

Fontes e cultura escolar: registros escolares, relatórios de estágio e relatos orais

Sources and Methodology For School Culture: School Records, Internship Reports and Oral Reports

Resumo: Neste artigo apresentamos aspectos referentes à pesquisa da cultura escolar discutindo três tipos de fontes documentais utilizadas em pesquisas empreendidas nos anos 1990 e 2000, bem como algumas questões metodológicas, observando características específicas, abordagens, possibilidades e potencialidades. As fontes discutidas são: a) Registros escolares dos anos 1960 e 1970, b) Relatórios de Estagiários de Licenciatura dos anos 1970 e c) Relatos orais de professores de história que lecionaram no período 1965/1975 e 1985/1995.

Palavras-chave: cultura escolar; registros escolares; história oral.

Abstract: In this paper we present aspects concerning school culture research by discussing three types of documentary sources used in researches undertaken in the 1990s and 2000s, as well as some methodological matters, noting specific characteristics, approaches, possibilities and potentialities. The discussed sources are: a) School records from the 1960s and 1970s, b) Reports of undergraduate trainees from the 1970s and c) Oral reports of history teachers who taught in the period of 1965/1975 and 1985/1995.

Key words: school culture; school records; oral history.

É certo que os eventuais leitores desse artigo tenham passado pelos bancos escolares ou, mais apropriadamente, pelas carteiras escolares da educação básica, onde foram alfabetizados na Língua Portuguesa,

estudaram Ciências, História e Geografia, praticaram esportes; é certo que passaram a conviver com outras crianças e com adolescentes, pessoas estranhas ao núcleo familiar, como professores e professoras, serventes, bedéis e gestores, como se diz na atual nomenclatura administrativa; aprenderam a obedecer regras comuns, a fazer lição de casa, a estudar pelo material didático e assimilaram uma série de jargões característicos desse meio, palavras como exame, recuperação, conselho de classe, sabatina, chamada oral, nota/conceito, ponto positivo e negativo; alguns se apaixonaram (paixonites nem sempre correspondidas...) e também odiaram, foram vítimas de injustiças, humilhações e frustrações, sentiram-se o melhor aluno da sala ou o último dos últimos, remoendo mágoas e ressentimentos; participaram de encenações teatrais e festividades, atuaram pifamente em jogos e atividades esportivas ou ocuparam lugar de destaque no pódio; hastearam a bandeira e cantaram o hino nacional, ainda que sob protesto ou deboche. Algum de nós, como este escriba, retornaram à “cena do crime” na condição de professores e vivenciaram o outro lado do jogo, na relação com os pares na sala dos professores, nas lutas sindicais, nas discussões acaloradas e/ou entediadas de uma reunião pedagógica, nas divergências político-ideológicas, nas afinidades eletivas, nas longas jornadas de trabalho X baixos salários, na crença manifesta no poder transformador da educação, na completa desilusão e ceticismo frente à desvalorização profissional, na rotina extenuante, nos frequentes desejos e frustrações profissionais e no constante ato de projetar o futuro.

Tais aspectos, que constituem a substância da vida escolar, frequentemente escapam aos tecnocratas educacionais, às autoridades políticas, aos *coaches* das fundações e institutos privados que assolam o campo educacional na atualidade e aos autores de *best-sellers* educacionais com decálogos e fórmulas infalíveis para salvar a escola. Mas também escapam aos pesquisadores que entendem que os estudos de educação se restringem à discussão teórico-filosófica, ou político-administrativa.

No final dos anos 1980/início dos anos 1990, alguns pesquisadores apontaram, ainda que com diferentes perspectivas e propósitos, a necessidade de discutir aquilo que António Nóvoa chamou de “internalidade do trabalho escolar [...], o funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do quotidiano escolar, as vidas e as experiências dos alunos e professores”¹. André Chervel referiu-se nominalmente à

¹ António Nóvoa. *História da Educação: Perspectivas Actuais*. Mimeo. s/d, p. 5.

“cultura escolar”², criticando a “concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, [...] amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público”³. Ademais, afirmava que o estudo da história das disciplinas escolares (produto da cultura escolar) revelaria “o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. [...] Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular.”⁴.

Nesse mesmo período Ivor Goodson referiu-se à “‘caixa preta’ da escola” que, segundo ele “nos permite penetrar numa parte fundamental da escolarização, que os historiadores se mostraram inclinados a ignorar”⁵,. Dominique Julia retoma a “metáfora aeronáutica da ‘caixa preta’” e define cultura escolar como:

Cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas⁶.

Uma década mais tarde Antonio Viñao-Frago conceitua cultura escolar como:

conjunto de teorias, ideias princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. Tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de geração em geração⁷.

² André Chervel. “História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa”. *Teoria & Educação*, 2 (1990), p. 212. (Publicado originalmente na revista *Histoire de l'éducation*, nº 38 de maio de 1988).

³ Idem, p. 182.

⁴ Idem, p. 184.

⁵ Ivor Goodson. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 118.

⁶ Dominique Julia. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-44.

⁷ Antonio Viñao. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

E é ainda esse autor que detalha um pouco mais o tema e apresenta alguns dos “[...] elementos mais visíveis que conformam a chamada cultura escolar” passíveis de serem pesquisados: a) “os atores” (professores, pais, alunos e pessoal de administração e serviços); b) “os discursos e linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar”; c) “os aspectos organizativos e institucionais” e d) a “cultura material da escola: seu entorno físico-material e objetos (espaços edificadas e não edificadas, mobiliário, material didático e escolar, etc.)”⁸.

Os autores aqui mencionados, entre tantos outros desse debate, apontam para uma imensa gama de possibilidades de pesquisa, de objetos e de abordagens para o campo da História da Educação. Contudo, não obstante o alargamento da discussão nas últimas três décadas, uma dificuldade observada encontra-se nas fontes documentais adequadas e na metodologia para sua análise, aspectos que serão desenvolvidos nesse artigo.

Apresentaremos três tipos de fontes com as quais trabalhamos em pesquisas empreendidas nos anos 1990 e 2000, e discutiremos algumas questões metodológicas concernentes:

- a. Registros escolares
- b. Relatórios de Estagiários de Licenciatura
- c. Relatos orais de professores

Registros Escolares

No cotidiano escolar são produzidas uma infinidade de registros escolares com o propósito de documentar os procedimentos e os eventos previstos nas normas legais, assim como as intercorrências casuais e as ocorrências extraordinárias, a fim de que possam ser verificadas ou conferidas pelas autoridades imediatas ou de instâncias superiores, providenciar uma advertência ou, simplesmente, manifestar anuência sobre atos diversos, como a presença diária dos professores e dos alunos, a reunião pedagógica, uma palestra, o conselho de classe, o hasteamento de bandeira, a festa junina ou uma festividade cívica, atividades de caráter acadêmico, o cumprimento da grade curricular, a (in)disciplina dos alunos, reunião com os pais, visitas ilustres, greves de professores, gastos de verbas públicas etc.

Em que pese seu caráter eminentemente burocrático, tais registros são reveladores dos vários elementos que compõem a cultura escolar,

⁸ Idem, pp. 74-75.

seja em seus aspectos de permanência, tais como os rituais, os discursos, a organização institucional e os usos dos espaços, ou nas possíveis rupturas à norma estabelecida e inovações que acabam sendo incorporadas aos procedimentos.

É assim que podemos observar, por exemplo, a rubrica dos professores de uma I.E. (Instituição de Ensino) dando ciência da leitura de determinado documento oficial; a advertência registrada pelo diretor escolar para que os professores observem alguns procedimentos e condutas, como vestuário, comportamento e comentários sobre temas sensíveis; o repúdio de professores a determinada evento que ocorreu com a concordância de autoridades superiores; as manifestações características de professores sobre o aproveitamento e comportamento dos estudantes, a fim de aprová-los ou retê-los no ano letivo; as inovações pedagógicas propostas por determinado professor; as concordâncias e as desavenças entre os membros do corpo docente; as disciplinas escolares de maior e menor prestígio; o emprego de jargões e vocabulário específicos do universo escolar. Enfim, normas e condutas a inculcar, de que fala Julia, práticas e hábitos sedimentados como tradições, de que fala Viñao.

Em pesquisa realizada nos anos 1990, na qual discuti aspectos da cultura escolar referentes ao ensino de História no período da ditadura militar brasileira, parte de nosso *corpus* documental era composto por registros de duas escolas públicas estaduais da periferia da cidade de São Paulo⁹. Nos arquivos dessas escolas localizei os seguintes documentos¹⁰:

- Colégio¹¹ "Professor João Solimeo" (Bairro Brasilândia): a) Livro de Atas de Datas Cívicas (1963/1964), b) Livro de Termos de Visitas de Supervisores (1972 a 1975) e c) Livros de Atas de Reuniões Pedagógicas (1963 a 1968 e 1970 a 1973).
- Colégio "Professor Jácomo Stávale" (Bairro Freguesia do Ó): a) Livro de Atas de Reunião de Área (1969), b) Livro de Atas de Reuniões do Centro Cívico (1971), c) Livro de Escala de Hasteamento e Arreamento da Bandeira Nacional (1971 a 1976), d) Pasta (sem denominação específica) contendo relatórios de atuação da direção (1970), e) Pasta de Ofícios emitidos pela escola (1964 a 1975), f) Livro de Ocorrências Disciplinares (1972), g) Livro de Atas de Reuniões de Professores (1958 a 1959, 1972 e 1976 a 1978), h) Livro de Termos de Visitas da Inspeção de Ensino (1974 a 1977), i)

⁹ Antonio Simplicio de Almeida Neto. *O Ensino de História no Período Militar: Práticas e Cultura Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

¹⁰ Tais documentos encontram-se em poder das escolas mencionadas.

¹¹ Adotarei a denominação genérica de "colégio" para todas as escolas mencionadas.

Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas (1974) e j) Livro de Reuniões Administrativas (1979).

As I.E. produzem diversos registros, o que pode ampliar as possibilidades de investigação, contudo, alguns problemas atinentes devem ser observados: 1) a descontinuidade desse tipo de documentação, criando grandes lacunas temporais nas informações obtidas; 2) o caráter de registro burocrático-administrativo, que faz uso de uma linguagem mais neutra, que pode sugerir aparentemente uniformidade, unanimidade e univocidade, de modo que requer ao pesquisador uma leitura criteriosa, que possibilite discutir as contradições dos diferentes sujeitos; 3) geralmente as escolas não se preocupam em manter sua memória documental, uma vez que são obrigadas a manter arquivados apenas os registros referentes à vida escolar dos alunos e funcional dos professores, podendo descartar os demais documentos, ficando a critério do gestor de plantão a preservação, ainda que de modo precário¹², desses registros. Tomemos alguns exemplos dessas fontes, seus usos e possibilidades de pesquisa.

No colégio J. Stávale (1970), a então diretora M.A.R. do curso primário anexo, fez constar Ofício (03/02/1970) em resposta ao Comunicado 1/70, publicado no Diário Oficial de 31/01/70: “não existem servidores, sob a minha subordinação, que tenham sofrido suspensão dos direitos políticos ou cassação de mandato eletivo Federal, Estadual ou Municipal...”¹³. Tal registro nos informa de procedimentos persecutórios do período e seus desdobramentos e efeitos no universo escolar, frente à informação de “suspensão dos direitos políticos” “cassação de mandato eletivo”, bem como de estarem todos sob vigilância. De tal sorte que dois meses depois (25/04), numa reunião de área do mesmo colégio, em que professores reclamavam da sujeira e da indisciplina dos alunos, um professor de História, comentou, talvez em tom jocoso, que os alunos precisavam que lhes fosse “aplicado o Regime Militar”¹⁴.

Ainda no ano anterior (1969), os professores do colégio J. Stávale foram informados sobre determinados temas proibidos no ambiente escolar. A mesma diretora, redatora do Ofício acima referido, solicitou aos docentes “... a obstrução de opiniões pessoais sobre política, religião ou raça.”, frisando que “O J.S. sempre foi foco de atenção da Inspeção”¹⁵.

Como comentado acima, em tais registros predominam a voz das autoridades escolares, por serem documentos oficiais sujeitos a

¹² Numa das escolas acima mencionadas, o arquivo desses documentos ficava numa sala apelidada com o sugestivo, e irônico, nome de “poço”.

¹³ Pasta de Ofícios, Prof. J. Stávale., Ofício 2/70 de 03/02/1970.

¹⁴ Ata Reunião de Área, Prof. J. Stávale, 25/04/1970.

¹⁵ Ata Reunião de Área, Prof. J. Stávale, 12/03/1969.

conferência de supervisores, o que, por certo, redobrava a cautela sobre eventuais vozes dissonantes e protestos entre os professores. O mesmo se verifica em 1975, quando outro diretor da escola, A.R.C.S. do mesmo Colégio J. Stávale, que comparecera em reunião no 5º Departamento de Ensino Secundário e Normal (DESN) com outros diretores e o delegado de ensino, relatou que este último determinou que seguissem várias normas, entre elas:

3) Dissolverem-se grupos que dentro da Unidade Escolar não comunguem com as mesmas idéias; 4) A não permissão de abaixo-assinados, sejam de que espécie forem, sendo que a hierarquia deverá ser rigorosamente respeitada¹⁶.

Sobre essa determinação não foi registrado nenhum outro comentário, nem de membros da direção e nem dos professores, o que não pode ser tomado apressadamente como omissão do corpo docente. Talvez prudência, dado que viviam sob um regime ditatorial. De qualquer modo, podemos observar como as instâncias de poder se faziam sentir no cotidiano escolar, entremeados na estrutura hierárquica, obstruindo opiniões e manifestações. Também podemos inferir os efeitos que tais determinações provocavam entre os professores e demais sujeitos escolares, de tal modo não seria exagero considerar que tais regras do “jogo compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas”¹⁷ sedimentavam-se ao longo do tempo como cultura escolar.

Contudo, uma análise mais detalhada das fontes acaba por revelar a existência de discordâncias por parte dos professores e manifestações mais ativas junto à estrutura de poder. Vejamos esse excerto da Ata de reunião pedagógica com professores do 2º Grau vespertino, ocorrida em dois de abril de 1975, pouco meses antes da determinação do delegado de ensino, acima mencionada:

¹⁶ Ata R. Pe., Prof. J. Stávale, 15/08/1975.

¹⁷ Antonio Viñao. *Sistemas educativos, op. cit.*, p. 97.

esta ata, durante esta sessão. Ao iniciar a reunião, o Sr. Diretor colocou o fato da realização no momento de palestras por um elemento do grupo T.F.P. (Tradição, Família e Propriedade), tendo sido solicitada para as mesmas pela Sra. Delegada da 5ª D.E.S.N. a qual foi também solicitada pelo Diretor da D.R.E.G.S.P. Tal assunto foi vivamente debatido pelos presentes chegando-se a uma conclusão aceita por todos, ficando bem claro que a autorização para as palestras foi dada pela Direção para atender à determinação superior. A seguir, o Sr. Diretor distribuiu exemplares das Normas de Conduta do corpo docente, com comentários breves sobre o mesmo. Como terceira etapa,

Ata R.Pe., Prof. J. Stávale, 02/04/1975¹⁸

O assunto "palestras da TFP" se manteve na reunião pedagógica do dia seguinte, 03/abril/1975, agora com os professores do 2º Grau noturno:

A seguir, levantado por alguns professores, um problema estaria sendo, digo, surgindo com a atuação de um senhor que foi autorizado para fazer palestras de Orientação Cultural, pela senhora Delegada da 5ª DESN, que por sua vez teve a autorização solicitada pelo diretor da DREGESP. O referido senhor, de nome Manomi Souza Pinto, membro do Grupo T.F.P. (Tradição, Família e Propriedade), apresentou palestras em algumas classes, cujos enfoques chocaram violentamente, digo visivelmente, a alunos e professores que assistiram as mesmas, devido à forma radical, incisiva e dogmática como foram propostas, sendo contrário à forma de apresentação pelos professores das diferentes matérias, os quais propugnam pela colocação de forma "problemática aberta", tão recomendada pela educação em nossos dias.

¹⁸ Transcrição: "[...] Ao iniciar a reunião o Sr. Diretor colocou o fato da realização no momento, de palestras por um elemento do grupo T.F.P. (Tradição Família e Propriedade), tendo sido solicitada para as mesmas pela Sra. Delegada da 5ª D.E.S.N. a qual foi também solicitada pelo diretor da D.R.E.G.S.P. Tal assunto foi vivamente debatido pelos presentes chegando à conclusão aceita por todos, ficando bem claro que a autorização das palestras foi dada pela Direção para atender à determinação superior. A seguir o Sr. Diretor distribuiu exemplares das Normas de Conduta do corpo docente com comentários breves sobre o mesmo."

A Ata prossegue arrolando os temas das palestras

recomendada pela educação dos nossos dias. Tanto o Sr. Diretor quanto os professores estranharam a exigência feita aos alunos, de uma ficha com fotografia 3x4 com todos os dados pessoais. No verso dessa ficha estava impresso o seguinte: "São Paulo, 20 de fevereiro de 1975, senhores pais - Visando incrementar a formação moral de nossa juventude, serão ministradas no C.E.N.E. Prof. Jácomo Stávale, uma série de palestras de Orientação Cultural, de frequência facultativa. Essas palestras realizar-se-ão uma vez por semana na sexta aula para os alunos do período vespertino e em aula antecipada para os alunos do período noturno. Serão tratados temas de importância fundamental para o esclarecimento e orientação da mocidade estudantil, entre os quais "Provas da existência de Deus", "A origem e formação do mundo", "A origem do Homem", "Espiritualidade e imortalidade da alma humana", "Relações entre Deus e o Homem: a Religião", "Apologia do Cristianismo", "Conceito de Civilização Cristã", "A crise do homem contemporâneo", "Defesa da Família contra o divórcio", "Nossa Senhora de Fátima e o Comunismo", "A arte através dos séculos", e biografias de grandes personagens da História da Humanidade. Contamos com a autorização dos Senhores Pais, para o bom êxito desta promissora iniciativa. Silenciosamente, assinado Manoni Louza Pinto, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de São Paulo."

(Ata R. Pe., Prof. J. Stávale, 03/04/1975)¹⁹

¹⁹ Transcrição: "Tanto o Sr. Diretor quanto os professores estranharam a exigência feita aos alunos, de uma ficha com fotografia 3x4 com todos os dados pessoais. No verso dessa ficha estava impresso o seguinte: "São Paulo, 20 de fevereiro de 1975 – senhores pais – Visando incrementar a formação moral de nossa juventude, serão ministradas no C.E.N.E. Prof. Jácomo Stávale. Uma série de palestras de Orientação Cultural, de presença facultativa. Essas palestras realizar-se-ão uma vez por semana na sexta aula para os alunos do período vespertino e em aula antecipada para os alunos do período noturno. Serão tratados temas de importância fundamental para o esclarecimento e orientação da mocidade estudantil, entre os quais 'Provas da existência de Deus', 'A origem e a formação do mundo', 'A origem do Homem', 'Espiritualidade e imortalidade da alma humana', 'Relação entre Deus e o Homem: a Religião', 'Apologia do Cristianismo', 'Conceito de Civilização Cristã', 'A crise do homem contemporâneo', a Defesa da família contra o divórcio', 'Nossa Senhora de Fátima e o Comunismo', 'A arte através dos séculos' e biografias de grandes personagens da História da Humanidade. Contamos com a autorização dos Senhores Pais, para o bom êxito desta promissora iniciativa.

Ainda conforme a Ata os presentes decidiram pelo seguinte encaminhamento: "Em vista dos acontecimentos acima referidos o diretor e o corpo docente resolveram dirigir um ofício ao Dr. Ulisses Cesar Freire da Silva, diretor da D.R.E.G.E.S.P., colocando-o a par dos acontecimentos". Não foram localizadas mais referências a esse assunto em atas subsequentes ou em outros registros, de modo que não sabemos o desenrolar do episódio e nem seu desfecho.

Contudo, esse registro é revelador, entre outros aspectos, das investidas do poder constituído através de sujeitos estranhos ao cotidiano escolar durante o governo militar, com a anuência de autoridades hierárquicas, buscando acessar diretamente os estudantes e seus familiares, por meio de práticas de aliciamento, com ficha de inscrição e palestras, cujos temas, naquele contexto dos anos 1970 poderia encontrar escuta junto aos pais. Esse episódio traz ainda certa compreensão sobre a educação escolar pública que toma as I.E. como territórios de ninguém, prontos para serem ocupados e usurpados, ou como repetidores de procedimentos alheios à escola, sejam eles de caráter acadêmico ou ideológico. Por outro lado, verificamos que alguns sujeitos escolares (professores, alunos e direção) possuíam clareza da existência e do propósito dessas ações exógenas à regularidade escolar, manifestando seu estranhamento e propondo encaminhamentos, ainda que nos limites da estrutura hierárquica.

Um significativo registro do colégio J. Solimeo de 1970, quando o próprio professor João Solimeo era o diretor dessa I.E., então chamada Escola Estadual de Vila Brasilândia, revela as discussões sobre o elevado índice de reprovação, cuja culpa era atribuída ao meio social pobre e periférico, cuja população era formada majoritariamente por trabalhadores. Foi então decidido que "...devido ao meio, deve-se fazer o maior [sic] possível de variáveis... não comparando com o aluno padrão." Tal medida não representaria, no entender da direção, um problema para a "... formação do aluno, que de acordo com o nível do bairro, não será a intelectualização, mas sim dirigida para o trabalho"²⁰.

Alguns registros apontam a pressão existente sobre os professores, para que fossem mais maleáveis ou menos rigorosos. No mesmo colégio J. Solimeo, 1973, em função da elevada reprovação constatada, a diretora solicitou "...que os professores tentassem baixar o nível para evitar reprovação em massa, principalmente no 1º grau"²¹. Pelo mesmo motivo,

Atenciosamente, assinado Manomi Souza Pinto, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de São Paulo.

²⁰ Ata R. Pe., Prof. J. Solimeo, 02/03/1970.

²¹ Ata R. Pe., Prof. J. Solimeo, 08/05/1973.

no colégio J. Stávale, "O Sr. Diretor pediu aos professores que corrigissem as provas agora, como muita dedicação, visando todas as possibilidades de aprovar os alunos"²².

Sobre o ensino de História, especificamente, pouquíssimas referências foram encontradas, somente a partir de 1978, quando foi feita a seguinte reflexão:

...após troca de ideias, os professores consideraram que dificilmente se poderia desenvolver um curso razoável, à nível de conteúdo e aprendizagem, propondo-se como programa toda a História Geral. [...] Os objetivos do curso de História não deverão ter caráter essencialmente 'quantitativo', em termos de conteúdo, procurou-se, assim, selecionar conteúdos significativos que permitissem uma compreensão do 'processo' histórico²³.

Em 1979, numa reunião da área de humanas²⁴ – História, Geografia, Estudos Sociais, EMC e OSPB – do mesmo colégio, o ensino de História apareceu com maior destaque:

Inicialmente os professores se colocaram quanto ao conteúdo com que trabalham e as dificuldades que encontram. Trocaram ideias sobre a natureza de suas disciplinas, o material utilizado, a reação dos alunos. [...] Diante de um impasse é preciso parar e mudar. [...] Lembrou então que o aluno cansado, que já trabalhou o dia inteiro, não tem condições de se interessar por um assunto desligado e longe de suas percepções. [...] Sempre relacionando os assuntos com os problemas do Brasil atual. [...] O importante não é bem o conteúdo que se trabalha, mas as relações que se estabelece, a fundamentação das ideias, a troca de ideias entre os alunos. [...] É preciso não levar o assunto pronto aos alunos²⁵.

Enfim, apesar das dificuldades para localização desses registros escolares e de suas características eminentemente burocráticas, tais documentos guardam preciosas informações sobre aspectos da cultura escolar e de seus diferentes sujeitos.

²² Ata R. Pe., Prof. J. Stávale, 11/12/1974.

²³ Ata R. Pr., Prof. J. Stávale, 23/02/1978.

²⁴ Denominação dada pela própria escola.

²⁵ Livro R. Ad., Prof. J. Stávale, 18/09/1979.

Relatórios de Estagiários de Licenciatura

Outra fonte documental utilizada na pesquisa que resultou na dissertação mestrado acima mencionada, e que se revelou profícua quanto às possibilidades de investigação de elementos da cultura escolar e suas práticas durante a ditadura militar, notadamente no ensino de história, foram os relatórios²⁶ de estudantes estagiários da Licenciatura em História da disciplina Prática de Ensino de História, junto à Faculdade de Educação da USP, sob os cuidados da Prof^a Elza Nadai, entre os anos de 1972 a 1979.

Nestes relatórios constam, além das observações dos estagiários, modelos de provas e de exercícios, e entrevistas com alunos, professores e direção da escola estagiada²⁷. Constam ainda informações sobre a dinâmica das aulas e sobre materiais didáticos utilizados pelos professores, bem como seu uso cotidiano, quais eram e como eram conduzidas atividades pedagógicas, qual a recepção por parte dos estudantes.

Esse tipo de documentação, apresenta algumas dificuldades de ordem metodológica: os relatórios possuem certa homogenia entre si, constando alguns dados similares, em parte pela semelhança existente entre as escolas, em parte pela padronização do registro exigida pela professora do curso, o que resulta numa abordagem um tanto formal. Alguns alunos apresentam relatos inconsistentes e pouco rigorosos, o que pode decorrer da inexperiência com a observação de caráter etnográfico, da obrigatoriedade de seguir um padrão, ou da simples falta de empenho daqueles que veem nos estágios, apenas uma exigência burocrática do curso ao invés de uma oportunidade objetiva de observação, crítica e aprendizado útil para posterior trabalho como professor.

Não obstante tais características, alguns desse relatos contêm registros importantes como, por exemplo, depoimentos de professores sobre os vários elementos da vida escolar, sobre alunos, direção, materiais didáticos, processo educativo. Também contém comentários de alunos e da direção, inclusive sobre a estrutura hierárquica a que estão todos submetidos. Pode-se verificar, inclusive, o posicionamento da professora de Prática de Ensino de História e do próprio estagiário, ora

²⁶ Foram utilizados 40 relatórios (de um total de 400 a que tivemos acesso) que estagiaram em 38 escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo, 1º e 2º graus, séries, turnos e professores diferentes.

²⁷ Atualmente esses relatórios estão arquivados no Centro de Memória e Educação da FEUSP.

mais complacente, ora bastante crítico. Algumas informações surgem de maneira informal, de um “bate papo” com alunos na hora do recreio, outros de maneira mais formal, através de um roteiro de entrevista. Mas, como não poderia deixar de ser, alguns relatos são claramente inventados pelo estagiário que sequer fez o estágio e, como forma de cumprir uma formalidade, redigiu uma suposta observação, esvaziando-se de sentido para a pesquisa aqui mencionada. No entanto, o engodo de alguns é superado pela riqueza de detalhes que outros licenciandos imprimem em seus relatórios, chegando a anexar modelos de avaliação e exercícios, planejamentos e entrevistas.

Os estagiários são observadores que estabelecem relações ambíguas com os professores. Não é incomum, por exemplo, que professores se sintam constrangidos com a presença do estagiário na aula. Por outro lado, é comum que os estagiários tenham maior proximidade com os alunos, que o consideram, eventualmente, um cúmplice, pois sabem que este acaba sendo uma espécie de avaliador do professor. Tais características imprimem aos relatórios uma qualidade especial enquanto documento de pesquisa. Diferentemente das demais fontes, esta possui certa informalidade advinda do olhar despretenso do observador.

Assim, mesmo sendo registro confeccionado por graduandos, supostamente não tão atentos aos meandros da educação escolar, e talvez por isso mesmo, consiste em farto material de pesquisa, principalmente por serem feitos por observadores com relativa neutralidade e objetividade no cumprimento de uma tarefa obrigatória, além de ser um registro mais imediato do momento vivido pelo estagiário.

A questão metodológica central, então, está em detectar as diferentes “falas” e as diversas visões presentes nos registros (aluno, professor, direção, estado, estagiário, funcionários, universidade) que deverão ser cotejados entre si e com as demais fontes, de forma a identificar os momentos de conflito necessários para o entendimento pretendido.

Vejamos alguns excertos desses registros e suas potencialidades. Em 1975, a estudante que estagiou com um professor sem formação específica em História, na escola Senador Felinto Müller, ponderou sobre sua inaptidão pedagógica e historiográfica:

Esse particular [não ser licenciado em história], por si só, não seria suficiente para explicar as suas carências didáticas, a inexistência de qualquer planejamento, a indefinição quanto aos objetivos a alcançar, a não utilização de nenhum dos poucos recursos didáticos existentes na escola, enfim a sua

completa desatualização e despreparo e, pode-se dizer, até mesmo o seu completo desconhecimento e desinteresse da área e afins²⁸.

Outra estagiária do Colégio J. Stávale, em 1979, período da chamada abertura política, relatou o desencanto do veterano professor de História, frente à crise que assolava a educação pública, e que se fazia sentir no cotidiano escolar:

Em conversa com o professor pude observar toda uma desilusão a respeito do ensino. Leciona desde a década de 40, acredita firmemente que ser professor é virtude inata, não se aprende através de técnicas. Disse-me que já utilizou vários métodos para lecionar e atualmente utiliza aquele que a classe merece, isto é, aulas expositivas, pois [os alunos] não têm nível para outra coisa²⁹.

Dois anos antes, 1977, a professora de História da Escola Major Arcy, 25 anos de magistério, manifestou sua indignação à aluna estagiária com a decisão do Conselho de Classe de aprovar alunas que ela havia reprovado em sua disciplina e com a primazia das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática:

...tinha 6 alunos sem qualquer possibilidade de passar em História e foram por ela reprovados; foi feito, então, um Conselho de Classe e constatou-se que os mesmos eram bons em Português e Matemática e chegou-se à conclusão que não deveriam ser reprovados [...]. Diante disso a professora tomou a decisão de ter como princípio o seguinte: todo aluno tem conceito C como avaliação mínima, ou seja, todos os alunos no começo do ano já passaram, a não ser que ocorram exceções como um aluno que nunca assista às aulas, não faça as provas, não tenha livro, nem caderno³⁰.

Independentemente da eventual justeza da reclamação da professora, chama a atenção os efeitos dos critérios de avaliação dos estudantes, que deveriam ser observados em desenvolvimento global, a mudança do sistema de notas para conceitos e os atritos decorrentes da

²⁸ Relatório P.E.H., 1975.

²⁹ Relatório P.E.H., 1979.

³⁰ Relatório P.E.H., 1977.

hierarquia entre as disciplinas escolares, bem como a solução extrema adotada pela professora.

Outro ponto de atrito ocorreu com a chegada dos professores oriundos da Licenciatura Curta³¹ de três anos, habilitados a lecionar Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Geografia e História. Alguns professores graduados em História não os viam com bons olhos, seja pela formação deficitária, seja pela invasão de território que os obrigaria a dividir aulas no processo de atribuição de turmas, como foi o caso da professora de História, graduada pela PUC de Campinas, da escola Luís Elias Attiê, 1975. Segundo a estagiária, ela estava

...pondo em dúvida a finalidade do ensino de História, ou a ampliação de conhecimento da História. Um dos principais motivos apresentados a esse pessimismo se coloca no nível do curso de Estudos Sociais e da fácil penetração destes elementos que concluíram o curso, na área de trabalho de historiador e do geógrafo. [...] A professora acredita que o professor de História será visto num futuro bem próximo como uma figura literária que se expressa naquilo que o mundo julga ter todo o saber e que só isto basta para que na sociedade se reconheça seu valor³².

A voz dos estudantes e sua percepção das aulas de História também aparecem em alguns relatórios, como uma aluna de 8ª série, 1975, da EEPSP Senador Felinto Miller, que disse em entrevista à estagiária:

...o professor é muito bacana, mas nas aulas dele ninguém entende; ele corre, enrola, fala de Deus, escreve na lousa; assim ele está falando de Egito, ele escreve 'Egito' na lousa e começa a falar, fala de tudo sobre o Egito. A gente anota, mas na prova a gente não entende nada do que ele pergunta. [...] Ele diz que se der uma prova a gente vai colar mesmo, então já consulta direto... Eu não entendi nada do curso de História até agora...³³.

Na mesma escola, dois anos antes, 1973, registrou a estagiária:
...falando com eles [os alunos] muitos se mostraram desinteressados pela História. Só o fazem porque são

³¹ Instituída a partir da Lei n. 5.692/71, proporcionando formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda de professores.

³² Relatório P.E.H., 1975.

³³ Idem.

obrigados. Em geral o conceito que tem de História é um amontoado de datas e nomes, que em geral não lhes significa nada. Para que serve, e o que vão fazer com isso? Nada. Além do que a matéria é decorativa. Preferem a matemática, por exemplo, que pelo menos desenvolve o raciocínio³⁴.

Por outro lado, ainda que, conforme os relatórios de estágio, muitos professores manifestassem insatisfação, situações de conflito e sensação de fracasso, lamentando o presente e lembrando um suposto passado áurea da educação escolar, outros tantos buscavam alternativas mais realistas, ainda que nem sempre eficazes, para enfrentar as transformações e adversidades, evidenciando o que mais caracteriza a cultura escolar: sua capacidade criativa.

Os relatórios apontam experiências, bem ou malsucedidas, como a mencionada pela estagiária da EEPSG Plínio Barreto em 1976:

Segundo o professor contatado, ano após ano vem tentando modificar seu modo de aula. Já procurou, por exemplo, pedir aos alunos que apenas acompanhassem as explicações, fazendo uma ou outra anotação, mas os resultados não foram satisfatórios. Em outra oportunidade, optou pela adoção do livro didático, mas pessoalmente, sentiu-se muito preso a ele e obcecado por vencer o conteúdo. [...] Atualmente, deixou em aberto o uso do livro didático. Cada qual utiliza aquele que tem à mão. Elaborou esquemas para as aulas, coloca-os na lousa para que os alunos copiem e, a seguir, o professor desenvolve esses esquemas. Segundo ele, os alunos têm obtido melhor aproveitamento, mas reconhece que esta, ainda, não é a fórmula ideal de ministrar uma boa aula de História³⁵.

Os materiais didáticos, notadamente o livro didático era motivo de preocupação tanto para os estagiários como para alguns professores, seja por sua qualidade, seja pela insuficiência dos programas estatais de compra de livros. Algumas alternativas eram uma opção, como obter cópias xerox de jornais ou revistas, reprodução de textos de diferentes livros didáticos ou não didáticos, mais críticos, como o livro *São Paulo 1975: Crescimento e Pobreza*, editado pela CEBRAP, a partir de um estudo realizado para a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo,

³⁴ Idem.

³⁵ Relatório P.E.H., 1976.

com artigos de Fernando Henrique Cardoso, José Álvaro Moisés, Lúcio Kowarick, Paul Singer, entre outros. Com relação ao uso desse livro do CEBRAP, relatou a estagiária da IEE Dr. Américo Brasiliense, em 1977:

O método seguido pelo professor consiste em fazer com que um aluno leia na classe, oralmente, um trecho do livro, fazendo com que a seguir explique aquilo que leu, isso se estenda ao resto da classe. O professor vai explicando os trechos em forma expositiva, mas sempre com a intervenção da classe. Quando foi realizado o estágio, o professor ainda estava analisando a apresentação do livro, escrita por D. Evaristo Arns, explicando os motivos que levaram à elaboração do livro, visto que, apenas há duas semanas que o atual professor estava com a classe, antes já haviam passado por ela outros dois professores, com métodos e programa totalmente diferente, segundo os próprios alunos. Na aula observada o professor apenas

Relatório P.E.H., 1977³⁶.

Ainda segundo esse relatório, o professor de História propôs algumas perguntas, "uma espécie de trabalho em grupo", a serem respondidas pelos alunos daquela turma:

- 1 - O maior grau de industrialização de S.P., em relação ao restante do Brasil, significa que desapareceram aí problemas do subdesenvolvimento?
- 2 - É ou não correta a afirmação que as populações marginalizadas das grandes metrópoles brasileiras são

³⁶ Transcrição: "O método seguido pelo professor consiste em fazer com que um aluno leia na classe, oralmente, um trecho do livro, fazendo com que a seguir explique aquilo que leu, isso se estenda ao resto da classe. O professor vai explicando os trechos em forma expositiva, mas sempre com a intervenção da classe. Quando foi realizado o estágio, o professor ainda estava analisando a apresentação do livro, escrita por D. Evaristo Arns, explicando os motivos que levaram à elaboração do livro, visto que, apenas há duas semanas que o professor estava com essa classe, antes já haviam passado por ela outros dos professores, com métodos e programa totalmente diferente, segundo os próprios alunos."

formadas por migrantes que não se adaptaram ainda à vida urbana?

3 – Podemos considerar S.P. como um centro hegemônico do capitalismo no Brasil³⁷?

Esse relatório dá a ver a atuação politicamente engajada de professores de História ainda em plena ditadura militar, seja pela adoção de livros não didáticos, em perspectiva crítica, seja pela abordagem de problemas sociais e econômicos, escapando dos temas convencionais de História, provavelmente pela busca de aproximação com os alunos, através de questões do presente, mais próximas de sua realidade. Da mesma forma, observa-se uma prática pedagógica menos tradicional, de abertura para o debate, escuta dos alunos, debate, atividade em grupo.

A análise da prática em sala de aula e dos elementos da cultura escolar revela a dinâmica das relações no interior da escola, os limites e as possibilidades de atuação dos diferentes sujeitos, lembrando que “as intenções, as realidades e os resultados não formam um todo historicamente coerente”³⁸.

Relatos Orais de Professores

Quando se refere ao que chama de “atores”, Viñao destaca os professores, por considerar que estes ocupam uma “posição especial, o papel mais relevante na conformação da cultura escolar”³⁹. Propõe que se conheça aspectos referentes à formação e à carreira profissional desse grupo, sua composição social, faixa etária, divisão por gênero, disciplinas em que atua e suas representações. Sobre esse mesmo grupo, Julia propõe que se compreenda “os saberes e o *habitus* requeridos”, assim como “as heranças e as modificações que se operam no decorrer das gerações”⁴⁰.

Tomando as representações de si e de sua atuação docente, sobre a importância de sua disciplina escolar e de sua área de conhecimento, sobre o universo escolar e a relação com os demais sujeitos escolares, sobre a relevância social e cultural dos conhecimentos com que trabalha, e considerando, conforme Henri Lefebvre, que as representações se formam entre o vivido (o corpo, a subjetividade, vivência social e coletiva) e o concebido (conceitos teóricos, ideologias, valores), num “movimento

³⁷ Relatório P.E.H., 1977.

³⁸ António Nóvoa. *História da Educação*, op. cit., pp. 15-16.

³⁹ Antonio Viñao. *Sistemas educativos*, op. cit., p. 88.

⁴⁰ Dominique Julia. *A cultura escolar*, op. cit., p. 24-25

dialético⁴¹ [que] nunca cessa”⁴², abre-se uma ampla possibilidade de pesquisa da cultura escolar.

Em pesquisa publicada em 2011⁴³ discuti o que chamei de utopias no ensino de História, ou, mais precisamente, representações utópicas, das quais frequentemente se investem os professores dessa disciplina escolar quando atuam no cotidiano escolar e consideram formar para “o exercício da cidadania” ou para o “civismo”, formar o “aluno crítico”, o “sujeito transformador” ou o “sujeito revolucionário”. Entre o civismo e a revolução, a pretensão de discutir um tema – utopia – que emerge nos debates sobre educação, notadamente na disciplina História, demanda um suporte teórico que se adeque a sua inerência sólida e fluida, permanente e transitória, mobilizadora e paralisante.

Nesse sentido, Lefebvre pondera que as representações se formam no cotidiano, entendido como um nível da realidade social onde ocorrem a construção e a transformação da sociedade, sendo que é no desvelamento deste nível que está a chave para a compreensão das representações, que se apresentam, portanto, como manifestações da relação do concebido com a vivência, emergindo da consciência individual e da correlação com as condições históricas particulares e gerais, fruto do ser individual e social. Em suas atividades diárias e nas relações e conflitos que se estabelecem, dentro e fora da escola, que professores seguem formulando suas noções a respeito de sua prática. É na relação entre estes diferentes sujeitos que se concebem tais formulações, concepções sobre a vivência, um nível de conhecimento que se estabelece na forma de representações sobre o real. A dimensão utópica discutida se afigura como uma representação de várias facetas: sobre o ensino de História, suas potencialidades, projetos, possibilidades de transformação socioeconômica, permanência de ideais, conservação, surgimento de novas perspectivas, devaneios, decepções, restauração, ceticismo. A própria ideia de utopia consiste numa visão prospectiva, uma projeção de futuro que se faz a partir das incongruências do presente, ou seja, uma representação do presente que se projeta sobre o futuro.

Tais representações são frequentemente entendidas por elemento a ser superado ou transcendido, já que supostamente ilusório, errado ou irreal, o que nos levaria a uma análise limitada a oscilar entre o certo/errado, falso/verdadeiro. Buscando superar esse impasse, Lefebvre afirma que “as representações não são falsas nem verdadeiras, senão, às

⁴¹ Tradução livre do original em espanhol.

⁴² Henri Lefebvre. *La Presencia y la Ausencia: Contribución a la Teoría de las Representaciones*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 76-77.

⁴³ Antonio Simplicio de Almeida Neto. *Representações utópicas no ensino de história*. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

vezes, falsas ou verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas 'reais' e falsas como dissimuladoras das finalidades 'reais'⁴⁴”.

Buscamos acessar tais representações, entendidas como elementos da cultura escolar, através da história oral, coletando relatos de dois grupos de professores da disciplina escolar História que atuaram no período 1965/1975 (G1) e 1985/1995 (G2), períodos da ditadura militar e da abertura/redemocratização, respectivamente, momentos de intensa efervescência política, que se faziam sentir no cotidiano escolar, como vimos no subitem anterior, e na atuação dos professores.

Nas últimas décadas a história oral tem recebido importante aporte teórico e metodológico através de diversas publicações e eventos que dissiparam muitos questionamentos que recaíam sobre as supostas precariedades dos relatos orais e a fragilidade da memória. Contudo, longe de ser um consenso, e sem pretendê-lo, tal procedimento metodológico e fonte mostram-se adequados para determinados tipos de pesquisa, como é o caso aqui apresentado.

O relato oral, que tem por esteio a memória, apresenta-se como uma trama que se gasta ao mesmo tempo em que se constitui, e requer, portanto, uma abordagem cautelosa e criteriosa, pois se possui limitações, também tem especificidades a serem estudadas e tornadas assertivas. Elizabeth Jelin entende que a memória está inserida numa “temporalidade complexa”⁴⁵, pois o sujeito que rememora estando no presente, o faz a partir de determinado “horizonte de expectativa”, ressignificando seu “espaço de experiência”, de modo que seu relato será sempre passível de mudança, sendo ele mesmo uma representação do presente sobre o passado. Ademais, conforme essa mesma autora, “a experiência humana incorpora vivências próprias, mas também aquelas que lhe foram transmitidas⁴⁶”, tratando-se de processos de significação e ressignificação constantes. Daí Portelli afirmar, tornando a fragilidade em asserção, que a

primeira coisa que torna a história oral diferente é aquela que nos conta menos sobre *eventos* que sobre *significados*⁴⁷. [...] Mas o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. [...] Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria

⁴⁴ Henri Lefebvre. *La Presencia y la Ausencia*, op. cit, p. 68.

⁴⁵ Elizabeth Jelin. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002, p. 13.

⁴⁶ Tradução livro do original em espanhol.

⁴⁷ Grifos do original.

fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez⁴⁸.

Nessa perspectiva, dentro do escopo temporal dos professores entrevistados, buscamos identificar aspectos relevantes na composição desses sujeitos, conforme proposição de Viñao, acima mencionada: faixa etária, gênero, perfil socioeconômico e étnico-racial, formação, carreira acadêmica, atuação política e sindical, locais de trabalho, disciplinas e níveis que lecionou, local de moradia. Outro aspecto central das questões metodológicas, foi a elaboração do roteiro de questões a ser utilizado nas entrevistas. Privilegiou-se uma abordagem que não resultasse em respostas do tipo sim ou não, ou a meras opiniões contra ou a favor de determinado tema, que levaria a confronto de posições com o pesquisador. Pelo contrário, buscou-se que os entrevistados discorressem sobre suas práticas, seus entendimentos, suas posições, suas dúvidas e suas convicções, de modo que aquilo que chamamos representações utópicas não recaísse numa eventual definição estandardizada de utopia, mas que transparecesse em (ou atravessasse) suas respostas sobre os diversos temas surgidos durante a entrevista, como: procedimento metodológico e intenções (do pesquisador), influências na trajetória profissional, temas políticos, concepção historiográfica, atuação na escola.

Uma vez realizadas as entrevistas, feitas as transcrições, obtida a anuência dos depoentes sobre o resultado, foi possível proceder a análise das fontes e agrupar as respostas em blocos temáticos: concepção de história, entendida como área de conhecimento; concepção sobre o ensino da disciplina escolar História e percepção sobre a própria prática docente. Nessas respostas observamos que direta ou indiretamente estava presente certa compreensão utópica de transformação temporal.

A professora Sílvia⁴⁹ (G2), por exemplo, ao ser questionada sobre os critérios de escolha dos temas que propõe para suas aulas, respondeu que sempre busca demonstrar “uma transformação qualitativa. [...] Coisas que têm movimentos de mudança qualitativa” e que reverberava em sua prática, beirando a “doutrinação quase que evangelizadora, ‘Temos que nos organizar no PT!’, ‘Temos que organizar a classe trabalhadora!’” (Relato Oral, Sílvia, 2001). Lembrou que

saía de moto, na garupa de um colega meu. Imagina a professora, com spray, ia panfletar a greve geral de 1983! Panfletei Franco da Rocha inteiro, todo mundo sabia no dia

⁴⁸ Alessandro Portelli. “O que faz a história oral diferente”. *Projeto História*, 14 (Fev. 1997), p. 31.

⁴⁹ Os nomes atribuídos às professoras são pseudônimos.

seguinte que era eu! [...] Militância mesmo. [...] Uma professora, vamos pensar, altamente orgânica. [...] Eu era doutrinária, meu! Eu preguei contra ditadura militar dentro da sala de aula! Levei aluno meu para lutar contra a ditadura, para buscar o Ortega, o líder da Nicarágua, fiz trabalho sobre a Nicarágua, a revolução nicaraguense. E ensaiei meus alunos de 5ª série a cantar: [cantando] '*Adellante marchemos compañeros!*'! Estou te falando! (Relato Oral, Sílvia, 2001).

Já a professora Rosa (G2), menos dogmática, afirmou que nunca foi "de querer fazer a cabeça de aluno", mas que se "posicionava mais facilmente, hoje em dia eu não me posiciono". E continua:

Era mais fácil ter certezas. Na realidade antes você tinha, eu também tinha, achava que a gente ia conquistar mais coisas, você ia conseguir batalhar e chegar em algum lugar. Hoje em dia a gente já viu que não chegou a lugar nenhum e não vejo perspectiva de mudar, mudar a escola para onde? A quem ela pode estar atendendo? Hoje em dia eu não tenho certeza de nada e eu não saberia mudar (Relato Oral, Rosa, 2001).

A professora Arlete (G2), também dessa geração, mesmo repetindo o mantra do "formar um cidadão crítico", também manifestou suas incertezas quanto ao posicionamento em sala de aula:

Então tem horas que eu fico bastante constrangida, eu fico pensando, me policiando às vezes para não estar colocando certas coisas tão escancaradas, deixar que eles vão percebendo aos poucos, mas não deixar passar essa visão tão negativa, o que é certo ou o que é errado, eu estou meio perdida (Relato Oral, Arlete, 2001).

Guardadas as diferenças e especificidades de formação, compreensão e atuação, observou-se nessas três professoras uma mudança de posicionamento em sala de aula, de mais assertivos nos anos 1980 para as incertezas dos anos 1990, entrando pelos anos 2000, momento em deram as entrevistas.

Essa angústia, por assim dizer, não ocorreu nos relatos das professoras da geração anterior, em parte porque, quando das entrevistas, já estavam aposentadas, mas em parte por não terem vivido uma perspectiva militante do ensino de história, que só vai ocorrer com

mais intensidade nos anos 1980, o que incluiu publicações como *Repensando a História* (1984) e *Ensino de História: Revisão Urgente* (1986), mencionadas pelas professoras do grupo mais jovem como tendo feito parte de sua formação.

A cisão sentida e manifesta pelas professoras da geração que estou chamando de G1 foi na decadência da escola pública e na mudança do perfil de alunos e professores. A professora Vera (G1), que demonstrou vivo entusiasmo pelos desfiles da Semana da Pátria em que tomou parte durante a ditadura, e poderia ser apressadamente identificada como alienada política, fez referência ao período em que se aposentou (1985) e o salário estava em queda vertiginosa: “eu já não estou mais sendo nem patriótica, nem moral e cívica, estou numa realidade absoluta.” Do mesmo modo percebia que com a crise social e educacional ao final da ditadura “a merenda passou de ser a coisa mais importante da escola. [...] e era só merenda que a gente falava, só” (Relato Oral, Vera, 2001).

A professora Célia (G1), oriunda da classe média paulistana, esposa de um assessor do Secretário de educação do Estado de São Paulo⁵⁰, como ela fez questão de frisar, o que lhe dava uma visão privilegiada sobre o processo político de então, imprimindo-lhe a dualidade de observar a crise que lhe atingia como professora da rede estadual e, ao mesmo tempo, procurar entender e justificar para si as medidas administrativas do governo, identificava a crise educacional em São Paulo com o ingresso de um novo contingente de professores com formação cultural precária, “que não tinha condições de ler um jornal”, alguns que ela qualificou como “nordestinos”, “que já começando a ser assimilado ao nosso meio. [...] Então veja bem, era uma coisa muito difícil de você trabalhar” (Relato Oral, Célia, 2001).

Já para Inês (G1), que embora aposentada ainda lecionava em escola privada para complementar a renda, o grande problema era geracional e de postura ética do professor. Durante a entrevista relatou um episódio bastante significativo:

E os novos professores que estão chegando? Falta aquilo que se chama vocação e consciência profissional. Um dos maiores desgostos da minha vida foi quando eu entrei na minha escola do estado no último ano que eu dei aula e os professores jovens, eles estavam jogando cartas na mesa dos professores. Você pode achar que não tem nada vender roupa na sala dos professores, vender produtos Avon, mas jogar carteados?! Aliás

⁵⁰ Ulhôa Cintra foi secretário de Educação e Cultura do Governo Abreu Sodré (1967 a 1971).

eles pararam de jogar assim que eu entrei, pra mim isso é... É assim, muita falta de ética, muita falta de comprometimento (Relato Oral, Inês, 2001).

Importante notar que entre mudanças e permanências, as representações não são meros processos mentais ou ilusões. Para Lefebvre a representação “não consiste numa imagem, um reflexo ou numa abstração qualquer, mas numa mediação”⁵¹ entre o vivido e o concebido, a presença e a ausência, o representante e o representado. São “fatos de palavra (ou se preferir de discurso) e de prática social”⁵², possuem força e poder. Assim, ensejam ações e práticas, produzem alegrias e sofrimentos, se desdobram no cotidiano escolar, nas aulas, nas relações com estudantes, professores, pais e gestores, nas atividades sindicais e efemérides, nas reuniões pedagógicas e no pedido apressado de aposentadoria, no ativismo e na desilusão, na certeza e na insegurança, no civismo e na ação politizadora.

Enfim, através de pesquisas pretéritas procurei apresentar três possíveis fontes documentais, suas potencialidades para discussões sobre cultura escolar e algumas questões metodológicas. Por certo, tantas outras fontes vêm sendo propostas, assim como abordagens instigantes e originais, o que só confirma a, já mencionada, afirmação de Chervel, segundo quem “o sistema escolar é detentor de um poder criativo”⁵³. Resta investigá-lo.

Referências

- ALMEIDA NETO, Antonio S. de. *Representações utópicas no ensino de história*. São Paulo: Editora Unifesp, 2011.
- ALMEIDA NETO, Antonio S. de. *O Ensino de História no Período Militar: Práticas e Cultura Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, 1996.
- CHERVEL, André. “História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa”. *Teoria & Educação*, 2 (1990), pp. 177-229.
- CIAMPI, Helenice et al. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1 (2001), pp. 9-44.
- LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la Ausencia: Contribución a la Teoría de las Representaciones*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- NÓVOA, António. *História da Educação: Perspectivas Actuais*. Mimeo.

⁵¹ Henri Lefebvre. *La Presencia y la Ausencia*, op. cit., p. 41.

⁵² Idem, p. 104.

⁵³ André Chervel. *História das Disciplinas*, op. cit., p. 184.

PORTELLI, Alessandro. "O que faz a história oral diferente". *Projeto História*, 14 (fev. 1997), pp. 7-24.

SILVA, Marcos A. da. *Repensando a história*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Marco Zero/ANPUH-SP, 1984.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

Recebido em: 29/11/2021.

Aceito em: 18/02/2022.