necessidade do compromisso de todos para que se realize realmente uma mudança.

Nos dias 27, 28, 29/3/84, realizou-se o III Congresso Estadual de Educação com o tema: Formação do Educador e Política Educacional. Este encontro foi sumamente importante e contou com presenças como: Florestan Fernandes, Vanilda Paiva, Maria Helena Silveira Bueno, Guiomar Namó de Mello e tantos outros.

Saudosamente, munida da lembrança de algo que vivi com muito gosto, lembro do incidente da abertura. Duas pessoas disputavam um lugar no espaço que já estava lotado e acabaram por se desentender. No auge da discussão, uma das pessoas se levantou, deu o lugar a outra empurrando-a e disse: Isso só poderia mesmo partir de um preto.

Nossa surpresa, indignação e tristeza, foram imediatamente substituídas pelas palavras calmas e verdadeiras de Florestan dizendo que se sentia orgulhoso quando podia participar de situações como aquela. Passou a discorrer sobre os negros e a falar de todos quantos haviam dado suas vidas pela defesa da liberdade e da própria verdade. Não mexeu com ninguém do incidente mas deu seu recado brilhantemente. Continuou falando do papel do professor, do que entendia por filosofia para uma educação democrática, qual o elemento político específico do professor e qual deveria ser a radicalidade específica do professor. Acabou por dizer que o professor não poderia ser um inocente útil, não poderia lavar as mãos e deixar o barco correr. A criança dentro de sua sala de aula é uma comunidade inteira. Disse ainda que o educador deveria limpar o seu horizonte democrático, não apenas das ilusões como também levar em conta a realidade. Deveria levar em conta as classes e os afastados da escola prematuramente. Foi aplaudido de pé.

Ainda em 84, de 12 a 15 de outubro, realizou-se a III Conferência Nacional de Educação em Niterói, Rio de Janeiro. O tema era: “*Das Críticas às Propostas de Ação* “. Ela se iniciava em um quadro distinto das anteriores. O momento político educacional brasileiro evoluíra permitindo que, com a existência de governos eleitos pelo voto popular, experiências educacionais estivessem sendo ampliadas em vários estados. A discussão giraria em torno delas e seu aprofundamento.

Ainda neste ano, participei de um riquíssimo seminário na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo denominado:” *Ensino de 1º grau, problemas específicos de 1ª a 5ª séries*”. Este evento foi promovido pelo Programa de Pós Graduação coordenado por Ana Maria Saul e trouxe grandes subsídios à minha ação como supervisora.

Reforçando a idéia de que o momento político era outro como eu disse acima, a proposta de eleições diretas ganhara espaço desde que os líderes do PMDB, PP, PTB e PT, reunido em São Paulo, em Julho de 81, aprovaram uma declaração conjunta na qual apoiavam, também, o direito de greve e de organização sindical livre da tutela do Estado e a Lei de Segurança Nacional, todas medidas de importância no contexto de abertura.

Enquanto no âmbito do Poder Executivo aconteciam as articulações entre os governadores de oposição, o deputado pelo PMDB de Mato Grosso, Dante de Oliveira, apresentava ao Congresso uma emenda propondo as eleições diretas (Rodrigues, Marly 1999 p. 17e 18).Esta emenda não foi aprovada na Câmara. Ao mesmo tempo, os dissidentes do PDS (único partido contrário às diretas), rompem com o partido e criam a Frente Liberal. Estes, juntamente com o PMDB formam a Aliança Democrática.

No dia 15 de Janeiro, um Colégio de 686 cidadãos, substituindo pela última vez, 60 milhões de eleitores habilitados, elegem Tancredo Neves, o candidato das oposições, para a chefia do Governo Brasileiro. Encerra-se aqui, o ciclo mais duradouro de autoritarismo da nossa História. Seu vice, seria José Sarney.

O Ministério da Educação, comandado por Marco Maciel, decidiu que o dia 18 de Setembro seria o Dia Nacional de Debate e Mobilização pela Educação. Os alunos receberam em suas casas, um comunicado assinado pela senhora Secretária de Educação, pedindo a participação de todos na reflexão da mudança dos rumos do país e da escola em particular. O chamado dia D incentivava o debate sobre o Regimento Interno das escolas e falava da reunião de deputados e senadores no próximo ano, formando a Assembléia Constituinte. Esta, visava a promulgação da nova Constituição Brasileira. No dia escolhido, foi distribuído um gibi super colorido editado

pela Secretaria de Estado da Educação. Pedia-se ainda, que as propostas dos alunos fossem registradas para originarem propostas concretas de ações para a melhoria das escolas. Mario Covas, prefeito na época, assim se manifestou na edição extra do Paulicéia Educação (1985):

A questão educacional é a mais importante e prioritária luta que se coloca para os construtores da democracia.

É pelo sistema educacional que nossa sociedade tem negado à grande maioria da população o direito à cidadania.

A exclusão de gerações inteiras da escola, pela falta de acesso ou pela não permanência, empobrece o país bem mais que pensamento da dívida externa.

Creio ser importante debater hoje, neste dia dedicado à reflexão educacional, os modos e meios de promover um mutirão nacional de Educação, cujo objetivo seja reverter o quadro e integrar todas as crianças à cidadania brasileira através da escola pública. Mutirão formado por quantos queiram construir uma nação igualitária e fraterna, território livre de gente também livre.

É bom lembrar que nestes anos oitenta, recebíamos uma revista chamada Retratos do Brasil. Ela nos dava uma visão crítica e pormenorizada de tudo que se passava no cenário nacional. Ela seria cassada e recolhida das escolas na administração de Jânio Quadros.

Em 1985, a emenda Calmon é chamada de Lei Áurea da Educação e representa uma conquista efetiva de mais recursos para a Educação. São Paulo já aplicava os 25 % da receita de impostos arrecadados, na Educação. Entretanto estes recursos continuavam insuficientes para garantir o atendimento a todas as crianças do então 1º grau e da Educação Infantil. Batalhava-se pela vinculação efetiva de verbas da União para poder garantir o direito de todas as crianças.

Em um clima de grande emoção e de grande alegria, de 15 a 18 de agosto de 1985, realizou-se o Congresso Comemorativo dos 50 anos da Educação Pré escolar de São Paulo. O local escolhido foi o Palácio das Convenções do Anhembi.

Cerca de três mil educadores da pré escola municipal, fizeram um balanço histórico deste meio século de existência.

Foi oportuno, em um momento em que os objetivos da educação pré escolar se deslocavam de uma ênfase assistencialista para uma ênfase propriamente escolar e pedagógica. A atual administração aumentara em 60% o número de vagas para crianças de 4 a 6 anos. No

entanto, ainda existiam 300 mil crianças nesta faixa etária fora das escolas. Isto em São Paulo, imagine-se no resto do Brasil.

Na abertura do congresso, foi lido o poema “ Ausência “de Carlos Drumond de Andrade. Foi a homenagem a Ana Maria Poppovic, a grandiosa educadora brasileira desaparecida em 1983. Lembro com muito carinho, a voz do senador Fernando Henrique Cardoso, amigo pessoal de Ana, dizendo que nesta educadora havia além de competência técnica o compromisso social de transformação. Recordou a luta que juntos travaram na década de 50 quando então eram chamados de subversivos por defenderem a escola pública.

Este evento foi marcado por quatro dias de propostas, inclusive para a Constituinte, experiências e críticas. Teve participações de destaque como: Paulo Renato de Souza, Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Dermeval Saviani (Puc- Unicamp) e Sônia Kramer, representando o Mobral . Todos os presentes, fizeram um apanhado crítico do papel social da pré escola. O currículo pré escolar foi revisto e enfatizado como importante ferramenta de conteúdos sistematizados e adequados a esta faixa etária. Outra área bastante citada e trabalhada foi a do raciocínio lógico- matemático considerado sem dúvida pré requisito para as demais operações matemáticas a serem desenvolvidas nas demais séries.

Na década de oitenta, eu jamais poderia esquecer da Editora Brasiliense. Ela foi um oásis em minha vida. Ela e o “ *Principelho Mon Petit*”, o nosso querido e inesquecível Caio Gracco da Silva Prado. Com seu “*Lero*”, um artigo da coluna *Primeiro Toque*, publicada de dois em dois meses como boletim informativo. Meu Deus! Se isso era um boletim, o que poderíamos esperar de uma revista ? Ela já existia, era a *Leia*, que primeiro foi um jornal e depois revista editada pela Joruês.

A espera dessas revistas, era realmente ansiosa. Elas traziam resumos muito bem feitos, de todos os assuntos da atualidade em: cinema, teatro, artes, música, televisão, política e literatura principalmente. Sempre se ficava informado de coisas inovadoras, bizarras, interessantes. Os próprios escritores mostravam sua versatilidade ao comentar livros, cartoons, reportagens e

demais. Acredito que eu aprendia muito e de uma forma bastante agradável. Não era apenas o cenário nacional, sabíamos do mundo todo. Aprendia-se de uma forma lúdica, direta. Havia muito compromisso por parte dos editores, seriedade, e com certeza eles colaboravam com meu aprimoramento pessoal.

Através destas revistas fiquei conhecendo a Radio USP e seu programa Nova Terra. Era o início de uma luta em prol da defesa do meio ambiente, qualidade de vida, e natureza. Por elas , me envolvi também com o pessoal do SOS Mata Atlântica e do Clube dos Amantes da Natureza. Tinha até meu Greencard e era o sócio 01119. Fiquei super feliz por ter recebido o diploma de sócio senior e com ele as minhas obrigações: preservar as matas, proliferar mudas como as de bromélias, defender absolutamente a natureza. Estas tarefas com certeza eu as cumpro até hoje com dedicação. Posso dizer que minha casa é um bosque onde passo minhas melhores horas exercitando os meus pendores paisagísticos em diálogo amoroso com as plantas.

Quando falamos de influências, é difícil pontuar as inúmeras vertentes pelas quais fomos realmente tocados. Lembro com absoluta imparcialidade, o quanto fui auxiliada através de um curso chamado: Política em oito Lições, também de iniciativa da Brasiliense. Foi ministrado por Horácio Gonzalez. Era patrocinado pelo BANEPA, MASP, CNPQ e Fundação Getúlio Vargas. Misturava as aulas expositivas à encenação teatral. Esta, ilustrava diretamente os temas e os assuntos tratados. Não pretendia habilitar ninguém para a atividade política nem desvendar segredos que qualquer cidadão não soubesse. Queria apenas atingir um estado de reflexão sem o qual, qualquer atividade ou informação política se torna inútil. Abordou este particular nas várias opções e atividades humanas. Desde o próprio político até o educador como agente político. Os temas tratados e debatidos foram: Quem é o político ? A política é uma obra de arte coletiva? Dentro ou fora dos partidos? O político, o amante e o herói; Utopias e ideologias: elas circulam por aí; Sou um rapaz latino –americano (panorama visto da Av. Paulista); Coisa de intelectual, a Democracia no Brasil de hoje.

Nesta época, eu enviara cartas às redações e recebia em casa gratuitamente: O Correio da Unesco e Fórum Educacional. ambas de Brasília; além do “ Em aberto”, publicação do INEP

(Instituto de Pesquisas Educacionais) representando o Ministério. Foi assim também que tomei conhecimento e usei em minhas aulas o livro de Maria Oly Pey “ Reflexões sobre a prática docente “. Este livro veio de encontro a todas as minhas idéias naquele momento. Veio subsidiar minha ação na escola, ajudar minhas discussões e debates. Ainda hoje ele tem tudo a ver com este relato. Veja-se um de seus trechos:

Não te surpreendas quando eu misturar fantasia com realidade. Quando eu fizer da realidade, um sonho...ou pesadelo. Não será a história, um referencial privilegiado para denunciar a própria História? (Pey, 1984 p.09)

A História neste tempo também era amplamente denunciada pelas maravilhosas charges de Angeli, Glauco, Laerte, Spacca. A Folha de São Paulo publicou um livro exclusivo para assinantes que era o máximo. Eram 90 charges sobre as diretas num humor maravilhoso e absolutamente verdadeiro. Eu guardo esse exemplar amarelecido, com a cara amassada, super manuseado, super utilizado, inclusive em minhas aulas como material didático; ele é o “ Livro Vermelho “ de Millor.

Em meio às especulações, noticiários e boatos, a saúde de Tancredo Neves piorava. A sua internação no INCOR (Instituto do Coração), atraiu para aquele hospital, levadas e levadas de pessoas. Era uma angústia nacional. O povo, ansioso por um líder que o representasse, tinha em Tancredo uma esperança jamais vivida anteriormente. Apesar disso, maquiavelicamente nos perguntávamos : “*quanto pode a sorte nas coisas humanas e como é possível fazer-lhe frente*” ? Não o conseguimos. Tancredo morre a 21 de abril de 85. O povo diz que o mataram nesse dia por ele ser o 2º Tiradentes. Dois milhões de pessoas seguiram o cortejo até Congonhas, em carro aberto. Seu corpo foi para São João Del Rei.

Sarney é empossado presidente em junho do mesmo ano.

Apesar de todos os problemas que enfrentava neste momento em minha vida particular, resolvi que não poderia mais ficar sem um mestrado. A escola escolhida foi a Pontifícia Universidade Católica. Achava-me muito motivada mas tinha medo. Fiz o memorial, condição básica para inscrição, sem rascunho, diretamente, sob o sol, no intervalo de uma de minhas visitas na Cohab Itaquera I. Pude entregá-lo, ainda neste rascunho, no guichê da faculdade às 22horas

mais ou menos. Teria que aguardar o aviso para entrevista caso fosse classificada. Isto veio a acontecer quando eu já me considerava reprovada.

Dia marcado, com o coração à boca, lá estava eu naquele santuário que era para mim a Puc. O meu respeito, hoje eu o analiso, era incompatível com as saudáveis expectativas de um candidato que não tivesse nada a perder. Era uma jogada de pulso! Assim como querer escalar uma montanha, querer chegar a um ponto culminante. Eu ansiava por recuperar o tempo gasto só com a escola em todos os seus níveis, queria agora embasamento para todas as minhas ações, elas deviam ter uma explicação que me fortalecesse e impulsionasse além.

O susto, o pavor posso assim dizer, tomou conta de mim quando uma simpática moça me disse: Pode entrar, o professor Saviani a espera. Passei do torpor ao frio. Suei, não sabia por onde ir. Ele, um dos ídolos de minhas leituras e interpretações estava ali. Absolutamente calmo disse: *Vamos entrar?*

Não tenho palavras adequadas para relatar verdadeiramente o que foi esta entrevista. Lembro apenas que ele disse que minha história se assemelhava com a dele. A seguir, num clima de professor- aluno, aplicou-me uma gigantesca sabatina. Era rápido inquerindo-me sobre escolas filosóficas, movimentos educacionais, e até compreensão de termos como: dialética e diálogo. Fiquei nesta entrevista, uma hora e vinte minutos. Saí abatida, achava que tinha ido mal. Tal não acontecera. Meu papa da Educação naquele momento me aprovara. Eu era agora, uma aluna do Mestrado em Filosofia da Puc São Paulo.

Quando o tempo passa, com ele passam também as nossas antigas inquietações. Conseguimos pelo menos, tentar explicar nossos caminhos. Eu não consegui terminar este mestrado. Culpei o mundo por isso. Falei do preço da mensalidade, exorbitante, do não parcelamento, da falta de tempo suficiente para estudar e tantas e tantas outras coisas. Tudo relativo, nada verdadeiramente causador. A grande realidade era outra.

Eu assistia as aulas religiosamente. Não conseguia admitir o quanto me sentia despreparada. Em algumas aulas como as de Miriam Jorge Warde, chegava a pensar que a língua usada não era português. Eu que julgava ter tido uma razoável formação, onde é que ela falhara? Foi nesse tempo que eu e uma amiga, Rosa Maria Maciel, íamos ao Museu de Arte Sacra estudar sentadas em seus jardins. Meu marido na época, jamais acreditou que os inúmeros encontros meus com Marx e Gramsci principalmente, não fossem presenciais. Eu só estudava, queria entender um pouco mais, me recusava a capitular depois de tanto esforço.

Posso neste momento, avaliar que a estrutura do curso e a dinâmica das aulas e entrega dos trabalhos vieram colaborar para que eu desistisse.

No segundo encontro para conhecimento e discussão do Programa, participei quase que como mero ouvinte. Aliás, futuramente eu elaboraria grandes teorias a respeito do silêncio e das causas pelas quais nos calamos.

Saviani e Maria Luisa Santos Ribeiro, agora sua assistente e professora da disciplina Problemas da Educação Brasileira I realizaram uma exposição bastante longa e cheia de troca de idéias entre os dois, que para mim e alguns outros na mesma condição de aprendizagem, foi desgastante e desmotivadora. O debate, foi finalizado com o aluno Vinício de Macedo Santos sintetizando:

Acho que algumas coisas, além da provocação, deveriam ser garantidas. Isso para que as pessoas não saíssem tão perdidas ou acabassem tendo que achar seu próprio caminho dando cabeçadas.

Não agüentei dar mais cabeçadas entre uma escola e outra, entre um professor e outro, entre um filho e outro, a vida e o trabalho, a supervisão e seus problemas. Desisti.

Em setembro de 85, o jurista Afonso Arinos de Mello Franco, assumiu a Comissão de Estudos Constitucionais visando elaboração de um projeto de Constituição para facilitar as discussões da Constituinte.

A 18 de junho de 86, nos primeiros seis meses da administração de Paulo Zing, como Secretário Municipal de Educação de São Paulo, pedi cessação da portaria 1973/83, pela qual eu fora nomeada para a supervisão. As coisas haviam chegado a um ponto extremo e eu já não conseguia compactuar com o quadro desalentadora da Educação municipal em São Paulo. Ela caíra de uma forma violenta e os motivos éticos me impedem de um relato verdadeiro daquele momento. Voltou-se ao período onde havia apenas poder, a ostentação e muito pouco de realidade escolar.

Nas férias de julho/86, participei do IV Congresso Brasileiro de Educação Física e Saúde e do Curso Recreação na Escola. Foram realizados no Rio de Janeiro, sob o patrocínio da Adidas e Sprint. A única participante sem formação específica na área era eu. Isso, por mais estranho que pareça e por mais que tenha surpreendido os demais participantes, deu-me um grande impulso pessoal.. Além de comprovar que estava apta para as atividades físicas, passei dias de absoluta alegria e descontração. Pude abstrair melhor, o quanto estes profissionais auxiliam as demais áreas do currículo com sua disposição, versatilidade e desprendimento. Na última aula, fizemos teatro com material improvisado e nos surpreendemos com o muito a fazer com esta outra poderosa ferramenta.

Voltei a minha escola trazendo novamente um amontoado de material a ser trabalhado. Como não tínhamos professor de Educação Física, pusemos todo pessoal em um treinamento na escola com uma professora amiga da turma que gratuitamente nos orientou passo a passo. Consegui pelo menos, mostrar-lhes que normalmente os professores pensam na coordenação motora fina quando falam em escrita e se esquecem da motricidade ampla, ou seja, geral; que a capacidade de reconhecer os limites do corpo. também é um pré requisito para a alfabetização.

Em agosto de 86, participei do IX Encontro da Associação de Professores de Língua e Literatura e do IV Seminário Aberto do Estágio de Formação do Educador em Serviço (MEC/ USP/SE), na própria USP. Foi um evento grandemente marcado por minha descoberta, da distância da Universidade com a realidade difícil da escola pública. Deixei minha avaliação assinada, com endereço e demais. Queria ser questionada. Infelizmente, não o fui.

De 02 a 05 de setembro de 86, participei da IV Conferência Nacional de Educação em Goiânia. Desta vez o tema era: *Educação e Constituinte*. Desenvolveu - se num clima tenso e acalorado. Dizia em seu “manifesto aos educadores”:

Os educadores brasileiros realizam a IV Conferência Brasileira de Educação, reunidos em Goiânia, na região Centro - Oeste do Brasil, vindos de todos os Estados da Federação. As cinco mil pessoas aqui presentes, atenderam a um convite das entidades organizadoras deste evento, para participarem ativamente do processo político onde se travam as lutas pela democratização brasileira, num momento político de significativa importância para a vida econômica, social e cultural da Nação brasileira: dois meses antes de serem eleitos pelo voto direto, os legisladores incumbidos de elaborar a nova Carta Constitucional

O documento seguia, fazendo relato da grave situação do país e dando dados estatísticos que mostravam que 77 % da população encontrava-se em estado de grande pobreza material. Convocava com veemência os educadores à elaboração de documentos propositivos para a urgente mudança e exigia participação efetiva nas decisões.

Na Educação Estadual de São Paulo, o Ciclo Básico é implantado reestruturando em continuidade as antigas 1ª e 2ª séries do primeiro grau sem desconhecer, o ensino de 1º grau como um todo. Evitar- se –ia assim o estrangulamento das matrículas nas séries iniciais. Este também foi um momento conflitante na rede, quando os professores, tiveram que rever seus conceitos sobre avaliação. Era uma nova concepção do trabalho pedagógico iniciada em 85 (Ciclo Básico Inicial, em Continuidade e em Jornada Única). Baseava-se em três aspectos centrais: De um lado a Psicogênese da Língua Escrita formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, uma descrição que mapeava o caminho que cada indivíduo faz em seu processo de aquisição particular da base alfabética da escrita. De outro lado, as investigações mais recentes da psicolinguística que *atribui ao conceito de interação um valor constitutivo no processo de aquisição da linguagem* o modelo sócio- interacionista, que também se tem mostrado adequado para explicar certos fatos relativos à aquisição da leitura e escrita. As situações de interação, criança, textos escritos, criança/ adulto(s), leitor(s) e escriba(s), crianças/ atividades sociais de leitura/ escrita, desempenham papel fundamental nesse processo de construção. Finalmente, o *valor social da língua escrita* como um objeto cultural que a humanidade construiu através de um longo processo de desenvolvimento, mediante a interação com esse objeto de conhecimento (Hamad.1990p.9).

As discussões sobre o Ciclo, perduraram até nossos dias e acredito ainda serão discutidas por uma boa parcela do público, não apenas os da Educação. No entanto, esta proposta, é digna de ser vista em toda sua amplitude, por fazer grandes mudanças qualitativas na forma de alfabetizar, comprometendo o professor a se atualizar e ser um pesquisador de cada caso que lhe venha às mãos e que não seja de imediata solução. A alfabetização passa a ser vista com muita cientificidade e muda o foco costumeiro de tal prática. É fundamental ressaltar que na maioria das vezes que se fez críticas negativas sobre esta concepção, as pessoas pecavam pela falta de informação suficiente para a compreensão adequada.

Em novembro de 86, são eleitos deputados e senadores. Eles iriam compor aos mesmo tempo, o Congresso Nacional e a Assembléia Constituinte. Esta seria instalada oficialmente em fevereiro de 87.

Fiquei na direção escolar até abril de 87.

Estávamos na administração de Jânio Quadros na Prefeitura de São Paulo. Neste ano, juntamente com outra 37 diretoras de escola, fui premiada com um processo administrativo. Motivo? Greve. Ocorre que mais de 120 diretores fizeram greve naquele momento mas apenas foram punidos os que ocuparam cargos na administração anterior (Mário Covas).

Meu grupo era composto pelas seguintes pessoas: Eliana Bucci, Carmem Vitória Anunziato, Deise Benetti de Paula, Yeda Maria Figueiredo e eu. Estávamos designadas para a Drem. 02, próxima a Parelheiros. Aliás, todos os punidos estavam em direções opostas às suas moradias.

Nesta mesma delegacia, sem que ninguém oficialmente o soubesse, teve início, a Segunda fase do processo, ou seja, a punição do delegado de ensino, o Sr. Waldemar Rossi. O pobre homem, de uma linha política contrária á nossa, amargou acredito, os piores momentos de sua carreira.

Não concordávamos com nada, não aceitávamos nenhuma atribuição e constantemente, sem tréguas, reclamávamos. Fazíamos discursos políticos para os diretores, pais e professores, que procuravam a delegacia. Calculávamos diariamente para o público, o quanto estava custando a nossa punição. Quantas eram as pessoas que ganhavam salários por estarmos sendo punidos. Dinheiro este, que daria para consertar, o teto de sua escola, cobrir a quadra de esportes, etc, etc. Nunca fizemos tanta política como então.

Usávamos uma tarja preta ao redor do braço esquerdo. Era nosso sinal de luto pela morte de nosso direito à docência, cassado por uma administração autoritária, incompetente, perversa e pervertida.

Essa foi uma época em que a maioria dos delegados, formavam feudos com vassallos e as madames da corte que os assediavam e vice-versa.

Visitávamos aos grupos, a Assembléia Legislativa e a Câmara Municipal expondo nosso problema e exigindo providências. Muito aprendemos e vimos nestas nossas visitas. Nunca esquecerei, o dia em que falamos com Brasil Vitta. Ele olhou para nossa colega Yeda e disse:” *E aí, minha filha ? Você andou lendo aquele tallll de Marx*”? Ela, sorridente e bonita como era respondeu:”*Que é isso excelência, eu só leio Sabrina*”. O grupo todo riu alto, pois esta revista era uma publicação melosa para os adolescentes.

A 17 de junho de 87, fui contratada na categoria de professor assistente, pelo Instituto Unificado Paulista (Objetivo) Daria aulas de Currículos e Programas II. Permaneci três anos nesta instituição. Foi o tempo do meu contato com a realidade do ensino superior. Confesso ter me assustado com aquilo que vi. Alunas em sua grande maioria, no curso de Pedagogia, bastante desmotivadas. Queriam entrar tarde e sair cedo.

Em minha primeira aula, limitei-me a conhecê-las, perguntando sobre seus projetos e expectativas. Em seguida, firmei com a classe, um compromisso onde na lousa, íamos definindo como seria o nosso semestre: horário de entrada, saída, aulas e sua metodologia e estratégias de

desenvolvimento, participação, avaliação e demais. Lembro que ao tecer comentários sobre a situação brasileira, fui surpreendida com o desconhecimento de quase tudo, inclusive a própria Constituinte. Fiz uma introdução dentro do tempo previsto e encerrei a aula recitando-lhes um poema de Bertold Brecht que usávamos na Comissão de Mobilização Permanente da Puc. O analfabeto Político. Era assim:

*O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio, dependem das decisões políticas.
Estufa o peito dizendo que odeia política.
Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política,
nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos,
que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais.*

Para minha grande surpresa, as aulas seguintes converteram-se em agradáveis encontros onde as minhas meninas como eu as chamava, cresceram além, muito além de minhas expectativas. Trabalhávamos juntas, recortando jornais, construindo manchetes, destrinchando notícias. Virávamos o currículo de pernas para o ar retirando dele aspectos políticos, sociais, didáticos, e sem dúvida auto-formativos. Nossas aulas eram uma construção conjunta, inclusive as avaliações que geralmente incluíam consultas. Foi muito melhor do que estudar, foi pesquisar nossos caminhos diários, da casa à escola, passando pela esquina dos barzinhos, aos “papos” com os amigos e encontros com os autores de tudo quanto líamos.

Neste tempo, freqüentava um curso de aviação aos sábados durante o dia todo. Era a concretização de um antigo sonho de minha adolescência. A classe era formada por 24 homens e eu de mulher. Era engraçado ver o quanto eles brincavam por causa de ter uma mulher entre eles. Eu me levantava e todos abriam fileira para eu passar. Pedia alguma coisa para alguém e uma dezena deles fingia se ajoelhar e trazia a mesma coisa. Pelo menos nos seis primeiros meses isso foi constante, o pior é que também os professores entravam nas brincadeiras.

A escola era o EACON (Escola de Aviação Congonhas) próxima ao aeroporto e em funcionamento ainda. Foi um rico momento onde eu tive contato com matérias exatas que nunca

havia tido. Estudava : Meteorologia, Fundamentos técnicos, navegação aérea e outras. Meu sonho era lançar paraquedistas.

Já na Constituinte, o clima era mais quente. Os pontos polêmicos, como a estabilidade de emprego, a jornada de trabalho, a liberdade sindical e de greve, a reforma agrária, o sistema de governo presidencialista ou parlamentarista, o mandato presidencial e o sistema eleitoral, dividiram as opiniões e acabaram por rachar os partidos.

As discordâncias partidárias próprias de momentos de reorganização das representações políticas, revelaram-se com intensidade nas discussões sobre o tempo de mandato presidencial de Sarney. Estendidas também ao Congresso, elas deixaram claro, *o tenso equilíbrio interno* dos partidos, o fisiologismo dos políticos e o caráter circunstancial do apoio dado ao presidente (Rodrigues, 1999 p. 25 e 26).

É neste clima ainda de discordância e conflitos que em 88,o grupo histórico do PMDB liderado por Mário Covas, Fernando Henrique Cardoso e Pimenta da Veiga, pedem imediato rompimento do partido com o governo. Tal não ocorre. Da dissidência destes ao PMDB, surge um novo partido, o PSDB (Partido da Social Democracia), conhecido também como partido dos tucanos.

Covas acabou sendo uma das grandes lideranças na Constituinte e demonstrou até pela avaliação de adversários, de uma tenacidade e força imbatíveis. Recebemos um boletim intitulado: Mario Covas na Constituinte em março de 88 onde o próprio senador nos conta:

Tem valido a pena as noites mal dormidas, as refeições apressadas, a inexistência de lazer para que o tempo, que infelizmente passa sempre mais rápido do que desejaria nossa vontade, seja maximizado a favor da elaboração de regras, princípios e normas que tornem possível liberar as forças sociais para que , em sua dinâmica, determinem o caráter de suas lutas e para que as vitórias e fracassos corram por conta exclusiva de sua capacidade em se organizar e evoluir.

A nova Constituição Brasileira passa a vigorar a 05 de outubro de 1988. Traz em seu bojo, algumas conquistas inegáveis mas nem por isso capazes de alterar os desequilíbrios sociais. Atrelando a garantia dos direitos dos cidadãos ao Estado, ela reforça a necessidade de uma

prática social organizada, através desta, haverá a pressão e o controle sobre o Estado, Esta mesma prática deverá criar o espaço para o exercício pleno da cidadania.

De 02 a 05 de agosto de 88, em Brasília, acontece a V conferência Nacional de Educação com o tema: *Nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional*. Dela saíam muitas das determinações da lei que viria a ser futuramente oficializada.

Em 1989, eu e as demais diretoras que haviam sido punidas, tivemos ganho de causa na justiça. Na administração seguinte, Luíza Erundina anistiou a todos. Aliás, por enquanto ainda é assim mesmo: hoje, a punição é um “*castigo*”, amanhã, será “*currículo*”.

Fui chamada para à supervisão novamente. Preferi voltar à escola como diretora, era lá que eu poderia no presente, no dia a dia, fazer alguma coisa para a mudança. Na vida, melhor do que lastimar, lembrar com tristeza ou prever com fantasia, é usar a oportunidade do hoje, cheio de possibilidades e surpresas.

Em 1989, travei conhecimento com uma ilustre personagem. Conheci com maior profundidade, Olgária Matos, a “musa do pensamento brasileiro” como a chamou a mídia daquele tempo. Ela então lançava: “Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução”, pela Brasiliense. Foi paixão à primeira vista. Foi identificação. Parecia que tudo quanto ela falava, passava simultaneamente pela minha cabeça e era ela quem sabia dizer. Foi através dela que iniciei a leitura e interpretação de Walter Benjamin. Fiquei muito feliz quando li sua entrevista a Yudith Rosenbaun na Revista Leia (outubro de 89 p.05 a 10) Nela, Olgária diz que sua vocação para a filosofia, começa através de uma professora do Liceu Pasteur, Zelinda Casella. Nada mais do uma de minhas primas, alguém de nossa família, aqueles Casellas dos quais já falei anteriormente e que na convivência mais próxima, não têm quase sempre possibilidade de serem sentidos em toda a sua profundidade. Agora, a formação era cíclica, acontecia através de alguém mais sensível e sistematizador.

Nesta entrevista ela ainda fala da “geração Maria Antonia”, referindo-se à Puc, a Marilena Chauí e até às eleições que se anunciavam depois de 29 anos dizendo:

Eu acho melancólico nunca ter votado para presidente e não saber ao certo em quem votar. Tem essa coisa filocubana do PT que é difícil de engolir... Não há um candidato que represente a plenitude absoluta.

Estas eleições selam um momento extremamente complexo da História Brasileira. Após uma grandiosa peleja onde houve um verdadeiro “vale tudo”, Fernando Collor de Mello assume o poder como presidente da República Brasileira.

Capítulo VI

O mundo fora do eixo. As incertezas e as constatações. Os caminhos escolhidos.

*Por isso eu quero mais,
Não dá p´ra ser depois,
Do que ficou p´ra trás,
Na hora que já é...
(Santos, 2003)*

Até o presente capítulo, venho relatando minhas memórias. Este tempo passado, não é um recipiente com lacre. Ele sempre esteve aberto às novidades, sempre permitiu a revisão de conceitos, experimentou as rupturas, teve enfim poder através das lembranças vividas, de recriar neste meu cotidiano. Foram, o tempo vivido e a maneira como eu o fiz, responsáveis por constituir esta minha identidade atual, o que *hoje* sou.

Desta perspectiva de um constante reexame, no contexto dos anos noventa, privilegiarei não a seqüência dos acontecimentos em um fluxo ordenadamente temporal. Tentarei adotar uma forma demonstrativa das questões gerais e marcantes dessa década. A sociedade onde vivi minha história, sofreu como eu, grandes transformações, mas, conviveu e ainda consegue conviver , com antigos desafios. Os desafios são movimentos constantes e *ponderáveis* de auto- avaliação:

Precisamos conceber a auto- reflexividade no tempo passado, presente e futuro considerando, principalmente, aquilo que ainda não somos ou deixamos de ser porque não permitiram que nos tornássemos. Isto implica considerar que construímos e reconstruímos uma multiplicidade de identidades: cultural, de gênero, sexual, profissional, racial, religiosa, política, ética e outras, mediadas pelas relações sociais que estabelecemos na família, no círculo de amizades, na escola, no trabalho, na igreja, no lazer, no partido político e em outras esferas, que não nos ajudou a formar e reconstruir permanentemente. (Monteiro, 2002 p.02).

Quando nos auto avaliamos, tentamos delimitar os espaços que dentro da nossa compreensão, são responsáveis por uma ação incompleta e carente das ferramentas para a

transformação desejada. Permeiar o caminho percorrido é uma forma de replanejar os nossos passos, tentar achar a saída. É constante o recomeço, a busca de aperfeiçoamento, de significação. Isto me faz lembrar o compositor Sergio Ricardo na época dos festivais da TV Record :

*Tenho para minha vida, a busca como medida.
O encontro como chegada, e como ponto de partida...*

Este ponto de partida me levava agora, à Emei Cornélio Pires. Lá eu ficaria vivendo em verdadeiro paraíso, até abril de 1991 quando me aposentei do ensino municipal de São Paulo.

É impossível esquecer a tristeza deste momento. Eu pedira o quarto adicional por tempo de serviço e a sexta parte correspondente ao referido tempo. Ao abrir o Diário Oficial como era costume todas as manhãs, eu li:” Aposentando por tempo de serviço a senhora.”... Adoei. Minha aposentadoria coincidiu com meu divórcio e meu climatério. Parecia o fim de tudo: carreira, juventude, vida... Felizmente, a tempo, reagi procurando trabalho. Precisava continuar com minha casa e meus três filhos: dois meninos adolescentes e uma menina de cinco anos.

Neste mesmo ano, fui contratada como diretora da Escola Experimental Pirâmide, Núcleo de Ensino de 1º Grau (crianças com síndromes variadas, excepcionais). Com elas cresci como jamais poderia imaginar. Era a única experiência no Magistério que eu ainda não vivenciara. Vi que elas eram *especiais* e que eu também poderia ser. Eu deveria saber entendê-las, alcançá-las, poder traduzir suas necessidades e as de seus professores. Não posso dizer não ter sofrido. Amarguei longos dias, tristes noites à procura de ajuda. Como lidar com tantas diversidades? Nenhum discurso era suficiente, os pais davam muito mais trabalho do que os filhos e os *técnicos*, como sempre, não eram tão *técnicos*. Posso agradecer até hoje, apenas o convívio com a APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e a AMA (Associação de Amigos do Autista). Este período de minha vida foi desafiador e muito gratificante.

Ainda neste ano, fui contratada pela FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), para participar do projeto de “ Modernização do Ensino em São Paulo” (Estado). Concomitantemente, fui admitida como professora de Currículos e Programas e Princípios e Métodos de Administração Escolar I e II na Faculdade Nove de Julho, levada por meu professor

de Filosofia, professor Vivaldo, quando lá eu fizera o curso de especialização em supervisão escolar. Nesta, faculdade permaneci até 98 lecionando várias matérias do Programa de Pedagogia: Sociologia Educacional I E II, Administração Escolar I E II, Metodologia de Ensino I e II e outras. Em 93, além das matérias lecionadas, eu era responsável pela supervisão total dos estágios de Administração Escolar.

Neste mesmo período, fui agraciada com uma bolsa de estudos para ser auxiliar de pesquisa na Fundação Carlos Chagas. Participei do projeto: Avaliação do Processo de Inovações no Ciclo Básico e seu Impacto sobre o Ensino - Aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo (Banco Mundial). Este trabalho foi desenvolvido nas escolas estaduais da periferia de São Paulo.

Em 1994, desenvolvi na Faculdade Nove de Julho, um projeto de pesquisa docente sob o título: “ Administração Participativa “ com seis escolas – padrão da rede estadual de ensino.

No segundo semestre deste mesmo ano, iniciei em Campinas, um curso de capacitação de técnicos em orientação profissional e ou educacional. Passei por uma seleção juntamente com dezoito outras instituições, representando a Nove de Julho. Fui aprovada e fiz o curso sem pagar. O mesmo teve duração de 320 horas com encontros semanais em período integral. Foi promovido pela FCBIA (Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência) órgão federal e a FUNEBEM (Fundação Espírita Bezerra de Menezes). A orientação estava a cargo da doutora Cristina Folmer Johnson e sua equipe técnica. Este projeto foi testado na faculdade Nove de Julho, em um plano piloto, gratuito e experimental com alunas da Pedagogia em horário diverso do das aulas.

No parágrafo inicial deste meu relato, eu falo das grandes transformações, refiro-me em primeiro plano, aos fatos que mudavam o cenário nacional e com certeza, a Educação e a vida das pessoas. Eu poderia continuar, simplesmente narrando os acontecimentos de minha vida particular. No entanto, volto a repetir, que no momento em que estamos vivendo nosso presente, não o vemos em profundidade e muitas vezes, ousar dizer, sequer com conhecimento

teórico adequado. Em verdade, não poderei dado o teor da exposição e o curto tempo para a busca de um mestrado, aprofundar-me na questão. Necessário apesar disso a meu ver, é que eu possa entender racional e convincentemente, quais os fatores responsáveis pelas mudanças de meu pensamento no momento deste relato. Assim sendo, começo por lembrar aqueles fatos primordiais ao entendimento:

A Constituição de 1988; a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989; o seu impedimento dois anos depois; a sua substituição por Itamar Franco segundo as normas constitucionais; o plebiscito sobre a forma de governo (presidencialismo, parlamentarismo ou monarquia) realizado em abril de 93; a implantação do Plano Real de estabilização da economia; e, no mesmo ano de 94, a eleição ocorrida em outubro de Fernando Henrique Cardoso.

O impeachment do presidente Collor era o atestado incontestável da maturidade alcançada pelo regime democrático no Brasil- construído em tão curto período- sintoma de enraizamento dos princípios de um Estado de Direito consagrado na Carta Constitucional. (Messenberg, 2002 p. 11)

Neste mesmo período é realizado o II Simpósio Anual de Ciência Política, organizado pelo Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Este evento e algumas outras leituras complementares, ajudaram-me a entender os quatro eixos articuladores da política brasileira na década de 90. Para mim nada seria compreensível, sem a contextualização deste tempo. Ele apontava

A reemergência do populismo e as tendências à personalização e à espetacularização da política; a corporativização do conflito social; as consequências políticas da presença dos movimentos sociais e finalmente, as direções político ideológicas predominantes no quadro partidário. (Dagnino, 1994p.07)

Os palestrantes foram escolhidos, visando-se uma pluralidade de posições teórico- políticas no tratamento das questões. Assim, se fizermos uma análise das opiniões de Marilena Chaui sobre o populismo e a eleição de Collor de Mello, melhor entenderemos todo este processo, quer da eleição, quer do impeachment e provavelmente de alguns fatos do momento que ora vivemos. Ou seja:

Essa matriz teológica - política- um mito fundador que se repõe, renovado- se expressa, de um lado, numa elaboração jurídico-teocêntrica do governante pela graça de Deus, vinculada a uma imagem que constrói o Brasil como o paraíso, num estado de natureza para o qual deus enviará o governante e a lei, e numa concepção providencialista da história como realização da vontade divina. Por outro lado, se expressa também numa concepção da história messiânica, com a qual “ as classes populares têm acesso à política como luta entre o bem e o mal”, e que produz dois efeitos principais; a visão do

governante como salvador e a sacralização- satanização da política. A teologia política obstaculiza a realização democrática.(Chauí,1994 p. 9)

As explicações para o impeachment, são dadas pelas atitudes do próprio presidente, suas espetacularizações, seus costumes excêntricos, seu jogo de aparências que faziam a diferença entre ele e o público que o elegera, o distanciavam do cidadão comum

Ao excluir-se do político, do espaço mais ou menos igual dos homens, em seu início heróico de governo, Collor criou as condições para depois ser ejetado do cargo, ao fracassar na solução, ao esgotar-se a energia, ao desmoralizar-se o heroísmo e a divinização.(Ribeiro, 1994p.38)

Ainda sobre o populismo, diz-se que nos anos 90, ele é neoliberal e identifica o Estado como responsável principal pelas desigualdades vigentes. O destino da nação e a possibilidade de mudança virá pela constituição de um bloco político- popular e de esquerda (Saes, 1994p.44e45).

Da mesma forma como foi tratado o eixo populismo, também caminharam os palestrantes falando sobre corporativismo. Comentam as continuidades, as rupturas que estruturaram o Brasil em seu passado recente e a possibilidade de sobrevivência deste, face as transformações produtivas mundiais. Para uns ele está em fase de transição e apresenta características diferentes de outros países:

O processo real de organização escapou ao modelo corporativo. O primeiro e mais notável exemplo foi a constituição das centrais sindicais, segundo um formato absolutamente pluralista. Não existe nada de corporativismo no processo de criação e funcionamento desses órgãos que são a representação política do movimento sindical. Existe um processo mais de longo curso que, a meu juízo talvez esteja minando as possibilidades do corporativismo, o que não significa que vá liquidá-lo de um dia para o outro. O período é de transição para um padrão pluralista de representação e não para um padrão corporativo. (Almeida,1994 p.55e57).

Para outros, o momento é o de rearranjo do corporativismo no Brasil, no qual a tendência mais clara aponta para a expansão de um corporativismo societal podendo evoluir para um corporativismo setorial.

O ponto é o seguinte: enquanto a idéia de expansão do corporativismo societal implica a ampliação da participação das associações que representam interesse de classe nas

arenas decisórias relativas a esse interesse, o corporativismo setorial implica a limitação dessa participação aos setores de classe mais organizados. (Costa, 1994. 59)

A presença dos movimentos sociais e a sua contribuição para a construção da democracia, merecem uma análise desde sua fase de “emergência heróica” na década de 70, passando pela institucionalização nos anos 80 com farta publicação teórica, até ao momento de reflexão que acaba por voltar-se aos temas que a experiência construiu. Discutem-se questões como a criação de espaços públicos, o público e o privado, a relação entre sociedade e Estado, a cidadania:

Eu fico um pouco assustada porque agora, todo dia na televisão, nos deparamos com a frase: “ a cidadania é a consciência de seus direitos”. Há muitos anos os operários têm consciência de algo chamado “ mais valia”, nem por isso a gente consegue mudar o capitalismo. Vamos um pouco mais devagar com essa idéia de que as mudanças vêm exclusivamente da consciência e que a cidadania pode se definir assim. A cidadania é uma relação entre o Estado e a sociedade civil, entre a esfera pública e a esfera privada. Como é que essa relação está se dando, o que significa a incorporação dos direitos coletivos pelo Estado ? Hoje a esfera pública é responsável pelo atendimento ou pela resposta a esses direitos, o que não quer dizer que o faça, mas significa que isto já está legitimado. Aí está a grande questão pela qual podemos continuar essa história, essa trajetória. (Cardoso, 1994 p90)

Por outro ângulo, necessário se faz a constatação de que os espaços públicos, a garantia de direitos e a consolidação da chamada cidadania, realmente não ocorrem apenas com a decretação de leis ou com as garantias formais já conhecidas. Os mecanismos de mudança, ocorrem paulatinamente numa movimentação que difere em cada sociedade justamente pela dinâmica de suas práticas. Assim, podemos encará-la como uma construção histórica, uma estratégia política. Isto não quer anunciar absolutamente a facilidade deste percurso. Pelo contrário, anuncia claramente um processo de interlocução permanente. A consciência dos direitos não garante apenas vitórias, senão disputas em uma sociedade civil heterogênea:

Essa é uma sociedade em que a descoberta da lei e dos direitos, convive com uma incivilidade cotidiana fruto da violência, preconceitos e discriminações, em que existe uma espantosa confusão entre direitos e privilégios, em que a defesa de interesses se faz em um terreno muito mais ambíguo que desfaz as fronteiras entre a conquista de direitos legítimos e o mais estreito corporativismo; em que a experiência democrática coexiste com a aceitação ou mesmo convivência com práticas as mais autoritárias; em que a demanda por direitos se faz muitas vezes numa combinação aberta ou encoberta com práticas renovadas de clientelismo e favoritismo que repõem diferenças onde deveriam prevalecer critérios públicos e igualitários.(Telles, 1994p.93).

Por fim os textos analisam a questão das tendências político- ideológicas que predominam na sociedade brasileira nos anos 90, as forças políticas de esquerda e de direita e as suas expressões no quadro dos partidos. Assim, para alguns é com a nova geração que a questão da democracia vai assumir um novo papel na reflexão da esquerda passando a ser examinada por um prisma mais amplo:

A democracia política aparece não apenas como aparecia no passado, como um meio- etapa histórica ou instrumento- mas como um fim, um objetivo a ser construído. (Garcia, 1994 p.125)

Caio Navarro de Toledo, no ensaio: As esquerdas e a *redescoberta da Democracia*, faz um apanhado da literatura a respeito, lembrando: Nelson Coutinho e seu livro "A Democracia como valor Universal " publicado em 79, depois, Francisco Weffort com "Porque Democracia" em 84, a revista Presença, editada por intelectuais do PCB, a revista Teoria e Política de orientação marxista, e a revista Teoria e Debate em que colaboram membros do PT para concluir com seu apanhado:

Nos tempos presentes, dominada no plano ideológico pelo retumbante fracasso do "socialismo real", a democracia representativa teria se tornado um ideal político incontestável e insuperável. Postulando a radicalização da democracia, a esquerda intelectual e partidária teria, no entanto, como utopia "realista" a consolidação do sistema democrático representativo. (Toledo, 1994 p. 129 e 130)

Segue fazendo pormenorizadamente e com inúmeros exemplos análise da radicalização democrática pelas esquerdas e diz:

Talvez se poderia definir como paradoxal a relação que o pensamento socialista tem com a questão da democracia na plena vigência do capitalismo. Essa relação no entanto, não seria contraditória nem ambígua, como alguns pretendem insinuar. (Toledo, 1994 p. 136)

Um dos grandes vultos desta década foi sem dúvida Herbert de Souza. É ele quem em entrevista à revista Leia (Brasiliense) de agosto de 1991, página seis, afirma reiterando as afirmações dos demais já citados acima:

A esquerda perdeu a capacidade de gerar fatos, de tomar a iniciativa, de mobilizar a sociedade. Uma parte dela ficou confusa com a crise do socialismo e não soube analisar que a crise não foi um passo para trás, mas sim um acontecimento positivo. Se o socialismo mundial tivesse continuado no mesmo caminho em que se encontrava estaria condenado à ruína completa. Agora o socialismo volta em busca da democracia, a única capaz de salvá-lo

Este contexto, o qual tentei de forma abreviada demonstrar, é fundamental para entendermos os fatos descritos. Ele era também acompanhado pelas grandes mudanças ocorridas no mundo, no último quarto do século XX. Falava-se em “ fim da história “, pós modernidade, pós fordismo, sociedade pós industrial, mas na verdade, todos falavam da globalização e da crise dos paradigmas.

Não querendo me ater a analisar tais concepções teóricas, me propus apenas a ressaltar que tais acontecimentos se precipitaram sobre nós e que todas as categorias por nós conhecidas, na realidade se tornaram inválidas para entendê-los. Vivíamos então, afinal, a “terceira onda “ preconizada por Alvin Tofler (1995) no referido livro. Era a Revolução da Informação para quem já vivenciara a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial, marcos alteradores da ordem global. Diante disto era mister:

Aprender, reaprender constantemente, lançar a flecha para que o arco não desaprenda de vibrar. Aprender, reaprender, nesta constante formação do homem, educação!
(Garcia, 1994 p. 61)

Assim é, e assim foi o meu primeiro momento e os demais na Secretaria de Estado da Educação. Pura aprendizagem, adrenalina total.

Iniciei meu trabalho na Secretaria, num setor a que se convencionou chamar “ Setor de Atendimento à Comunidade “. Localizava-se logo à entrada, lado direito, andar térreo da Casa Caetano de Campos no centro da Praça da República. Era uma ampla sala com duas mesas, uma para mim e outra para dona Maria Martinez Fernandes minha querida e formidável auxiliar. No centro da sala havia uma grande estante feita de madeira com muitos espaços vazados. Nestes, eu fiz arranjos com plantas naturais e harmonizei o ambiente com quadros, pedras, um aquário e uma fonte.

Nesta época eu colocava em prática tudo quanto aprendera em filosofia oriental: sons, cores, ventos, energias... foi o tempo também de conhecer Paulo Leminski e seu Matsuó Bashô. Através dele, passei também a colecionar Hai- Kais e ter prazer na leitura de Kobaiashi (1987). Os orientais e toda sua filosofia que pesquisei por quase doze anos, deram-me muito apoio para

as demais passagens onde eu teria que entender o lado “relativo” de muitas coisas. Não sabia que com a passagem do tempo viria uma verdadeira febre mística que tomaria conta das pessoas sem o mínimo conhecimento teórico, por puro modismo. A verdade é que muitos vinham àquela sala apenas para se acalmar nos momentos difíceis. Com o passar do tempo, coloquei mais uma mesa retangular com cadeiras para doze pessoas. Poderia atender melhor as comissões.

A rotina diária era documentada em cadernos especiais feitos para este atendimento. Neles constava: data do atendimento, nome do interessado, procedência do mesmo, assunto a ser tratado, encaminhamentos, solução final do problema com a referida data de encerramento.

Este Setor de Atendimento à comunidade, foi durante três anos, o primeiro contato, o cartão de visitas como diziam, de todos que procuravam a Secretaria. Era a triagem, o local onde eram direcionados os pedidos. Por muito tempo, principalmente nas épocas dos conflitos e das manifestações, foi um anteparo para que os mais agressivos não invadissem a Secretaria. Nesses momentos, eu convivi com figuras famosas dos movimentos de classe como o professor “Tonhão”, que além de agredir, usava seus alunos e comunidade para engrossar suas verdadeiras palhaçadas e malcriações. Não tinha limites e não fazia jus ao título de professor.

Aquela praça, sua feira permanente de artesanato, as milhares de pessoas transitando do centro às ruas, galerias e prédios, as árvores, o movimento constante, era um convite diário ao trabalho. No começo, ainda ocupava o prédio, no andar térreo, a Faculdade Livre de Música. Não raro, ouvíamos os tenores, ou os sopranos cantando melodiosamente. Às vezes pela manhã, as crianças ensaiavam com seus instrumentos, alguns deles feitos pelas próprias crianças. Fiquei triste quando eles tiveram que ir para onde estão ainda hoje, lá no Bom Retiro, na Rua Três Rios.

Durante todo o dia, recebíamos as pessoas, ouvíamos, encaminhávamos. Futuramente, a Secretaria criaria uma Central de atendimento e uma ouvidoria já com um maior aparato e infraestrutura que ainda hoje existem.

Nestes primeiros anos, eu que viera de uma rede municipal muito menor, estivera na maior parte do tempo em escolas, pude com riqueza de aprendizagem, entender o significado de uma administração gigantesca. Aquele prédio imponente, magnífico em sua arquitetura, abrigava agora, uma Secretaria de Educação e a Secretária era a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva.

Falado desta forma, parece simples, fácil até. No entanto, a dificuldade é crescente à medida que os pensamentos afloram. As palavras me parecem sem sentido, fracas. É como querer demonstrar em algumas páginas, uma grandiosa obra, um universo de idéias e ações. São lances fotográficos audaciosos que se superpõe mudando o foco, as imagens de fundo e ao mesmo tempo refazendo a cena para não perdê-la. Parece uma apresentação única, só para mim. Na ânsia estou pois, desejando dizer que esta minha passagem pela Secretaria, não vai mesmo que eu o queira ser uma expressão fidedigna de tudo quanto aconteceu. É um caleidoscópio. sete anos de absoluta entrega ao trabalho e de absoluto aproveitamento pessoal e profissional. Jamais haverei de esquecer esta vivência e o que representou trabalhar sob esta liderança. O ritmo foi imposto pela ousadia daquela personalidade que se retratada não poderia ter braços ou pernas e sim voláteis asas. Estas não só a fariam voar como sempre alto como também aterrizar rapidamente sobre as cabeças dos mais lentos. Como admitir pausas ou lentidão quando havia tanto a fazer? Sua figura se multiplicava nos corredores e departamentos como também nós nos multiplicávamos sob sua batuta.

Logo ao iniciar meu trabalho, fui por ela chamada e orientada. A rede deveria ser ouvida em todos seus anseios. As pessoas deveriam ser muito bem recebidas independente de quem fossem , de onde viessem, de que partido fossem. Para todos nós havia autonomia de ação proporcional às nossas responsabilidades. Foi com ampla, total e irrestrita responsabilidade que suas frentes formaram um verdadeiro exército feminino de tenazes formigas trabalhadoras. Os desafios eram muitos, o tempo difícil e a Educação carente de mudanças.

Não tenho a intenção de personalizar esta minha exposição. Preciso apenas e é o que tentarei fazer, relatar os fatos e talvez interpretá-los. Talvez, porque o universo de minha

sensibilidade, sempre estive atento, mas muitas vezes eu acredito não ter raciocinado adequadamente para conseguir desvendar os motivos ou as estratégias utilizadas. Muitas vezes, estive à beira de um colapso por querer desvincular o teórico, ou o já incorporado, da prática possível, visível e às vezes até risível. Aprendi neste meu curso de Administração na Secretária, muito mais do que pretendia, além do que deveria, menos do que poderia. Lancei-me a este aprendizado absolutamente motivada, fortemente equipada, ingenuamente preparada.

Com o passar dos dias, aconteceu comigo alguma coisa extremamente esquisita. Comecei a travar contatos com todos aqueles ídolos políticos, artísticos, jornalísticos, intelectuais com os quais apenas convivera nos livros, academia ou eventos oficiais. O contato era direto, na relação de trabalho, reuniões, conselhos, almoços, jantares, na intimidade da confraria, da quase cumplicidade. Então, a luz apagou. O encanto se desfez. Eu já era mais eu, eu já entendia que todos têm momentos de crise, de dúvida, de desalento. Todo mundo podia ser fraco, errar. Eu pude entender melhor, uma frase que lera na adolescência em um almanaque qualquer. Ela dizia: *Ninguém é suficientemente grande para seu criado de quarto.*

E isto agora, era não sei explicar como, uma coisa muito forte, muito boa, mas ao mesmo tempo assustadora. Eu deveria assumir os riscos do desconhecido. Fazer. Eu não poderia ser menor do que ninguém, não deveria pensar em perguntar, não dava tempo. Assim aconteceu, não sei como cresci tanto em tão pouco tempo. Comecei a ver as coisas sob muitos ângulos, decifrar linguagens várias, de artistas, jornalistas, prefeitos semi analfabetos e pessoas do povo super cultas, interessantes ou sem nenhum horizonte. Comecei a relegar muitos dos meus hábitos e até algumas obrigações. Nada suplantava aquela prática onde eu precisava ser verdadeira, determinada, consciente, conhecedora e principalmente criativa. Meus ídolos começaram a andar com pés semelhantes aos meus.

O Setor de Atendimento à Comunidade era um elo importante entre a Secretaria de Educação, a COGSP (Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo), CEI (Coordenadoria de Ensino do interior), Delegacias de Ensino e escolas. A ele começaram afluír os mais diferentes públicos com as mais enusitadas reivindicações. Eu atendia: pedidos de vaga escolar para todos

os níveis de ensino; problemas de professor e aluno; problemas de professor e direção escolar; direção e comunidade; andamento de processos; busca por departamentos diversos; problemas com segurança de escolas; problemas com drogas nas escolas; com os Conselhos; APMs; delegacias de ensino; zeladores morando em escolas; falta de funcionários; históricos escolares; históricos de escolas que haviam fechado por irregularidades; cursos irregulares; entidades filantrópicas; agentes comunitários; de empresas; imprensa etc.

O trabalho realizado naquele setor, foi uma usina geradora da maioria de minhas convicções a respeito da escola e também sobre as estâncias responsáveis pelo que normalmente chamamos de educação. Ali, pude constatar boa parte de minhas antigas suposições. Comprovei na prática da Secretaria, Coordenadorias, delegacias e escolas, a hierarquia de poder, a dificuldade na tramitação de papéis e solução de problemas. Vi claramente que por mais que se questionasse a permanência ou não do setor, ele era a prova real de que muitas coisas falhavam no atendimento das delegacias e escolas e que aquele era o último reduto para pedir-se ajuda. Concluí em bem pouco tempo que havia urgência de se criar mecanismos de encaminhamentos capazes de responder ou averiguar as situações limite. Passei a lutar na verdadeira acepção da palavra. A cada dia um conflito novo, a cada dia uma alternativa nova para resolvê-lo. Isto envolvia a todos, mostrava e acionava a todos os envolvidos. Aquele setor passou por muito tempo a ser causador de muitas sindicâncias, auditorias e demais. Fiquei extremamente envolvida e absolutamente exposta, sempre no meio das questões. A esta dinâmica, juntava-se o grande público disposto a criticar tudo quanto não conseguia aceitar ou não queria entender desta administração e suas múltiplas ações.

Com a finalidade de implementar melhorias na qualidade do ensino no Estado de São Paulo, a Secretaria definiu três grandes eixos de ação: reforma e racionalização da máquina administrativa; descentralização de recursos e competências e desconcentração da gestão administrativo pedagógica.

A primeira medida adotada foi a extinção das DREs (Divisões Regionais de Ensino). O propósito básico era fortalecer as DEs (Delegacias estaduais de Ensino), consideradas um ponto

fundamental para a implantação da Política Educacional. Naquele momento houve também injunção junto à FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) que passara a ser segundo os levantamentos, quase uma segunda Secretaria necessitando interferência imediata.

A seguir, através de rigorosa seleção, foram escolhidos os novos delegados de ensino. Até então esta escolha era sempre uma indicação . Agora, democraticamente eram escolhidos pelas próprias propostas que apresentaram para as regiões para as quais se candidataram. Seus projetos, ideais e revisão do papel da delegacia foram seriamente examinados. Deveriam ter um perfil adequado às mudanças na educação, um amplo conhecimento teórico- prático do papel do administrador escolar, da supervisão e demais questões afins. Afinal, iriam articular um trabalho visando a redefinição das atribuições de cada um para a melhoria dos recursos humanos e da escola como um todo. Iriam ser os responsáveis pela “Escola de Cara Nova” e pela “Cultura do Sucesso”, os slogans daquele momento. Cada unidade educacional deveria ser uma célula do sistema fortalecido e integrado em todos os níveis.

Eleitos os delegados, seguiu-se fazendo o cadastramento oficial de todos os alunos da rede. Até este momento, não se tinha com clareza dados oficiais confiáveis. Eram muitas as matrículas fantasmas e muitos os alunos que eram considerados e que na realidade não freqüentavam as escolas. O levantamento era necessário e urgente até para melhor suplementar as escolas em seus recursos. A cada etapa o CIE (Centro de Informações da Educação) documentava os dados.

Com posse dos dados concretos, da realidade numérica com segurança inicia-se o projeto denominado “Reorganização da Rede“. Este foi extremamente polemizado pela população, meios de comunicação e rede escolar. Para se ter idéia, apenas eu em meu setor, recebi cerca de duzentas e cinquenta comissões trazendo suas comunidades, faixas, abaixo assinados, pedidos de políticos e demais. Nessas oportunidades, todos eram encaminhados para serem ouvidos pela administração e serem feitos os estudos em cima das características do projeto que visavam adequação da rede através do perfil das escolas e comunidades.

Mas, o que significava a reorganização ? ainda agora, é bom que se faça um estudo e levantamento da realidade das escolas e daquele contexto através do documento chamado: *Mudar para melhorar: uma escola para criança e outra para o adolescente* lançado em 1995 por SEE (Secretaria de Estado da Educação) Vejamos pois:

Em 1976, ao implantar a lei 5692/71, a administração estadual de São Paulo, optou por reunir num mesmo prédio, as classes do antigo primário e as do ginásio, supondo que isto facilitaria a escolarização obrigatória de oito anos. A expectativa era de que a estratégia iria otimizar e racionalizar os recursos físicos, humanos e materiais, favorecer a integração entre as quatro séries iniciais e as quatro finais do ensino fundamental e, com isso, garantir a aprendizagem e o progresso dos alunos durante oito anos. (SEE. 1995 p. 14).

Passados vinte anos, a realidade era outra. A Secretaria de Educação de São Paulo, era o maior empregador do país. Apenas contando os professores, havia um total de 240 mil, respondendo por 6,7 milhões de alunos. Como permanecer estacionados no tempo se o quadro já se alterara há muito. Nesses anos todos não houve racionalização de recursos, nem de pessoal nem de espaço físico. Agora ele era fundamental e acabou acontecendo. Crianças de 1ª a 4ª séries foram para um tipo de prédio, adolescentes de 5ª a 8ª séries para outro. Dessa forma, evitar-se-ia classes de 5ª a 8ª séries com poucos alunos e que poderiam ser unificadas funcionando separadamente em escolas próximas umas das outras e evitando duplicação de recursos e de pessoal para o trabalho.

Alguns outros aspectos pesaram para esta mudança. As escolas não conseguiram a propagada integração entre as quatro primeiras séries e as quatro últimas. Os alunos eram separados por períodos diferentes e havia pouca ou nenhuma articulação entre eles e até mesmo entre os professores. A acentuada reprovação nas 5ªs séries e os baixos índices de aproveitamento escolar dos alunos, mostravam que a melhoria não ocorreria. Com os alunos misturados, o espaço das escolas passou a ser usado inadequadamente dificultando o uso de materiais didáticos apropriados às diferentes faixas etárias. As condições de trabalho do professor também pioraram. Como as escolas tinham poucas classes, eles tinham que se deslocar de uma escola para outra para completar a carga horária. Com isso não criavam os laços necessários com o seu alunado.

Esta mudança que ora se efetuava, estava amparada na experiência da maioria de escolas particulares de sucesso. Levava em conta também experiências bem sucedidas da rede pública como a da escola Experimental da Lapa que abrigava alunos desde a pré escola até os do Centro Especial de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério- CEFAM. Cada um dos segmentos ocupando espaços distintos com entradas e saídas independentes. Nestes a evasão quase não existe e o índice de reprovação é de 15 % .

A reorganização da rede escolar, mostrava um ganho real para todos. Em primeiro lugar para os alunos, pois, faixas etárias diferentes apresentam características físicas, sociais e psicológicas diferentes e por conseqüência movimentação e interesses distintos. Para os professores, que poderiam completar sua carga em uma única escola além de poder usar suas HTP (horas de trabalho pedagógico) na própria escola aumentando a integração e o trabalho conjunto. A própria direção e seus técnicos teriam maior controle da escola agora em apenas dois turnos e com a especificidade de um só nível.

Apesar de todas as citadas vantagens, a reorganização foi muito polemizada e exigiu de toda a equipe da Secretaria uma grande convicção, persistência e determinação para implantá-la, foi um grande trabalho de muitos meses de convencimento na capital e no interior. Ressalte-se que como sempre, os maiores problemas foram com a Grande São Paulo. Exigiu visitas, incluindo-se a senhora secretária que se fazia presente todas as vezes que era solicitada; levantamento dos dados reais de cada localidade, identificação do perfil dos prédios, localização e até cálculo de transporte quando fosse necessário. As delegacias de ensino foram fundamentais nessa etapa de organização.

Em 1995, apenas algumas escolas contavam com um coordenador pedagógico. Além da reorganização, houve um entendimento de que este recurso humano era fundamental. Ele foi estendido a toda rede. As escolas contavam agora com um ou dois PCPs (Professor Coordenador Pedagógico), de acordo com seu tamanho e suas necessidades. Poderiam criar e orientar melhor as “salas - ambiente”, novo recurso estratégico sugerido a ser utilizado pelas escolas

É importante para os que de alguma forma já trabalharam em escolas esclarecer de que forma estas inovações foram sendo implantadas. Obedecia-se a um fluxo de informações que partindo da Secretaria, iam para as duas já citadas coordenadorias e destas para as delegacias de ensino . O maior ou menor sucesso na implantação, deveu-se às particularidades de cada delegacia e sua possível organização. Cada região num processo de mudança, apresenta e isso é natural, um ritmo diferente de trabalho e diferentes formas de execução junto a suas comunidades. O básico apesar de todas as dificuldades, é afirmar a mudança paulatina que se foi operando a cada passo. Um deles foi o documento orientador acompanhando de um tira dúvidas chamado : *A escola de cara nova- início das aulas*. SEE (Secretaria de Estado da Educação) 1996.

É um subsídio ao trabalho dos técnicos, principalmente os supervisores. Nele reafirmava-se o compromisso de todos com a mudança. Valorizava-se a presença e participação dos pais, professores e alunos fortalecendo os Conselhos de Escola, as APMs e os Centros Cívicos.

A comunidade precisa ser chamada, não só para colaborar ajudando a definir e realizar a melhoria da escola; seu principal é decidir sobre o uso das verbas, acompanhar e avaliar as ações da escola. (SEE. 1996 p.15)

O mesmo documento informava a quantidade de recursos que agora passavam diretamente às APMs e a importância da eleição de pessoas comprometidas com esta causa. Queria o envolvimento de toda a equipe e a ampla divulgação às comunidades.

Salientava a importância ainda, dos funcionários administrativos e operacionais ajudando a construir o projeto pedagógico:

Quando o diretor torna clara a relação importante que existe entre estas funções de apoio e o sucesso dos alunos, os funcionários descobrem um novo sentido para as atividades que de outra forma seriam percebidas apenas como rotineiras e cansativas.(SEE. 1996 p.17)

Segue o documento evidenciando a figura do professor como protagonista da ação educativa e como elemento digno de todo o respeito e carinho:

É o professor quem dá vida a recursos didáticos, metodológicos e conteúdos que, sem sua competência não conseguiriam motivar o aluno a aprender.(ídem p. 18)

Propõe a seguir, a composição de grupos e o entrosamento de professores recém chegados devido à reorganização, fazendo uma relação de pontos a serem levantados na semana do planejamento:

- *Na grande maioria das escolas houve mudanças com a saída de alguns colegas e o ingresso de novos. Quais são as características do grupo de professores que se reúne neste início de ano?*
- *Que experiências na área educacional os novos docentes possuem?*
- *Como somar as experiências de sucesso do grupo que já estava na escola com os do grupo recém chegado?*
- *Que fazer para conhecer melhor os alunos, suas expectativas e as da comunidade? Quais os objetivos dos professores em relação aos alunos?*
- *Como lidar com os problemas de disciplina e como evitar que ocorram*
- *Como deve ser organizada a sala de aula para favorecer o sucesso dos alunos?*
- *Quais as metas da escola para este ano?*

A seguir relacionava todos os materiais disponíveis como subsídios e onde encontrá-los na Secretaria. Lembrava às escolas que todos os materiais e recursos pedagógicos existentes deveriam estar expostos para conhecimento e utilização, para que sirvam de ferramentas dinamizando o ensino - aprendizagem.

O documento ao falar do livro didático o faz dizendo ser ele apenas um meio auxiliar do trabalho docente e não o único referencial. Solicita muito cuidado com as listas de material a fim de não se onerar as famílias.

Este tipo de documento iria ser , a cada ano, um suporte ao planejamento da escola. Para mim, era algo bastante agilizador, algo propositivo e não apenas discursivo. A escola não estava habituada a esse tipo de auxílio e muitas vezes em nome de sua *autonomia* preferiu chamar este subsídio de *intervenção*. Na verdade quem já foi professor ou diretor escolar, sabe bem como é a semana de planejamento, o quanto pontos mal resolvidos atrapalham o ano todo. Os mínimos

detalhes devem ser pensados de maneira a criar-se consensos e acordos de cooperação, confiança e trocas.

Com vistas a promover este equilíbrio, o documento seguia falando sobre : organização de turmas nos diferentes períodos e espaços físicos. Pedia que se garantisse o funcionamento de todas as séries nos diferentes períodos. Justificava tal pedido dizendo que este arranjo permitiria responder às demandas e necessidade das comunidades.

Falava ainda do aspecto geral da escola e principalmente da sala de aula, local onde o currículo deveria criar vida:

Pensar a organização da sala de aula é pensar a relação de professores e alunos com o conhecimento. A sala de aula assumirá feições diferentes, conforme esta relação for concebida: vai variar o uso do espaço e do tempo, a organização das atividades e do material e mesmo o tipo de relações interpessoais. (SEE. 1994 p.30).

Acrescenta: é preciso apenas amor, vontade e imaginação. Sugere flexibilidade das carteiras; utilização dos cantos das salas como locais de estímulo ao trabalho diversificado; transformação de paredes, janelas, portas e armários em espaços de divulgação e exposição de temas ou trabalhos; utilização de carrinho de feira para circulação dos materiais em forma de rodízio; organização e uso das bibliotecas; recuperação dos laboratórios; criação das salas-ambiente. Explica que esta é uma sala, dotada de infra-estrutura necessária, onde se reúnem os recursos didáticos de cada disciplina, ou de um conjunto de disciplinas afins. Pede a palavra a um diretor da rede que diz:

No decorrer do dia letivo, os alunos circulam por várias salas, sendo recebidos, em cada uma, pelo professor. Os diferentes recursos didáticos, as diversas organizações do espaço físico de cada sala e o fato de que os alunos se movimentam entre os intervalos das aulas, tem feito com que eles entrem em classe com mais vontade e disposição para aprender. (SEE. 1994,p.33)

Termina o documento falando da recepção aos alunos e pais além de dizer: “as esperanças que alimentamos são as mesmas e são elas que nos unem”. Alimentar esperanças já é um bom começo, lembra muito Beto Guedes dizendo quase o mesmo em uma de suas canções: “Sonhar já é alguma coisa mais que não sonhar”. Mas e a Educação ? ela precisa com certeza mais que isso.

Em 1996, tem início o projeto : Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP.

Este, era um projeto prioritário da Secretaria. Implantava uma política de avaliação do rendimento escolar no estado de São Paulo, demonstrando os índices. Era a avaliação sequencial das séries do Ensino Fundamental , nos componentes curriculares de Português (com redação), Matemática, Ciências, História / Geografia. Gradativamente deveriam ser incluídas as séries do Ensino Médio, iniciando-se com a avaliação das primeiras séries em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e posteriormente História, Geografia, Biologia, Química e Física.

Através da análise dos dados coletados, caracterizar-se-ia a qualidade e eficiência do Sistema de Ensino do Estado. Além disso, os resultados serviriam como parâmetro às próximas ações da Secretaria e como subsídio concreto às ações da escola. Em última análise, buscaria informações que iriam auxiliar no planejamento das unidades e na identificação das necessidades maiores a serem trabalhadas a nível de capacitação de professores. A implantação seria feita de maneira paulatina visando a criação de uma cultura de avaliação no Estado. Já na sua segunda aplicação, utilizaram-se estratégias vindas dos professores da rede, inclusive a elaboração de provas.

É necessário não perdermos de vista ao acompanharmos estas ações, o cenário anteriormente exposto e a promulgação de leis (9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente) de suma importância para entendermos estas questões e a base delas contida nestes procedimentos.

A descentralização era imprescindível face ao gigantismo da rede de ensino paulista. Era necessário encontrar parceiros que pudessem segundo os preceitos constitucionais de 88, dividir encargos e responsabilidades referentes ao ensino fundamental. Como os municípios são os parceiros privilegiados na oferta de escolarização de pré escola à 4ª série, iniciou-se o processo de municipalização. O processo foi amplamente divulgado através de vários documentos e estratégias para o entendimento. Foi também lançado o “ Informação à população sobre a nova

ordem legal na Educação.” Neste, faz-se uma surpreendente análise da situação do ensino no Estado de São Paulo. Explica-se detalhadamente a aprovação da Emenda Constitucional 14/96 criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. É o ordenamento da aplicação obrigatória de recursos na Educação. Era necessário tal documento. A imprensa e os meios de comunicação inexplicavelmente não se atinham à importância de tal emenda que ainda hoje, promove a justiça financeira entre estados e municípios na Educação.

Sobre este assunto, consulte-se também a coleção publicada no mesmo período (SEE,1997) sob o título: Descentralização e Reforma do Ensino fundamental: transformações em curso no Estado de São Paulo. Três volumes:

- 1) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério: aspectos financeiros;
- 2) Instrumentos de Gestão Municipal – Propostas para a Organização da Rede de Ensino Fundamental nos Municípios;
- 3) Instrumentos Jurídicos e Administrativos- a Transferência de Patrimônio, Recursos Humanos e Financeiros aos Municípios.

A 30 de dezembro de 1997, é promulgada a lei complementar 836. Institui o Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro de Magistério da Secretaria Estadual de Educação e dá outras providências correlatas.

Sobre esta questão, eu particularmente dou o meu testemunho. Foram Três anos de absoluta conversação, entendimentos e acordos com as entidades de classe. Não querendo menosprezar o trabalho da equipe, tenho que realçar novamente, a figura ímpar de Eliana Bucci ao tratar de tais questões. Apenas os que já trabalharam e conviveram com os sindicatos na íntegra têm condições de avaliar este processo, suas dificuldades e distensões até a aprovação final.

O terceiro eixo da ação , a descontração, implicou mudanças no padrão de gestão da Secretaria Esperava-se e isto foi feito em todas as instâncias, que os profissionais da Educação formassem e implementassem planos integrados de ação educativa em cada uma de suas regiões. Disto, resultaria a autonomia das delegacias de ensino, das escolas e a melhoria do desempenho dos alunos e professores. Foi dentro deste objetivo que se deu início aos Programas de Reforço e Recuperação e ao projeto “Classes de Aceleração” , projeto esse vitorioso na rede e com vários prêmios inclusive internacionais.

As classes de aceleração visavam corrigir o fluxo escolar e a defasagem idade/série. Eram um suporte essencial para a garantia de uma aprendizagem progressiva Várias capacitações foram desencadeadas como suporte às ações.

A partir de 96, um novo modelo de capacitação (PEC): Programa de Educação Continuada foi implantado na rede. Em lugar de cursos pontuais, fragmentados, restritos a itens específicos de disciplinas diversas e excessivamente teóricas, as ações de capacitação passaram a ter uma outra mão de direção, ou seja, atribui-se agora ao dirigente de ensino (anteriormente chamado de delegado), a responsabilidade e liderança para estimular a demanda de cada escola, sistematizá-la e endereçá-la às instituições capacitadoras.

Além das escolas como espaço privilegiado de capacitação outros foram potencializados e criados: 89 Oficinas Pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino, 50 núcleos Regionais de Tecnologia Educacional; 8 polos do Circuito Gestão e 37 Centros de Formação Universitária: (USP, PUC, UNESP) entre outras. Implementava-se efetivamente uma política de formação e valorização dos educadores. Veja-se o documento Fórum de Debates “Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem (SEE. 2002,p.09)

A opção por um novo modelo de escola, não poderia estar baseada em modelos tradicionais de educação. Assim, a abordagem é nova e muda o paradigma ; busca nas concepções teóricas mais atualizadas , a sustentação para suas ações práticas.

O novo foco de trabalho pedagógico, ao invés da memorização fragmentada, descontextualizada e não significativa de conteúdos, passa a ser direcionada para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e é nesse sentido que todas as atividades didático - pedagógicas devem ser pensadas , elaboradas e executadas, inclusive e – principalmente – as referentes à avaliação, pois são elas o marco referencial dos pontos de chegada a serem alcançados pelos alunos e também o ponto de partida para a continuidade do trabalho pedagógico docente com esses mesmos alunos. (idem p.15)

A educação continuada foi muito debatida mais recentemente no 2º Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre no período de 19 a 22 de janeiro de 2003. O tema era: Competência individual, um Desafio coletivo. Os debatedores: Jean Marie Maillard , professor francês e representante do Comitê Sindical Europeu para a Educação e o gaúcho Gaudêncio Frigotto, doutor em Educação pela PUC/SP e coordenador de Educação na FAPERJ(Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio) se disseram a favor da idéia de aprendizado por toda a vida. Diz-nos Frigotto na síntese publicada no suplemento “Mais” da Folha de São Paulo do dia 28/01/2003p.26,27):

Não podemos abrir mão da competência em qualquer ramo em que estejamos. Se você me disser que tenho de ser analisado por um psicólogo incompetente , eu não vou, porque ele vai estragar minha cabeça. Nada contra a capacidade humana ser cada vez mais qualificada.

O professor francês completa:

O conhecimento não pode ser tomado como algo que está terminado para sempre, mas algo que está sempre em transformação.

Os dois educadores criticam o discurso usual sobre competências individuais por mascarar, segundo afirmam, uma incompetência coletiva- uma disfunção do Estado e da sociedade como um todo, que não conseguem mais gerar os empregos necessários. E é Frigotto quem provoca dizendo:

Há um grande número de pessoas que realizam trabalhos estúpidos apesar da boa formação. Qualificar o trabalhador não lhe garante o céu. É preciso discutir a competência individual num outro contexto. É obvio que no Brasil temos de elevar o patamar médio em todos os campos de trabalho, inclusive no nível superior. Propõe por exemplo que a educação continuada, seja transformada em política pública, deixando de ser só uma iniciativa isolada. A qualificação permanente tem de ser um direito de qualquer trabalhador independentemente de qual seja o setor em que atue.

É importante resgatar, a idéia de que desde 84, a Secretaria de Estado da Educação, dava continuidade a estas ações. Naquele momento com a introdução do ciclo, do famoso Projeto Ypê, publicações e vários outros instrumentos, semeava-se esta produção de agora tão intensamente debatida e criticada. Todas as instâncias utilizaram em seus programas o mesmo alvo. Foi uma verdadeira revolução de aprendizado que seguiu uma linha de coerência absoluta desde sua concepção. A crítica era feita, mas não podemos esquecer a ignorância de boa parte dos interlocutores, especialmente com relação à Progressão Continuada. Ela foi pauta inclusive das campanhas políticas e infelizmente devido à própria conjuntura política não suficientemente esclarecida por quem de direito.

Não me prenderei a discorrer sobre este assunto nesta oportunidade. Há muitos trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre este tema. Gostaríamos de destacar o recente trabalho de Tamara Fresia Mantovani de Oliveira da PUC São Paulo (2002), com o título: O Fracasso Escolar e a Cultura do Ideal- em uma escola da Rede Estadual Paulista sob regime de Progressão Continuada. Este com certeza nos dá pistas para esta argumentação teórica e sua discussão mais profunda.

Com o objetivo de ir resgatando os condicionantes de minha atual identidade, não posso deixar de mencionar o contato com o CEE (Conselho Estadual de Educação). Foi um espaço privilegiado e dinamizador sobre as minhas convicções sobre a teoria e prática da legislação. Aprendi a decodificar as entrelinhas, saber interpretar o texto legal e como dele fazer o devido uso. Comprovei a riqueza de nossa legislação em suas concepções e a fraqueza e dificuldade de implantá-las.

Neste período ainda, participei dos seguintes eventos : Agosto de 96-Seminário Internacional “ Políticas Públicas para o Ensino Médio “ com o apoio do MEC, Unesco, Fundação Ford e o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) juntamente com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; Seminário Regional sobre Parâmetros Curriculares Nacionais – setembro de 96 promovido pelo MEC, CEE e SEE; curso de Administração em Recursos Humanos, lato-sensu de 360 horas na Faculdade Nove de Julho;

Seminário V Educresce - Educação para o Crescimento - Potencial Humano - o Grande Diferencial Competitivo na Educação; Seminário de Educação Inclusiva no Estado de São Paulo no mês de novembro de 99.

À noite eu dava aulas na Faculdade Nove de Julho. Desta experiência tudo foi altamente gratificante, apurei meu conhecimento da prática neste nível e pude evoluir substancialmente minha didática e metodologia de ensino. A diversidade dos alunos e a desmotivação dos mesmos incentivaram minhas constantes procuras por ferramentas adequadas. A faculdade me provou o poder e a responsabilidade que os professores têm no espaço de quatro paredes. Eu dava Sociologia em alguns semestres e passei a pedir trabalhos de campo em entidades escolhidas pelos próprios alunos. Ao final do semestre, quatro últimas aulas eles expunham seus seminários. O trabalho tinha uma ficha de acompanhamento com o mínimo a ser observado e analisado. Colaborou extremamente para a desenvoltura dos alunos. Trouxe várias personalidades à faculdade interessadas em conhecer a instituição, seus professores e o aproveitamento de tais trabalhos no desenvolvimento da matéria. Conhecemos em detalhes várias instituições como: APAE., PESTALOZZI, AMA, LBV, AACD, Delegacias da Mulher, Sindicato de Professores, Associação das Domésticas, Orfanatos, Asilos, Casas de Deficientes dos vários sentidos etc. Este trabalho aproximou –nos fazendo-nos de forma verdadeira, levantar causas e conseqüências, possíveis interferências, colaborações e tantos outros quesitos relevantes para o entendimento dos chamados problemas educacionais e sociais ou vice-versa. Foi assim que conhecemos a SAI (Sobreviventes de Incesto Anônimos). Esta entidade, no dia do seminário, se fez representar por três de seus membros. Eram mulheres de idades bem diferentes. Qual não foi a surpresa quando ao final da apresentação, quando o grupo já se retirara, fui procurada por três alunas que bastante emocionadas confessaram terem sido abusadas na infância. Todas tinham dificuldades em se relacionar e viram nesta entidade uma forma de procurar explicações que as ajudassem.

Foi também neste espaço, que em um dos semestres, aconteceu um fato do qual até hoje eu procuro a explicação para minhas atitudes.

Eu dava Sociologia para a turma do sexto semestre de Pedagogia. A classe era formada basicamente por meninas, havia apenas dois rapazes, o Allan e o Antonio. O primeiro, alvo das atenções das meninas e super estudioso., o segundo desligado e muito faltoso. Dadas as características, Allan procurava às vezes ajudar o Antonio e as coisa iam caminhando. Este já era o 2º semestre da mesma turma. No entanto as coisas não iam nada bem. Antonio já não vinha há duas semanas e eu perguntei por ele. A classe informou que ele estava doente. Na semana seguinte , ele veio para a aula. Permaneceu quieto como sempre e ao soar o sinal do recreio quando todos saiam, veio até minha mesa como era o seu costume, e disse cabisbaixo:

É prô, eu já não tenho mais jeito viu?

Percebi que seus olhos estavam cheios de lágrimas e perguntei:

O quê aconteceu Antonio, você tem faltado tanto ?

Ele começou a chorar alto e eu peguei suas mãos entre as minhas procurando acalmá-lo. Era quase que um choro convulsivo porém calado, sem sons. Ele demorou a aquietar-se, e aí disse:

Professora eu gosto muito de você e da sua matéria, eu não queria faltar mas estou no fim, ontem tentei o suicídio, estou com HIV.

Recountei minhas reservas, levantei, abracei-o e procurei dizer-lhe tudo de bom que meu coração ditava, e principalmente que agora era a hora para ele viver melhor e aproveitar todas as oportunidades. Ele se acalmou pediu que eu não contasse a ninguém e assistiu calado as duas últimas aulas. Depois desse dia ele desapareceu. Eu perguntava e ninguém sabia dele, a própria secretaria não tinha mais um telefone atualizado.

Foi então, lá pelo final do semestre, quando eu já havia passado as questões da prova final que alguém apareceu na porta dizendo que ele queria fazer prova. Eu falei que tudo bem, porque ele não subia? E a pessoa me informou que ele estava no pátio porque já não conseguia mais subir escadas. Deixei a classe sozinha, fui até o pátio e o aconselhei a fazer prova em outro momento quando estivesse melhor. Ele disse que não, que precisava ir bem na prova, passar para

deixar a mãe feliz. Pedi à moça que o acompanhava que copiasse as questões e fosse respondendo por escrito o que ele lhe falasse. Subi para minha classe desconcertada.

Antonio já não dominava suas mãos nem seus passos, mas com um olhar muito triste me dissera tanto, me revelara um resquício de dignidade, aquela dignidade que não podemos perder mesmo nos piores momentos. Eu respeitei sua coragem e até a admirei. Quando afinal me trouxeram a tal prova, eu vi que também o seu cérebro já não funcionava adequadamente, não havia a mínima coerência em nenhuma frase, mesmo assim eu pedi que lhe dissessem que ele foi muito bem. Uma semana depois ele morreu.

Hoje, passados tantos anos eu analiso este deslize, nem sei se é assim que devo chamá-lo, em minha docência. Antonio, sem frequência, sem trabalhos feitos, sem avaliação oral ou escrita foi por mim aprovado. Eu o promovi, deixei-o ir para outra dimensão já com seu diploma nas mãos. Acho que sou assim mesmo, só acredito na vida, ela foi motivo para o que eu fiz. Não sei porque, não sei interpretar, achei que seria mais fácil se ele fosse contente.

Como professora da faculdade, recebi como os demais professores uma bolsa de estudos para fazer o Mestrado em Educação, recém criado na instituição (1996). Era uma das exigências do MEC para que futuramente esta faculdade viesse a se transformar em universidade e também para cumprimento da nova LDB e do plano decenal do Ministério da Educação. Cursei as seguintes disciplinas:

- *A Educação e Novas Tecnologias* – docente profa. Roseli Aparecida Fígaro Paulino.

Esta disciplina, propiciou o desenvolvimento de instrumentos teóricos, dando condições de experimentar os produtos dos meios de comunicação além de poder analisá-los criticamente como parte dos recursos disponíveis em nossos dias. O curso usou como metodologia, aulas expositivas, leituras dirigidas, seminários e debates além das oficinas. Foram ministrados quatro módulos temáticos:

- 1) O contexto Globalizado e as Alterações Tempo- Espaciais
- 2) Cidadania, Ética e Direito à Informação;
- 3) O Jornal, a Fotografia, o Filme, a Fotonovela, a Ficção, e a Realidade, na construção dos Discursos Sociais;
- 4) A Mídia Impressa e a Mídia Eletrônica. Os diferentes formatos no Espaço Pedagógico.

Ao final desta disciplina elaborei monografia sobre a influência da TV e demais meios de comunicação em nossas vidas.

- *Metodologia da Pesquisa*- docente : Prof. José Rubens L. Jardelino.

Nesta disciplina, através de aulas expositivas, resumos, artigos e resenhas, recebemos o referencial teórico da Metodologia Científica e a colocamos em prática através das próprias atividades.

- *História das Relações entre Educação e Trabalho*. Docente profa. Ivanise Monfredini.

Esta disciplina foi uma introdução à História da Educação Brasileira, partindo do processo de consolidação do capitalismo no Brasil, colocando em evidência as relações e movimentos Estado- Educação, Sociedade Civil Educação e Trabalho, visando o entendimento da Educação como campo de disputas políticas e culturais. O curso foi realizado através da análise de textos que forneceram o referencial teórico e metodológico para o entendimento e desenvolvimento da pesquisa das relações entre Educação e Trabalho em uma perspectiva histórica. Foram analisados: a especificidade do processo de constituição e transformação da sociedade Brasileira, as Relações entre Educação e Trabalho e as incidências da Escola e Ideologias Educacionais neste processo, sendo de responsabilidade de cada aluno a exposição dos temas concernentes, além de executar ao final uma monografia sobre Educação e Trabalho.

- *Estado, Educação e Novas Tecnologias*. Docente: Profa. Edna dos Anjos Nascimento.

A inserção de novas tecnologias de trabalho apresenta implicações diretas na Educação. Nesta disciplina foram demonstradas as relações entre Educação e Novas Tecnologias e como o Estado atua diante da problemática da Educação, tanto na necessidade de se adequar o ensino no Brasil à nova realidade, como à falta de verbas destinadas à Educação. O conteúdo foi desenvolvido através de seminários tendo como objetivo a participação dos alunos em um exercício crítico dos temas. O conteúdo foi desenvolvido em três grandes eixos temáticos:

- As metamorfoses do Estado- introdução à História
- Estado e Políticas Sociais no Brasil
- Estado e as Novas Tendências Organizacionais

Ao final elaborei a monografia Estado e Educação.

- *Oficina de Pesquisa Docente* .Profa. Mônica Fátima V. Mendes e Prof. Paulo Giardelli.

Foram ministrados dois módulos com o objetivo de colocar o aluno no contexto da discussão sobre formação docente, esclarecendo desta maneira as dúvidas relacionadas ao projeto de pesquisa e ou reforçando com apontamentos, questionamentos que ainda não haviam sido investigados em outras matérias. Além disso, foi traçada uma visão geral do campo do Currículo no Brasil. Trabalhou-se em duas etapas: currículos e formação docente. Realizamos uma dissertação final e analisamos uma tese sobre Educação Continuada, trocando informações sobre as diferentes teses escolhidas para análise pelos próprios alunos.

- *Trabalho e Novas Tecnologias*. Docente: Profa. Sônia Landini

O objetivo desta disciplina consistiu em compreender as diferentes concepções teórico – metodológicas acerca das transformações técnico- científicas e das mudanças organizacionais, bem como o impacto destas na Educação, tendo em vista a dinâmica das relações capitalistas. O conteúdo foi desenvolvido através de aulas expositivas, resumos semanais pelos alunos, discussões em sala de aula, exposição pelos alunos dos trabalhos feitos. Ao final elaborei uma monografia sobre Trabalho docente sobre a ótica do capitalismo.

- *Seminário de Pesquisa*. Orientado pelos professores: Sônia Landini e José Rubens Jardelino.

O curso discutiu os aspectos mais relevantes do processo de construção do projeto de pesquisa em Educação. Analisou, aula após aula, todos os projetos dos alunos os quais através de troca entre si, analisaram os projetos dos companheiros sob a supervisão técnico- metodológica dos professores.

Este mestrado, diferentemente daquele que eu abandonara na PUC, teve características singulares. Para mim era uma retomada após tantos anos longe da academia, para a Faculdade a organização e implantação de um Programa. Confesso ter sido gratificante a procura do caminho. Agora eu estava alicerçada por uma equipe disposta a fazer de seus alunos professores, autores de seus próprios projetos por mais simples que fossem. Começamos esta construção como o fazem as crianças, passo a passo, ensaios e erros. O sucesso atual até parece um pouco por nossa causa.

Paralelamente a este mestrado e ainda em meu trabalho pela Secretaria, ocupei alguns outros espaços. Fui conselheira do CEAS (Conselho Estadual de Auxílio e Subvenção) por dois anos. Representante da senhora secretária no CONESAN (Conselho Estadual de Saneamento) durante todo o período de trabalho na Secretaria; membro substituto do presidente da Comissão de Suprimento Escolar (DSE) por dois anos; membro do Grupo de Trabalho criado pelo governador para elaborar estudos e propostas para implantação do Sistema Integrado de Informações sobre o Adolescente em Conflito com a Lei no Estado de São Paulo (Resolução

11/2000); conselheira do CONDECA (Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente) por dois anos; coordenadora representante governamental no Núcleo SIPIA de Informação sobre a Infância e a Adolescência em São Paulo. Este núcleo, subordinado ao CONDECA e diretamente ligado ao CONANDA com representação em todos os estados da Federação; conselheira representante da Secretaria de Educação no Fórum Paulista de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil durante todo período de trabalho na Secretaria; membro da Comissão do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil); membro representante da Secretaria no Fórum dos Conselheiros governamentais da Secretaria do Governo e Gestão Estratégica.

Estas atividades eram realizadas com alternância de horários pois tinham uma periodicidade e agendas fixas. Ao lado delas, eu trabalhei de abril de 98 a novembro de 2002, quando pedi exoneração, no DEIJ (Departamento de Execuções da Infância e Juventude). Fazia o horário das 13:30 até ao último adolescente que por mim passasse. Atendia no Posto Febem Judiciário. Trabalhava com cinco técnicos da Fundação do Bem Estar do Menor. Estes orientavam os adolescentes com medidas sócio – educativas ou protetivas de acordo com o ECA (advertência, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida ou semi- liberdade). Após este atendimento, os adolescentes passavam por mim para análise de cada caso e encaminhamento às escolas da rede pública. Este atendimento era feito para todo o Estado não apenas a capital.

Neste posto, atendendo adolescentes em conflito com a lei, representando a Educação, convivendo com o Poder Judiciário, com o Ministério Público, com a Procuradoria do Estado, eu comecei a entender o mecanismo de regência da própria sociedade. Comecei a vivenciar, a cada dia, toda a impotência de que dispomos em determinadas questões. Passei a usar meus argumentos, minhas garras, meu poder de persuasão, tudo aquilo que nem sequer eu sabia de mim. Lutei por esses meninos como jamais lutara por algum objetivo. Fui de encontro a todos, a tudo e nada consegui. Carregava diariamente um peso de quem está literalmente derrotado. Este trabalho me adoeceu não pela paixão em mim despertada e sim pela lacuna entre minhas tentativas e a negação vinda de todos os lados. Eles não eram aceitos por ninguém e o trabalho

era simplesmente um faz de conta. Começava pela própria escola, passando pela supervisão, comunidades, delegacias e demais. Na verdade, o que eu queria e não consegui, era um projeto para o interstício entre a saída da Febem e a ida à escola. Sem um estudo sério, está inserção não acontece. A sociedade não aceita estes meninos e tem pavor deles. Quem passa pela Febem, leva para a escola um carimbo à testa, todos saberão quem ele é. Depois disto, qualquer reação é pura subsistência e com certeza caminho para nova infração, que dará motivo a nova medida “sócio-educativa” e assim o círculo vicioso permanece.

Tentei sem sucesso tudo quanto pude para alardear esta situação. Não acredito que enquanto não houver um amplo projeto de aplicação das medidas em meio aberto, haja sucesso em nenhum outro trabalho com estes meninos. É uma questão que modestamente me sinto incapaz para avaliar os reais motivos da não solução do problema e que por sua vez, compromete muitas outras questões que se colocam como prioridades políticas e governamentais. Foi a única questão que me fez pedir a saída do CONDECA. O conflito interior foi de uma violência cruel. Como alguém que convivia com estes adolescentes diariamente, poderia ir contra a sociedade civil que nada mais fazia senão demonstrar aquilo que eu vivia par e passo constantemente. ?

Muito ou quase tudo eu poderia falar sobre estes espaços por mim percorridos, sobre estes espaços por mim vividos e plenamente ocupados. Apesar desta possibilidade e mesmo da ansiedade em fazê-lo, não é este o momento nem tampouco o local adequado a tais considerações. Devo apesar disso, confessar terem sido eles, responsáveis pelos desafios mais intrigantes de toda minha carreira. Aprendi, que em todos os lugares eu fora uma educadora, até mesmo com meus filhos.

Nestes espaços, pude aprender concretamente, quase tudo sobre: liberdade, justiça, ética, poder, sociedade, cidadania, gente. Neles percebi através de minha ação, quantas investidas fazemos até à compreensão consciente de nossas reais possibilidades . Esta lembrança é vida e trabalho novamente:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (Bosi, 1990, p.55)

Tal consciência tem vários momentos temporalmente diferentes que nela coexistem. Dessa forma, a criança do início deste relato, já não é exatamente a mesma. Viveu as contradições, conheceu formas de transição das verdades, perdeu a inocência. Hoje ela já sabe lembrar, já sabe o que fazer com suas lembranças.

Capítulo VII

Matéria prima em retrospectiva : a memória

Ao término do capítulo anterior concordamos com a afirmação de que a memória não é sonho, é trabalho. Pois bem, neste momento, o maior trabalho é retirar destas memórias narradas a resposta ao meu questionamento inicial: quais os condicionantes de minha formação? Como e onde adquirir meus conhecimentos? Quais são os meus saberes?

Durante o relato desta história, acredito ter revelado meu fascínio pela própria vida. No entanto, é necessário identificar nesta minha vida, o momento crucial de minhas maiores indagações. Ele se deu, posso senti-lo, na década de noventa . Eu dava aulas e fazia um mestrado na Faculdade Nove de Julho, trabalhava como assistente técnico na Secretaria de Estado da Educação e no Posto Febem Judiciário.

A cada nova manhã, a cada atividade realizada, em qualquer local, a todo momento e principalmente em minhas aulas, eu era uma pessoa em conflito. Não encontrava nos livros que lia avidamente, nas ações que praticava, ou mesmo nos problemas sem solução, respostas para o meu trabalho, convencimento de sua validade ou pelo menos pistas para que eu desenvolvesse minha pesquisa no mestrado. Eu precisava *entender* o trabalho do professor.

Ao iniciar esta busca, influenciada pelas matérias que estudava e mais que isso, pela forma como elas foram sendo dadas, carregando um forte referencial teórico não plenamente disposto no tempo e no espaço de nossos conhecimentos, achei que a categoria era trabalho. Talvez, influenciada pelo forte peso da experiência de magistério achei que seria fácil falar sobre o trabalho do professor. No entanto, ao longo do curso, esta categoria foi sendo envolvida por outras variáveis e eu acabei desenvolvendo alguns ensaios e monografias: Educação e Trabalho;

Educação, Estado e Trabalho; Educação e Poder; Educação e Novas Tecnologias; Educação- da simples reprodução capitalista à dimensão transformadora ; Educação e Gestão escolar etc.

Hoje, querendo pontuar o caminho percorrido, tenho clareza das dificuldades enfrentadas. Posso entendê-las com calma, sem medo, afinal consigo saber pelo menos o básico, ou seja, ninguém há de me crucificar por não saber como agir naquele momento. Quando parei, por seis meses, eu precisava me centrar, avaliar a possibilidade e o esforço.

Eu vinha de uma experiência frustrada do meu mestrado anterior onde os conteúdos eram muito difíceis ao meu pleno entendimento; trabalhava com uma questão dolorosa que era o adolescente em conflito com a lei, para o qual eu pouco podia fazer e muito podia me angustiar; dava aulas na faculdade e já não sentia a mesma segurança de outros tempos; tinha uma família que precisava de mim.

Quando passamos uma vida toda trabalhando e vivendo como e com professores, e após esse tempo, retomamos o caminho agora como alunos, algo muito forte e estranho acontece conosco. Passamos a questionar nossas aulas, seu conteúdo e porque não dizer, nossos próprios professores. Não nos achamos nem iguais nem quase semelhantes a eles. Passamos a admirá-los e ficamos ao mesmo tempo próximos e muito distantes...eu estava justamente neste ponto. Era um momento onde até as questões não estavam tão claras, eu não sabia formulá-las. Eu estava triste e apreensiva. Sabia que deveria como sempre, procurar meu rumo, e decidi justificar minhas convicções indo à prática, buscando teorizar aquilo que eu acreditava saber fazer.

Retomei minhas classes com uma convicção, eu ensinaria a meus alunos a se questionarem. Tentaria extrair deles aquilo que precisavam para dar continuidade a seus estudos. Não os deixaria perder tempo, falaria o que precisavam saber sobre suas escolhas. Diria a eles que quando nos dispomos a pesquisar, é como na terapia, entramos com um problema e saímos com vários outros. Seria necessário dedicação e determinação, caso contrário bem poucos seriam vencedores.

Um dia, falando de Pedagogia, não sei bem porque, alguém disse que não sabia porque tinha escolhido a Educação. Lembro que como se alguém tivesse atirado em mim me virei da lousa onde escrevia e disse: pois muito bem, vamos parar este exercício e nos dividir em grupos para responder a quatro questões. São elas: quais são os agentes da Educação? qual a matéria prima da Educação? qual a sua finalidade? e o seu produto?

Nunca vou esquecer esta aula, ela estava passando do seu horário e os grupos ainda discutiam suas respostas. Foi muito interessante, mas a maioria nunca tinha parado ainda para pensar na educação como algo a ser construído, e já estavam no quinto semestre de Pedagogia. Passei a trabalhá-los com técnicas variadas de procura, execução, reflexão sobre o realizado. Acho que eu também estava devendo algo a mim mesma e as investidas seguras deles me davam muita alegria.

Eu, mais que meus alunos precisava entender por onde começar a pesquisar, de onde partir e até onde chegar.

Buscar pela educação que tivemos é muito interessante. No decurso do mestrado atual por exemplo, eu consegui perceber algumas coisas: tivemos um excesso de conteúdo em muito pouco tempo; conteúdos muito esparsos e gerais para ouvintes pouco habituados à pesquisa .

Ao iniciar minhas buscas, passei a ir com regularidade a algumas faculdades como a USP e a PUC. Lia pelo menos uma dissertação por semana. Queria conhecer a metodologia, os assuntos, as diferenças entre as faculdades e mesmo entre os orientadores e seus critérios de exigência. Pude em bem pouco tempo perceber, que as minhas dificuldades não eram só minhas. Havia o mau uso e a imprecisão de vários termos usuais nesta área. Assim, palavras como: trabalho docente, trabalho pedagógico, Didática, didática, Metodologia, método, prática, praxis, estratégias, técnicas, plano, planejamento, objetivo, metas, meios, fins, ação, reflexão, programas, projetos, cursos, matérias, disciplinas, componentes, eram palavras muitas vezes usadas erradamente e outras até dando margem a algumas interpretações questionáveis.

Eu fizera dois anos de Filosofia e tinha ainda muita dificuldade em distinguir linhas de pensamento e suas interpretações através do tempo. Aí talvez estivesse boa parte do problema. Comecei a fazer os exercícios de interpretação dos textos dados pelos professores com mais dedicação e com absoluta atenção. Isso muito me ajudou. Juntava-se a isto, a minha compulsão por leitura e infelizmente de uma forma indiscriminada.

Em uma de minhas leituras do material dado em classe, tomei contato com dois textos importantes. Um deles era de Aparecida Joly Gouveia, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, número 136, de 1974 sob o título: Algumas reflexões sobre a Pesquisa Educacional no Brasil. O outro era: A Produção Discente dos Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil (1982-1991): Avaliação e Perspectivas, de Mirian Jorge Warde (1990) in : O Papel da Pesquisa no Pós Graduação em Educação. Caderno de Pesquisas (n.67,73 e75).

Nestes documentos, ambas autoras, tecem comentários a respeito da precariedade dos trabalhos apresentados aos Programas de Pós Graduação. Diz a primeira ao término de toda uma análise onde denuncia todas as falhas dos Programas e da própria pesquisa no Brasil, seu financiamento e demais agravantes: A massa crítica de pesquisadores bem preparados de que o Brasil necessita, só poderá ser produzida aqui mesmo. Para isso, porém seria necessário que se concentrassem recursos em torno de pelo menos um programa de pós graduação bem estruturado, onde, além de assistirem a cursos regulares, os estudantes participassem efetivamente da realização de um projeto de pesquisa, desde as fases iniciais de seleção e formulação do problema até a elaboração e análise dos dados. Assim, ao mesmo tempo que se familiarizassem, em situação real, com as dificuldades inerentes às diferentes etapas da execução de um projeto, poderiam, diante dos estímulos decorrentes do intercâmbio de idéias e informações com os participantes do empreendimento comum - professores e colegas - sentir-se menos hesitantes e inseguros ao formular e executar a dissertação destinada à obtenção do grau de mestre. O projeto mesmo comum, dependendo de sua natureza e amplitude, poderia fornecer dados para elaboração de algumas dissertações. Sabemos quão difícil é, para o estudante nas condições atuais, dos cursos de pós-graduação, eleger um tema e decidir-se por uma metodologia adequada aos fins a que se propõe.

Em uma linha bastante criteriosa e detalhada, a segunda autora tece considerações dizendo que boa parte das dissertações não apresentam os parâmetros exigidos pela CAPES apesar de que os trabalhos de estudantes não passem pela mesma avaliação. Diz ainda que um bom número de dissertações também não têm as fontes dos referenciais teóricos. Pede que se tenha atenção, não apenas ao despreparo dos pós - graduandos como também ao uso indevido de procedimentos básicos de pesquisa, fala ainda dos estudos fluídos no tempo e no espaço. Continua a argumentação dizendo: Aparentemente, as dissertações e teses, deixaram de ser, ao longo da década, os alvos privilegiados dos programas de pós graduação, e as causas mais prováveis desse resultado inesperado sejam: de um lado, a falta de objetivos claros, distintos e compartilhados (Cf.Gatti,1983;Warde,1990) de outro, “ *o signo da improvisação*”, que afeta os mestrados, e que, agora, ameaça o nível de doutorado (Cf. Cunha, 1991). Mas, esse resultado, também, pode derivar da grande dificuldade que os pesquisadores da educação vem revelando, desde meados da década de 80, de se organizarem como uma comunidade científica capaz de compartilhar objetivos pertinentes. Os consensos políticos e ideológicos, partilhados até início dos anos 80, foram rompidos e foi sob o embalo desses consensos que a maioria dos programas nascidos até aquele momento se consolidaram e constituíram seus corpos docentes. Aparentemente, rompidos aqueles consensos, os programas atravessaram a década fortemente tangidos pela competitividade surda, intra e extra-institucional, que acabou por marcar a criação dos novos programas.

Termina sua análise dizendo que os programas podem dar imediatamente um salto de qualidade se após o resultado desta avaliação chegarem ao consenso sobre alguns princípios:

- a) há tipos muito diferenciados de demandas de alta qualificação a serem atendidos na área da educação que não podem e nem devem ser (acomodadas) num único modelo de pós graduação;
- b) nem todos os programas têm estruturalmente as mesmas condições de (e vocação para) responder a certas demandas e cada programa não tem obrigação de responder a todas as demandas;

- c) os programas podem elaborar projetos que comportam níveis, tipos e momentos diferenciados de formação de quadros de alto nível;
- d) os mestrados e os doutorados devem se destinar, prioritariamente, à formação de pesquisadores e devem ser regidos pelos princípios da alta competência acadêmica e da universidade.

A leitura destes dois documentos não contribuiu para minorizar minhas dúvidas, pelo contrário, aumentou-as em grau e número. Agora a questão não era apenas eu, envolvia outros agentes. Reiterei minhas convicções de que um mestrado era um passo fundamental a ser dado, mas algo muito sério, cuja consecução exigia dedicação, estudo e aprofundamento. Avaliei minhas reais condições e principalmente minhas expectativas e exigências pessoais. Estava quase me dispondo a parar, quando o professor Jair Militão, foi indicado para ser meu orientador.

Após algum tempo sob sua orientação, sugeriu-me o uso de uma metodologia de pesquisa narrativa, a história de vida. Forneceu-me algumas informações importantes e posteriormente um material introdutório. Será que afinal eu acertaria os meus passos?

Iniciei uma nova fase, passei à leitura e revisão das publicações sobre histórias de vida de professores com trajetórias semelhantes à minha.

Ao longo de minhas leituras, a sensação mais forte era a de que tudo quanto eu gostaria de dizer já havia sido dito. Além disso, parecia-me inútil e até bizarro, tentar apresentar um conteúdo que não iria acrescentar nada de novo, essa era a maior questão. Foi nesse momento, que conheci ainda buscando saídas, Umberto Eco.

Em seu livro “Como se faz uma tese”, o autor/pesquisador, mostra que em determinado momento de uma pesquisa interpretativa sobre a vida de São Tomás de Aquino, ficou sem a resposta para uma questão. Não conseguia encontrá-la por mais que procurasse. Já cansado, visitou um desses sebos de livros usados e não viu nada de mais em comprar um livro de um

autor desconhecido, morto há mais de cem anos, um tal de Abade Vallet, afinal, o livro era barato, ele não perderia muito.

Eco nos afirma, que não leu aquele livro com a “humildade científica”, esta ele só viria a conhecer, justamente após a leitura daquele pequeno volume. Ali, sem esperar, havia encontrado a resposta para sua questão. Por esta aprendizagem ele assim nos fala:

Todos podem ensinar-nos alguma coisa. Ou talvez sejamos nós os esforçados quando aprendemos algo de alguém não tão esforçado como nós. Ou então, quem parece não valer grande coisa, tem qualidades ocultas Ou ainda, quem não é bom para este o é para aquele As razões são muitas. O fato é que precisamos ouvir com respeito a todos, sem por isso deixar de exprimir juízos de valor ou saber que aquele autor pensa de modo diferente do nosso e está ideologicamente distante de nós. Até nosso mais feroz adversário pode sugerir-nos idéias. Isso pode depender do tempo, da estação ou da hora. Talvez se eu tivesse lido o Abade Vallet um ano antes, não aproveitaria sua sugestão. E quem sabe, quantos mais hábeis do que eu, já o tinham lido sem nada encontrar de interessante? Mas com este episódio aprendi que, quando queremos fazer uma pesquisa, não podemos desprezar nenhuma fonte, e isto por princípio. (Eco,1996 p.112).

Após a leitura deste notório saber com sua humildade científica, aprendi a ter menos orgulho e me liberar para a escrita. Além disso, preendi-me a algumas palavras do texto como por exemplo, juízos de valor. Eu percebi a possibilidade de expressão de meus pensamentos, alguém haveria de interpretá-los e ainda mais, haveria a possibilidade de interpretações não apenas uma, eu estaria novamente aprendendo.

Em meus contatos de trabalho na Secretaria, ao conversar certo dia com a professora Sônia Penin do CEE, expondo minhas dificuldades vim a conhecer o seu livro (tese de mestrado), Cotidiano Escolar- a obra em construção. Através dele pude organizar melhor meu pensamento.

Voltei a ler Dialética do concreto de Karel Kosik. Precisava rever o conceito de praxis que para ele abrange a totalidade da prática humana, incluindo a atividade objetiva que transforma natureza e o mundo social bem como a formação da subjetividade. Esta última, alavancando minhas deduções e intuições no momento da escrita.

Através da leitura do livro de Sônia, acabei apreendendo algumas coisas sumamente importantes para o próprio entendimento de minha dissertação. Assim, palavras usuais como: cotidiano, representações, imaginário, passaram a ser analisadas não apenas na construção de sentenças senão e principalmente em suas conotações teóricas. Necessariamente voltei ao estudo da História para melhor entender e explicar a metodologia já exposta no capítulo I e nela encontrar o nosso professor: concreto, com seu imaginário, com suas representações, sua realidade, seu cotidiano, sua subjetividade, seus saberes.

Neste livro, as concepções de Lefebvre (1961 e 1983), são trabalhadas pela autora. Ela faz pormenorizadas análises das quais para mim o essencial é perceber:

No cotidiano, as representações nascem e para ali regressam. No cotidiano, cada coisa (automóvel, edifício, peça de vestuário etc.) é acompanhada de representações que mostram qual o seu papel. A publicidade, os modelos chamados “ culturais”, introduzem no cotidiano necessidades que fazem nascer novas representações e, na convergência das representações, o cotidiano se programa. (Penin, 1995 p.27).

Ela fala em cotidiano como um nível da realidade social. Nele, existe o vivido e o concebido. As representações, são a mediação desta dialética entre ambos. Assim, podemos observar a primazia do saber, do concebido sobre o vivido. Há uma superestimação do mesmo.

Dando continuidade a suas interpretações, ela salienta que para Lefebvre é conveniente não cair no outro lado, no irracional, na apologia do simbolismo, do negativismo. Enquanto os pensadores têm absolutizado o concebido os artistas têm partido da vivência. Há que se relativizar dialetizando o saber com a vivência. Acrescenta posteriormente que para falar da vida cotidiana é necessário conhecer a sociedade de cada tempo.

Pude entender, que de acordo com esta autora, os fenômenos escolares e o discurso de seus agentes, são percebidos como uma obra em construção, lances fotográficos de um momento que não possibilitam a compreensão totalizadora e real dos mesmos. Ela nos diz:

A análise das representações de agentes pedagógicos a que procedemos neste estudo teve por objetivo distinguir as representações estereotipadas e mistificadoras que bloqueavam ações transformadoras daquelas que, apresentando-se como produto da reflexão, contribuíam para o aparecimento de ações que possibilitavam à escola mudar e cumprir sua tarefa de ensino. (Penin, 1995 p. 31).

Prosseguindo meu estudo, entrei em contato com o livro: A representação social da Psicanálise (Moscovici, 1978). Apesar do título, esta obra não se situa no campo da Psicanálise, é usada pelo autor, apenas como objeto de uma investigação na área de Psicologia Social e Sociologia do Conhecimento. O autor se concentra na compreensão das representações, enquanto produto e processo social, interessado nas condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades.

Este autor foi um dos primeiros estudiosos a utilizar técnicas que ultrapassam a clássica análise dos conteúdos, transformando-a na direção do que veio a constituir a técnica da análise do discurso desenvolvida por Pêcheux na Escola Francesa de Análise do Discurso.

Nas observações preliminares Moscovici apresenta sua tese:

Pelo menos no caso específico da Psicanálise, o fenômeno da absorção da ciência pelo senso comum, através da comunicação e da linguagem, não é, como se crê, uma vulgarização das partes de uma disciplina, mas sim a formação de um outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades e obedecendo a outros critérios, num determinado contexto. Assim, ele teoriza uma inversão no processo de formação do senso comum, quebrando a “linearidade evolutiva” da construção social do conhecimento, anteriormente verificada, mostrando que, hoje, o senso comum situa-se num nível de aprendizagem posterior ao da formalização científica. Esta inversão ocorre na medida em que a socialização do conhecimento implica a reelaboração das representações de um grupo social específico e restrito- o dos que produzem a ciência- por grupos sociais diversos, em âmbitos sociais mais amplos. (Moscovici, 1978).

Mas o que entendemos por representações?

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com um grande número de informações. As novas questões e eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte do nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, nos manifestamos, procuramos explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Essas interações sociais vão criando universos consensuais no âmbito dos quais novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando não mais a opiniões e sim a verdadeiras teorias do senso comum. (Mazzotti, 1994). Esta foi uma das constatações mais importantes para mim. Fiz inclusive um

balanço das vezes que professores com os quais trabalhei, organizavam (talvez inconscientemente), um discurso totalmente diferente de suas práticas. Por outro lado havia excelentes professores que não sabiam interpretar esta mesma prática.

Por sua orientação na conduta das práticas sociais as representações constituem elementos importantes para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Moscovici, defende também a existência de uma pluralidade de sistemas cognitivos, determinados pela coexistência dinâmica de modalidades distintas de conhecimentos, correspondentes a relações definidas do homem e do meio. Assim ele reafirma o fenômeno da polifasia cognitiva e recomenda à Psicologia Social que investigue profundamente esta questão.

Ainda preocupada com a análise do discurso e com as conotações de nossa linguagem incidindo na representação que temos de nossas próprias ações, procurei por outros autores e travei contato com Eni Puccinelli Orlandi (1994). Ela discorre em alguns parágrafos suas idéias sobre linguagem e acrescenta um novo componente a estas idéias sintetizando:

É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já – lá).

Ela ainda nos diz que ao introduzir a noção de sujeito e de situação (contexto, exterioridade), a análise do discurso afirma o descentramento do sujeito. Se é assim para o sujeito, também a relação com o mundo é constituída pela ideologia;

A ideologia é vista como o imaginário que medeia a relação do sujeito com as suas condições de existência. No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação.

A autora afirma que não há relação direta entre a linguagem e o mundo e que ela funciona como direta apenas pelo imaginário. Se tirarmos a história, a palavra vira imagem pura. O imaginário é capaz de ocasionar transformações nas relações da sociedade e pode mesmo chegar a constituir práticas.

Castoriadis (1982), nos diz que o imaginário social enquanto rede de sentidos, liga símbolos (significantes) a significados (representações, ordens, injunções ou incitações para uso). Esses sistemas interpretativos resultam das atividades da razão e da imaginação.

Procurei ler também, os escritos de Gilbert Durand (1982), a fim de conhecer um pouco suas idéias. Este autor tem despertado a atenção de muitos estudiosos devido às suas interpretações sobre os fenômenos sociais incluindo-se neles as práticas pedagógicas, portanto novamente nosso professor. Ele criou a mitocrítica, termo que introduziu em suas análises sobre o mito. Para ele, o mito é a referência última de toda a produção humana que se manifesta discursivamente organizando o pensamento. Seriam os mitos, os organizadores dos homens e suas histórias ao longo do tempo. Ao mesmo tempo ele considera haver uma homologia entre o paradigma científico dominante e as suas raízes ou matrizes representativas. Fala-se do imaginário individual inscrevendo-se e reforçando o imaginário coletivo. Trata-se de uma longa pesquisa na qual não me aprofundarei neste momento.

Se neste trabalho estou fazendo uma revisão destes conceitos, não o faço apenas para a conclusão desta dissertação.. Através deste meu perpassar os caminhos do entendimento da nossas ações e atividades, estou tentando facilitar a procura de outros estudantes. É importante, principalmente em nossos dias, que se abreviem estes nossos tempos de procura. Sempre acreditei na possibilidade de socializar tudo quanto facilitou de alguma forma o meu caminho.

Foi necessário também conhecer melhor esta literatura sobre imaginário, representações e o discurso que os atravessa, a fim de melhor entender as pesquisas qualitativas e o crescente interesse pelo papel do simbólico nas relações entre as pessoas. Por outro lado, o próprio interesse pelas teorias construtivistas já me sinalizava este caminho.

Vivemos hoje em um mundo que não se assemelha em quase nada ao mundo de nossos antepassados. Os desafios como eu já disse anteriormente nos assaltam e não temos referenciais adequados para dar-lhes resposta:

O mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança.: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas. (Forquim,1993, p.18).

Devido a toda esta mudança que vem ocorrendo nesta nossa contemporaneidade, o professor se vê diante de grandes dilemas. Precisa ao mesmo tempo, formar alunos que estejam em condições de competir em um mundo onde o destaque é para os melhores e onde o valor dado aos bens materiais é imenso. Por outro lado tem que fazer com que este aluno, adquira as habilidades necessárias para esta competição e relação com o mundo do trabalho e principalmente com o mercado. Precisa ainda, pensá-lo como cidadão com valores morais, éticos ,direitos e deveres. Ao mesmo tempo, não pode esquecer de sua própria vida onde os conflitos também acontecem nos mesmos níveis acrescidos de baixos salários, condições precárias de trabalho, formação deficitária. Combinar todos estes ingredientes é bastante difícil. Esta idéia de formar o ser individual e ao mesmo tempo o social inserido nos padrões adequados é realmente árdua tarefa, senão impossível.

O professor está acostumado a transmitir conhecimentos acumulados e definidos por um sistema de ensino ao qual já se condicionou. Sofre pressões as mais variadas, desde a dos pais e comunidades que querem o melhor para seus filhos até a dos diretores obrigados a dar conta de programas vindos da cúpula para a periferia sem o devido envolvimento dos professores.

Na verdade o que ocorre na escola é um verdadeiro paradoxo. O professor reclama dos conteúdos mas ainda não consegue desvencilhar-se de suas inúmeras obrigações e ir em busca desta mudança. Na maioria das vezes, deseja que os chamados técnicos venham até sua escola ajudá-lo a transformar esta sua sofrida prática. Na verdade, aqueles também, produtos desta mesma escola, não conseguem perceber, que estes professores, recebem, conteúdos

programáticos, até bem intencionados, mas longe de responderem às questões de nossos dias e principalmente às de ordem concreta de nossos alunos. Veja-se por exemplo, o caso do aluno trabalhador que vai à escola após o seu trabalho. Ele dorme durante a aula. O que tem a ver isto com o conteúdo?

Nas últimas duas décadas, os estudiosos da educação, acordaram para esta realidade. Talvez tomados pela mesma ansiedade de professores, ou até pela culpa que este sistema coloca sobre nossos ombros, acabaram achando que o investimento deveria ser neste ser chamado professor. A formação do professor foi o tema central de todas as pesquisas, tanto a formação inicial quanto a feita em serviço. A princípio nenhum professor pode ser contra este benefício.

As formas encontradas para a capacitação de docentes, ainda estão longe de subsidiar a sua prática. Na verdade, a realidade de nossas escolas e sociedade, é bem mais contundente e problemática. Assim, queixam-se os professores da distância entre a universidade e sua escola real, absolutamente concreta, violenta e rudimentar em alguns aspectos. Percebemos no cotidiano do professor, até um grau significativo de preocupação com sua prática. No entanto, até chegarmos a esta prática, precisamos romper com toda uma cadeia complexa e emaranhada de forças e de poder, desde o seu regimento escolar até aos documentos impostos pelo próprio sistema. Não existe ainda, uma visão do conhecimento como um todo.

Sendo uma atividade humana, a prática dos docentes, pode ter um duplo sentido: ser uma prática utilitária e espontânea, ou uma praxis consciente e reflexiva.(Veiga, 1989)

A pesquisa sobre a prática do professor, tem sido desenvolvida nos últimos anos em uma abordagem chamada “ professor reflexivo”(Schön (1983), Zeichner (1988) nos Estados Unidos e Elliot (1993), na Inglaterra. Esta, tem adeptos em todo mundo. Em Portugal, seu maior representante é Antonio Nóvoa (1997). No Brasil, ao pensarmos na prática reflexiva, necessitamos lembrar Paulo Freire:

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1975 p.9).

O caminho sinalizado por Freire, já nos indicava que o homem através de sua socialização, do enfrentamento de seus problemas e da troca com seus companheiros, vai refletindo e se conscientizando sobre sua prática. O alargamento de sua consciência se dá através da reflexão sobre esta mesma prática, sobre sua ação. Dessa maneira, ele dá respostas e cria saberes na ação.

Esta prática é marcada por uma opção consciente que deseja a renovação pessoal com vistas à transformação social. Sua reflexão na ação precisa:

Ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. Ou seja, uma reflexão que se eleve da situação imediata, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes. Esse movimento prático-teórico-prático (Pimenta, 1994) configura a possibilidade do professor criar novos hábitos (Perrenoud, 1993), ou nova cultura profissional (Fazenda, 1996). Ou ainda, desenvolver-se como profissional autônomo (relativamente autônomo), (Nóvoa, 1992). (Pimenta, 2000p.23).

Ao analisarmos esta questão da reflexão na ação, necessitamos explicitar que Schön, ao propor esta alternativa, pede atenção ao fato de que ela ocorre em momentos sutilmente combinados a uma habilidosa prática de ensino. Assim nos diz:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe

deu e na eventual adopção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.(Schön, 1990).

Pensando sobre o movimento tríplo proposto por Schön: Conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação nos diz Nóvoa que o mesmo:

Ganha uma pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissionalidade.

Apesar de estarmos falando do professor enquanto produtor de sua própria profissionalidade, não podemos esquecer que na prática, o conhecimento ainda é visto como algo exterior ao professor. Assim, ele é comportamentalizado, separado em pedaços, estruturado dentro de parâmetros que não correspondem às reais condições do docente nas escolas. Aliás, os próprios pedaços são vistos como pertencentes a alguns que dominam aquela disciplina. O próprio aluno ainda é visto como alguém que só recebe conhecimento do professor que sabe ou deve saber tudo. Esta fragmentação dos espaços e das competências, tem causado separações absurdas entre: teoria e prática, concepção e execução. A este respeito nos diz Nóvoa:

É forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação têm contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva.(Nóvoa,1997 p.27).

Ainda é ele quem coloca a formação dos professores num quadro de dificuldades crescentes e angustiantes ao dizer:

[...] aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior (...) a ausência de um projecto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos. (Nóvoa, 1997p.23).

Ao falar da formação de professores, o autor salienta que nem a escola pode mudar sem o empenho do professor nem estes mudarão sem que haja uma transformação nas instituições escolares.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica da mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.(Nóvoa, 1997 p. 28).

O desafio proposto parece ser aquele que nos diz que a formação deverá ocorrer, no espaço da escola; não como atividade distinta daquela que o professor executa e sim como uma atividade onde o trabalhar e se formar sejam a mesma coisa. A formação será contínua criando-se uma nova cultura de formação.

Continuando minhas investigações sobre formação e saberes docentes, realizei minhas leituras de Maurice Tardif.

Este autor nos dois trabalhos por mim consultados, faz um exaustivo e pormenorizado estudo dos saberes dos professores. Cita ainda como fontes de consulta , autores vários sobre o tema ao qual nos propomos aprofundar num futuro próximo. No entanto, acrescentando-se a nosso estudo ele nos diz:

Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte de uma mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores de profissão.(Tardif, 2002 p. 65)

No estudo proposto sobre os saberes do professor, tudo é altamente instigante. Na realidade é como nos darmos conta de alguma coisa lá dentro que na verdade não tínhamos consciência absoluta. A questão por exemplo da temporalidade, é fundamental pensá-la, saber até onde ela teve importância neste relato. Vejamos:

A temporalidade estruturou , portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do EU profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso Além do mais, tal como indicam Berger & Luckmann (1980), a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há uma operação lógica

que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. (Tardif, 2002 p. 67).

Pude entender que para o autor, o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto a seus momentos e fases de construção. Assim uma boa parte do que os professores sabem sobre os papéis do professor e de como ensinar, provém de sua própria história de vida e de sua socialização enquanto alunos.

Para este autor, a carreira também é um processo de socialização. É um processo onde marcamos e incorporamos as práticas e rotinas das instituições e das equipes de trabalho. Saber como viver em uma escola é muito importante e é tarefa de adaptação, de conquista de opção. Por esta razão ele diz não acreditar em peritos da educação, pois as atividades educativas ocorrem forçosamente e muito concretamente num contexto de compromissos normativos contínuos

O importante nesta leitura foi comprovar que também este autor considera o saber como um construto social, afirmando:

O saber é um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (Tardif, 2002 p.223)

Por outro lado ele sugere em suas análises, ser o tema “saberes”, algo extremamente complexo para o que chama de ofício de professor e de universitário. Justifica-se dizendo que para estes, o saber é o princípio de sua existência e de seu funcionamento, o que não ocorre em outras profissões. Salienta ainda os vários tipos de saber destes profissionais ao dizer:

Os professores em suas atividades profissionais se apoiam em diversas formas de saberes: o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão, e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Desse ponto de vista, o saber profissional dos

professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competência. (Tardif, 2002 p. 297).

Finaliza suas constatações dizendo-nos que nos dias de hoje ainda há uma necessidade de pesquisar mais profundamente a questão afirmando:

Em suma, observa-se atualmente, portanto, uma verdadeira fragmentação da pesquisa sobre o tema dos saberes dos professores. É preciso sublinhar que podemos fazer aproximadamente as mesmas constatações a respeito da noção de “competência”, que dá origem, atualmente, a um sem número de interpretações. (Tardif, 2002 p. 298)

Debrucei-me ainda na leitura de autores como Selma Garrido Pimenta que faz um excelente estudo desta questão no livro que aparece como organizadora sob o título: *Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (2000).

Ela segue rigorosamente a análise das questões já expostas e nos chama atenção para pontos fundamentais para o entendimento das mesmas quais sejam: a discussão epistemológica das ciências da educação, a prática social da educação como objeto da pedagogia, a pedagogia como ciência da prática e para a prática da educação, o ensino como prática social e suas perspectivas de investigação.

Apesar de não considerar adequado neste espaço aprofundar a exposição, sem dúvida mencionamos como fonte dada a sua pertinência para o estudo da questão em seu todo e em seus elementos específicos.

No Brasil há grandes educadores preocupados com esta questão além dos já citados. Poder-se-ia sem querer cometer injustiças com os demais nomear neste momento mais alguns :Maria Izabel da Cunha, Maria da Graça Nicolletti Mizukami, Pedro Demo, Luiz Carlos de Freitas, Boaventura Souza Santos , e tantos outros pesquisadores.

Na busca para minhas perguntas é necessário que eu afirme que foi em um autor específico, Hugo Assmann, que encontrei a maior afinidade com minhas idéias a respeito de educação e saberes. Particularmente uma de suas constatações (o papel da corporeidade) é a que

considero primordial ao entendimento de todo este processo de investigação ao qual me propus.

Posso assim, pontuar minha memória destacando o primordial:

O desafio concreto para a educação é levar a sério que existe uma co-gênese das formas de aprendizagem com as formas de vida. Quem entender este insight básico de que existe um total entrelaçamento entre processos vitais e processos de aprendizagem- ou para ser mais enfático ainda : que os processos vitais se constituem e subsistem enquanto são uma permanência e expansão cognitiva continuada- e chegar a sentir, com mescla de espanto e encantamento, que esta concepção estremece profundamente as visões tradicionais do processo de ensino e aprendizagem, terá captado o recado essencial deste livro (Assmann, 1996 p. 8)

Acredito que a análise de minha história de vida, é o caminho adequado para entender a reflexibilidade entre minha caminhada e meu desenvolvimento. Vivi plena e espontaneamente cada uma de minhas aprendizagens fazendo das mesmas momentos ricos de descoberta e absoluto prazer. Viver sempre foi aprender a viver com todos os meus sentidos, integralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão humana, tem na memória uma forte aliada. Esta , consegue juntar situações e momentos em recortes únicos do nosso pensamento. Assim, nesta intenção de minhas considerações finais, eu peço que se atenham ao que julgo poder acrescentar provisoriamente. Tenciono considerar que as mudanças parciais também acrescentam.

O ser humano, pode diariamente vencer as batalhas de um único dia. Equacionando-os assim, um a um, os dias ganham o valor do presente, o significado da vida. Esta sim, jamais programável.

Quando optei por narrar a minha própria história, iniciei a interpretação de meu próprio caminho. Ao falar do pessoal, mostrei em todos os níveis o profissional que se desvelava graças a minha iniciativa, mais que isso, mostrei que a memória não tem intervalos, é a história inteira. Não conseguimos pensar escolhendo o melhor e sim o significativo.

Significativo é afirmar neste momento, que não é só na escola que aprendemos. Isto nos coloca em uma perspectiva de construção de nosso conhecimento ao longo de nossa vida. As múltiplas aprendizagens não vão se acumulando como partículas ou estruturas estanques. Vão ao invés disto, criando redes de contatos e de comunicação onde a vida é incorporada em processos constantes de aperfeiçoamento.

Assim, foi com muita satisfação que comprovei a afirmação inicial sobre a significação da universidade como um espaço aberto às minhas indagações. Este estudo mostrou-me a impossibilidade do retrocesso quando enveredamos no caminho da pesquisa. Ela nos tira da simples noção de especialista e nos coloca na dimensão de um agente de transformação através do uso de um pensamento não fragmentado, longe do compartimento de um saber acabado. Atingimos sem querer, um estágio onde a complexidade se expõe e nos coloca como pessoas de pensamentos circulares, interdependentes e interessados.

A escola sobre a qual me debrucei, é uma das agências produtoras do meu conhecimento, isto não há como negligenciar. Ela ainda é , e o futuro dela também é imprevisível, um local privilegiado de socialização. Por pensá-la assim, local onde principalmente nos relacionamos mais diretamente com as pessoas, é que vejo necessidade de transformá-la.

Não pude, ao repassar minha história, deixar de lembrar a própria história da educação e principalmente da nossa educação brasileira. Ela coloca em nossos lábios uma pergunta inquietante: O quê ocorreu com a nossa escolarização no último século?

Observando o passado de meu percurso por esta escolarização, posso distinguir as quatro fases de pensamento com as quais as autoridades se debateram acreditando na responsabilidade da escola pelos fracassos de seus alunos.

Primeiro foi a escola da elite na qual apenas alguns privilegiados ingressavam e que é o trunfo dos saudosistas que a consideram de melhor qualidade. Sua qualidade era para poucos e expulsava a maioria. Em seguida, passou-se da escola que expulsava, para aquela onde os mecanismos de seletividade eram menos visíveis e portanto era o aluno que se evadia. Depois, este fenômeno da evasão, passou a ser uma constante nas agendas dos educadores. Demos então prioridade aos estudos sobre as causas desta evasão. Chegamos à principal delas: as reprovações.

O aluno que é reprovado, sofre sozinho a culpa por um sistema que o segrega, espezinha e desprotege. O estatuto da criança e do adolescente, deveria punir ao professor que se detém nos resultados mais que no processo de aprendizagem. Essa foi a realidade da escola. Ela continuava excluindo e selecionando.

Na realidade atual, o quarto item aparece. A solução, e é assim que ela é lida e interpretada, é a não reprovação. Prefere-se, cabalmente dizer que a aprovação é automática, do que analisar criticamente as teorias modernas de construção do conhecimento.

Porque motivo as sociedades impingem às escolas a culpa pelo fracasso das pessoas?

A escola é apenas um dos espaços de socialização dos indivíduos. Nela portanto, só poderão aparecer, os conteúdos que estiverem sendo produzidos na cultura e sociedade da qual fazem parte. Da mesma forma, serão os mestres dessa cultura. Estarão mostrando às comunidades, aquilo que é possível à média da população de seus países. Serão o retrato ampliado das injustiças, das diferenças, da violência.

De posse desta noção da escola dentro da sociedade, podemos trabalhar, idéias um pouco mais amplas onde as pessoas, podem ser interpretadas dentro de suas características individuais.

Esta possibilidade, abre para nós educadores, uma seara de trabalho muito mais agradável e estimuladora. É bom pensar que ao fazermos a leitura de nossa formação estaremos pensando na formação de nossos alunos.

Na escola cujo esboço pudemos depreender de nossa experiência, muito há para ser feito, mesmo porque não há nada mais trabalhoso do que sabermos o que fazer. Esta descoberta, nos coloca em permanente ação.

Pude perceber que em minha vida, os espaços de aprendizagem foram ricos. Fui, graças a alguns fatores, uma das pessoas privilegiadas às quais me referi. Aliaram-se aos sacrifícios de minha mãe, as características de minha personalidade. Em mim, pude ver neste relato, muitos dos aspectos valorizados com os quais trabalhei meus alunos sempre visando o melhor.

Este melhor era simplesmente vê-los não apenas como alunos mas como capazes de fazer aquilo que eu fizera. As metáforas por mim utilizadas, foram muitas. Não consegui apesar disto, esconder ou escapar de mim mesma e do uso de minhas próprias experiências e saberes. Coloquei em prática tudo quanto aprendera. Deste todo, tentei ensinar-lhes o quanto significou o meu conhecimento informal, o quanto foi rico o meu viver na rua, sob o sol ou sob a chuva. Eu não sabia o quanto lhes mostrava a minha subjetividade. Eu não avaliava, o quanto estava criando a minha própria identidade profissional.

Alguns registros devem ser feitos também em nome da escola formal. A minha, deu-me excelentes exemplos de professores. Eu os tive, por uma feliz oportunidade daquele momento, muito menos devido à qualidade de todos os professores da minha escola. Alguns foram péssimos. Especialmente, devo salientar a importância que assumiu após esta análise, o professor dos primeiros anos de escola. Estes devem e precisam ser melhor examinados. É o professor dos primeiros anos de nossa vida que praticamente nos dá o gosto pela escola. Ele deve ser uma estratégia a ser pensada na valorização do ensino. Sua formação deve ser mais esmerada e específica. Os processos de desenvolvimento infantil e as teorias da construção do conhecimento, deverão ser aos primeiros conteúdos da sua capacitação.

Esta deverá ocupar o espaço do próprio trabalho. O professor deverá gerir a sua capacitação. Deverá ser capaz não apenas de sugerir como administrar a sua profissionalidade.

A escola por seu turno, deverá começar a reforçar, aquilo que teoricamente diz não querer perpetuar, ou seja, as desigualdades. Não deverá mais ser um espaço obsoleto, onde pessoas acreditem em mudanças sem ação, ou em ações sem reflexão.

Sabe-se que o acerto e o erro, têm tido valorações diferentes, no contexto de nossas escolas. Assim, podemos inferir, que se nossos professores examinassem a sua história, teriam sem dúvida uma outra noção sobre os critérios avaliativos. Através deles, perseguimos e fomos perseguidos durante muitos anos. Eles quase sempre foram discriminatórios e responsáveis pela instalação do medo em nossas vidas. E o que em última análise é o medo?

O medo em nossas ações é reforçado pela falta de oportunidade de nos mostrarmos. Por isso é importante que eu diga da minha alegria em estar me mostrando, desta minha vitória em estar sendo ouvida. Eu quis nesta oportunidade, fazer aquilo que poderíamos deixar que nossos alunos fizessem, ou seja que eles construíssem e narrassem suas próprias aprendizagens e conquistas. Que se expusessem, se mostrassem, pertencessem ao nosso grupo.

A noção de pertencimento, foi uma das constatações importantes de minha pesquisa. Todos nós precisamos pertencer a um grupo, sermos aceitos nesse grupo. O professor e o aluno transitam melhor suas experiências se não estiverem tão distantes. Quando pertencemos a um grupo, nos sentimos protegidos e apoiados, sem antagonismos gritantes. Parece-nos partilhar das mesmas ansiedades e conviver com o outro que apesar de diferente tem algumas similaridades conosco. O professor que não estranha o seu aluno já começa a se relacionar com ele.

O estranhamento também muitas vezes é uma forma que temos de nos proteger da falta de compreensão de processos que ocorrem diante de nossos olhos. Em nome de grandes avanços tecnológicos nos distanciamos dos fracassos pedagógicos dos nossos dias.

Não aceitar um não em termos do nosso conhecimento também é importante. Eu sempre discuti minhas idéias até a exaustão ou até que alguém me convencesse de algo mais relevante. Aprender a fazer da dificuldade uma arma para a nova investida é uma forma de alcançar novas vertentes e oportunidades. Com o limão, fazer uma limonada como dizem.

Verificamos ainda em nosso trabalho, que a escola projetada pelo professor, é uma escola ideal. Por outro lado, os documentos oficiais e os oficiosos em grande parte, se preocupam com dados estatísticos e fazem verdadeira ocultação da escola real.

A escola que podemos vislumbrar ainda como um suave esboço, nos mostra que a transformação deverá investir no ser humano enquanto produtor de seu si mesmo. Para tanto deverá oportunizar espaços ricos de aprendizagem para alunos e professores. Estes dois elementos darão vida às escolas desfrutando da reforma que desde já deve ser empreendida: mudança dos conteúdos, mudança dos métodos de aprender e ensinar e mudança da forma de gestão desses conhecimentos e estabelecimentos. A participação política deverá ser como o foi em minha vida, fator substancial ao entendimento dos demais questões. Ninguém terá conhecimento de sua realidade pessoal se não souber fazer a leitura política de seu entorno.

Primordial é lembrar que em meu trajeto, não pude deixar de perceber o quanto foi importante apesar da distância no tempo, a interação que havia entre meus professores. Neles pude antecipar algumas fortes noções que o tempo depois apurou. Vi à medida do possível, a necessária flexibilização dos conteúdos e ainda a transversalidade. Recebi forte conteúdo de formação moral, ética e de valores humanos, a meu ver tão importantes quanto os demais conteúdos. Na revisão que fiz dos conteúdos aprendidos, vi que bem pouco pude acrescentar de novo às concepções deste novo tempo. Emblematicamente, eu já sorvera a essência de tudo quanto falo hoje ao estudar: Dewey, Montessori, Decroly, Piaget, Dürkheim, Poppovic.

Outra característica importante em meu percurso, foram os conhecimentos de vida prática. Aprender conceitos através de trabalho, ofício, artesanato, é também um fator que nos distingue pela oportunidade de colocarmos em prática o aprendizado tão logo o recebemos. É enriquecedor e nos faz artífices de nossas próprias obras. Talvez esta seja a causa de eu não achar nada estranho ou difícil e sim passível de ser enfrentado.

Devo ainda dizer ser importante ao extremo em nosso percurso de aprendizagem, o lugar por nós ocupado na escala familiar. Cada filho tem uma história. Eu tenho a história do filho mais velho. Fui responsabilizada por meu aprender e como exemplo para meus irmãos. Comprei a idéia e a assumi me responsabilizando por bem mais que isso. Escolhi uma carreira com a qual só tive prazer e aprendizagens prazerosas.

Prazeroso deverá ser o caminho de todos quantos dispostos, desejem crescer, aprendendo a aprender em um processo criativo de organização de seus saberes, que sem dúvida haverão de acumular em um espaço de vida onde o importante será mais que tudo, o prazer pela vida e por nossa corporeidade.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. O corporativismo em declínio? In:Dagnino, Evelina: (Org) *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor, na Administração Escolar*. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S/A., 1988.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: editora Cortez, 1982.

ANAIS da Iª Conferência Brasileira de Educação (1ª CBE, São Paulo, 1980). São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

ANAIS da IIª Conferência Brasileira de Educação (IIª CBE, Belo Horizonte, 1982). São Paulo: Diniz, 1982.

ANAIS da IIIª Conferência Brasileira de Educação (IIIª CBE, Niterói, 1984). São Paulo: Loyola, 1984.

ANAIS da IV Conferência Brasileira de Educação (IV CBE, Goiânia, 1986). São Paulo: Cortez, 1988, 2 tomos.

ANAIS da V Conferência Brasileira de Educação (V CBE, Brasília, 1988). Brasília: *Compromisso dos Educadores*, Universidade de Brasília, 1988.

ANAIS, Nin. *Em busca de um homem sensível*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

BAUDELOT, C & Estlabet, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

_____, *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BERGER, P. L. & Luckmann, T. *The social construction of reality: a treatise in the Sociology of knowledge* New York: Irvington Publishers, Inc, 1980.

BOAVENTURA, Souza Santos. *Introdução a uma ciência pós moderna*. São Paulo: Graal, 2000.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSI, Ecléa. *Simone Weil* São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____, *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BOURDIEU, P. & Passeron, J. C. *La reproduction*. Paris: Editora de Minuit, 1970.

BRASIL, “ Lei nº 9.394, de 20.12.96. Estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”, in Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.96, pp. 27.833-27.841, 1996.

_____, “ Lei nº 5692/71, de 11.08.71. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in Diário Oficial da União, tomo XXXV, de 12.08.71, lex. 1971.

_____, “ Lei nº 4024, de 20.12.61. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in Diário Oficial da União, tomo XXV, de 27.12.61, lex. 1961.

_____, “Lei nº 8529, de 02.01.46. Lei Orgânica do Ensino Primário”, in Diário Oficial da União, tomo X, de 04.01.46, 1946p.10.

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. *O Método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores*. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, Usp, 2002.

BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. Trad. Nilo Odália. UNESP, 1991.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. A Trajetória dos Movimentos Sociais, in: Dagnino, Evelina (Org.) *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Raízes Teológicas do Populismo no Brasil: teocracia, dos dominantes messianismo dos dominados, in: Dagnino, Evelina.(Org.) *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CHAVES, Eduardo O. C. *O Curso de Pedagogia, um breve Histórico e um Resumo da situação atual*. Cadernos do CEDES. A Formação do Educador em Debate. São Paulo: Editora Cortez, 1997

CONNELLY, F. M.Clandinin, D. J. *Teachersas Curriculum Planners: narratives of experience*. New York:Teachers College Press, 1988.

COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Corporativismo Societal: Interesse de classe versus Interesse setorial, in: Dagnino, Evelina. *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CUNHA, Luis Antonio. *Os males do ziguezague*. Presença Pedagógica Número 6. Belo Horizonte: Editora Dimensão, novembro/dezembro, 1995.

CRUZ, Sor Juana Inés de la. *Letras Sobre o Espelho*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

DAGNINO, Evelina. *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1982.

_____ *Mito, símbolo e mitodologia*. Lisboa: Presença, 1982.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Papirus, 1996.

EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995

ELLIOT, John. *Reconstructing teacher education- teacher development*. Londres: The Palmer Press, 1993.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, Merlin (Ed) *Handbook of reasearch on teaching*. New York: Memillan, 1986.

FAERMAN, Marcos. *1968 trinta anos depois*. São Paulo: Revista Escola, ano 25, n.205, p.26,maio 1988.

FAZENDA, Ivani. O Sentido da Ambigüidade numa Didática Interdisciplinar, in: Pimenta, Selma Garrido (Org), *Didática e Formação de Professores*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FERNANDES, Millôr. *O livro vermelho dos pensamentos de Millôr*. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1973.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Editora Cortez, 1975.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas,1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Editora Cortez, 1983.

GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia- romance da história da Filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GARCIA, Marco Aurélio. Esquerdas:rupturas e continuidades, in: Dagnino, Evelina (Org.) *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a Educação, in: Brandão, Zaia (Org.) *A Crise dos Paradigmas e a Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

GOETHE, Yohann Wolfgang Von. *As afinidades eletivas*. São Paulo: Nova Alexandria, 1992

GOVERNO do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE-CENP). *Fórum de debates: Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem*. São Paulo, outubro 2002.

_____, Secretaria de Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE-CENP). Plano de Carreira, vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério. São Paulo, dezembro, 1998.

_____, Secretaria de Educação. *Mudar para melhorar: uma escola para criança, outra para o adolescente*. São Paulo: SE- CECIP, 1995.

_____, Secretaria da Educação: *A Escola de cara nova – início de aulas*. São Paulo: SE- CECIP, 1996.

HABERT, Nadine. *A década de 70- Apogeu e crise da ditadura militar brasileira*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

HAMAD, Lea Dias Baptista. *Ciclo Básico em jornada única, uma nova concepção do trabalho pedagógico*. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1990 v. 2.

KOBAIASHI, Issa. *Hai-Kais*. São Paulo: Olavobrás, 1987

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. *Com a pré- escola nas mãos*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia- contribucion a la teoria de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

_____, *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madri: Alianza Editorial S/A, 1972.

_____, *Critique de la vie quotidienneII- Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. Paris: L'arche Editeur, 1961.

LELIS, Isabel Alice D. M. *A formação do Professor para a Escola Básica: da Denúncia ao Anúncio de uma Nova Prática*. Dissertação de Mestrado, PUC-RJ, 1983.

LEMINSKI, Paulo. *Matsuô Bashô*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LIMA, Elvira de Souza. *A função antropológica de ensinar*. São Paulo Nova Escola, dezembro, 2000

LINS, Ivan. Aparecida. Lins, Ivan (compositor). In: *O talento de Ivan Lins*. São Paulo: EMI Odeon, faixa 3, 1992.

LISBOA, Luiz Carlos. *Olhos de ver e Ouvidos de ouvir*. São Paulo, Editora Difel, 1976.

MACHIAVELLI, Nicolo. *O Príncipe*. São Paulo: Editora Atena, 1961.

MATOS, Olgária. *Anamorfoses da Citação e da História*. São Paulo: DO Leitura, Imprensa Oficial do Estado, abril, p. 22 a 26, 2000.

_____, *A Filosofia está no rodapé*. São Paulo: Revista Leia, ano XI, n. 132, 1989.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Brasília: Em Aberto, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.

MEDIANO, Zélia et al. *Repensando a Escola Normal. Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa “Revitalização da Escola Normal”*. Rio de Janeiro: PUC, 1987. Mimeografado.

MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação Escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e políticas no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1982

_____, *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

_____, *Educação Escolar, paixão, pensamento e prática*. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

_____, *Carta da Secretária*. Paulicéia Educação. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, abril, 1985.

MELO, D. M. *Viajando por um ser chamado professor*. Dissertação (mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

MESSEMBERG, Débora. *A elite parlamentar do pós constituinte: atores e práticas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002..

MOISÉS, Leila Perrone. *Suplemento Mais*. São Paulo: Folha de São Paulo, agosto, 2002.

MONTEIRO, Lis Albene. *Auto- formação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a*. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2002.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Editora Papirus, 1995.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSKA, Paulinho. Gotas de tempo puro. Moska, Paulinho (compositor) in: *Olhos de farol*. Polygram, p 1988, lado A., faixa 3.

MOTTA, L. V. M. *Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor*. Dissertação (mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

NAGLE, J. *A Reforma e o Ensino*. São Paulo: Edart, 1981.

NOVAES, Adauto. *Os sentidos da Paixão*. São Paulo: Funart Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, Antonio. *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____, Concepções e Práticas de formação contínua de professores, in: *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____, *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. *Teorias da Instrução*. São Paulo: Editora Vozes, 1976.

ORLANDI, Eni Puccelli. *Discurso, Imaginário Social e Conhecimento*. Brasília: Em Aberto, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.

PAES, Maria Helena Simões. *A década de 60- Rebeldia, contestação e repressão política*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PÊCHEUX, M. *Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours*. Paris: Mots, n.9, 1984.

PELLINI, Rosana de Barros. *Fragmentos*. Sorocaba: abril 2000, inédito.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e Escola- A obra em construção*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. Recherche et Formation*. Paris: INRP, 1991.

PEY, Maria Oly. *Reflexões sobre a prática docente*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal* (Org). São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____, *O Estágio na formação de professores. Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____, *Saberes Pedagógicos e Atividade docente* (Org). São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PIRES, E. A. *De mapas e posturas críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. Dissertação (mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

PREFEITURA do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, Departamento de Planejamento e Orientação (SMA- DEPLAN). *Ações Prioritárias- integração EMEIs- EMs1ªs a 5ªs séries*. São Paulo, 1983.

_____, *Política Educacional trocada em miúdos- continuando a conversa*. São Paulo (SMA- DEPLAN), 1984.

_____, *Política Educacional: em meio à travessia*. São Paulo (SMA- DEPLAN), 1985.

PRIGOGINE, Ilya; Stengers, Isabelle. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Trad. de Miguel Faria e M. Joaquina M. Trincheira. Brasília: UNB, 1984.

RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à Sociologia*. São Paulo: Editorial Andes, 1957.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

REVISTA Paulicéia Educação. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, ano 2, abril, 1984.

_____, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, ano 3, n. 8, abril, 1985.

_____, São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, ano 3, n. 10, novembro, 1985.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira*. São Paulo, Editora Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. A Política como espetáculo. In : Dagnino, Evelina: *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

RODRIGUES, Marli. *A década de 80- Brasil: quando a multidão voltou às praças*. São Paulo: Ática, 1999.

_____, *A década de 50- Populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

RODRIGUES, Neidson. *Lições do príncipe e outras lições- o intelectual, a política, a educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

ROSENFELD, Kathrin Holzermayr. In : Goethe, Yohann Wolfgang Von. *As afinidades eletivas*, 1998.

RUSSO, Renato. Por Enquanto. Russo, Renato (compositor). In: *Unknown*. Brasil, EMI, 1983.

SAES, Décio de Azevedo Marques de. A reemergência do Populismo no Brasil e na América Latina. In : Dagnino, Evelina (Org.) *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SANTOS, Lulu. JÁ É. Santos, Lulu (compositor). In: *Agora é que são elas*. São Paulo, BMG, 2003.

SARAMAGO, José. *Todos os nomes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____, *A jangada de pedra*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Política e Educação no Brasil. O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

_____, *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. Campinas : Editora Autores Associados, 1998.

_____, *Escola e Democracia- para além da curvatura da vara*. São Paulo: Revista Ande, nº 3, 1982.

SCHON, Donald. A. *Educating the reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1990

_____, *The reflexive pratitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, Jair Militão. *Educação Comunitária: estudos e propostas*. São Paulo: Senac, 1996.

SILVA, Márcio Seligmann. *Leituras de Walter Benjamin* (Org) . São Paulo: Fapesp: Annablume, 1999.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer. *Orientação curricular: uma avaliação crítica*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1981 (mimeo).

SOARES, Magda. *Metamemória- memórias. Travessia de uma educadora*. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: Histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas, In: Gimenez, Telma (Org). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: ABDR, 2002.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In : Dagnino, Evelina (Org.) *Anos 90 Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

TOFFLER, Alvin. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.

VALE, José Misael F. do. *O Diretor de Escola em situação de conflito*. São Paulo: Cortez Editores, Caderno do Cedes n.6, 1982.

VEIGA, Lima P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campina: Papirus, 1989.