CLEITON DONIZETE CORRÊA TEREZA

**Conflitos e potencialidades na educação pública: uma reflexão a partir da
análise da Escola Estadual Francisco Escobar.**

SÃO PAULO

2016

CLEITON DONIZETE CORRÊA TEREZA

Conflitos e potencialidades na educação pública: uma reflexão a partir da análise da Escola Estadual Francisco Escobar.

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Humanidade, direitos e outras legitimidades para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Interdisciplinar

Orientadora: Prof. Dr. Zilda Márcia Grícoli Iokoi

SÃO PAULO
2016

NOME: TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa Tereza

Título: Conflitos e potencialidades na educação pública: uma reflexão a partir da análise da Escola Estadual Francisco Escobar.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Humanidade, direitos e outras legitimidades para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a)_____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr._____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

Prof. Dr._____ Instituição_____

Julgamento_____ Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de trocas. É sim um trabalho coletivo. De forma que são muitos os agradecimentos necessários.

Agradeço à Professora Zilda Márcia Grícoli Iokoi pela orientação, pela oportunidade, pela confiança e possibilidade de trabalharmos juntos, convivermos. Serei sempre grato!

Agradeço também aos colegas e professores do Núcleo de estudos das diversidades, intolerância e conflitos (Diversitas-USP) pelos estímulos e sorrisos. Especialmente os pesquisadores Eleandro Depiere, Luís Carlos Seixas, Carlos Frankiw, Cássia Oliveira, Fabiana Nogueira, Fábio Nunes, Roberta Navas, e os professores Luís G. Galeão da Silva e Cláudia Moraes de Souza, membros da banca de qualificação, e à secretária Teresa Teles pelos desaíogos preciosos.

Agradeço à Escola Estadual Francisco Escobar, professores, gestores, alunos, funcionários operacionais, por permitirem minha entrada. Mas, Fabiana Muniz, Luiz Otávio Cândido, Ricardo Quintiliano, Greyce Cristina da Silva, colaboraram diretamente com o trabalho, de forma que ele não seria possível sem suas contribuições. Gratidão! Essa pesquisa também contou com a colaboração fundamental dos entrevistados Mariluce Alvisi, João Augusto Gentilini, Arilda Gentilini, Iria Sampaio, Cida Benedito e Rovilson Molina.

Uma menção muito especial às professoras Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves, pelo apoio, e Fernanda Mendes Resende, pelo companheirismo. Felicidade também por compartilhar ideias e emoções com os batalhadores do Coletivo Educação de Poços de Caldas.

Diretores, alunos, colegas, das escolas estaduais João de Souza Gonçalves e David Campista, escolas municipais Wilson Hedy Molinari e Vitalina Rossi, locais em que passo (ou passei) a maior parte dos meus dias, na labuta, no chão da escola, forte abraço!

E finalmente agradeço meus amigos, que felizmente são muitos. Que torcem por mim, que me querem bem. E minha família, que é sempre nosso esteio. Obrigado Maria do Rosário, Carlos Marra, Carla Cristina e todos os Corrêa Tereza. E ao meu lado brilham duas estrelas que me guiam e me impulsionam, Laura Keyszer de Paula e Sophia de Paula Corrêa Tereza, amo vocês!

RESUMO

Conflitos e potencialidades na educação pública: uma reflexão a partir da análise da Escola Estadual Francisco Escobar.

Essa pesquisa foi desenvolvida com o propósito de averiguar alguns dos principais problemas da Educação e do trabalho em Educação, utilizando o método regressivo-progressivo formulado por Henry Lefebvre. Partimos da descrição de dilemas do presente analisando a Escola Estadual Francisco Escobar de Poços de Caldas, pertencente à rede pública de Minas Gerais. Para isso levantamos fontes da Escola e de sua história, além de produzirmos novos documentos, como questionários e entrevistas com os profissionais, e relatos de alunos. Com o movimento regressivo recorremos às greves dos educadores de 1979, muito significativas para a cidade e região, num contexto de efervescência cultural dos movimentos sociais durante a ditadura cívico-militar brasileira. Estudamos a Greve em Poços de Caldas e retomamos o presente, movimento progressivo, que possibilitou uma reflexão dos conflitos e das potencialidades da educação pública em nossos dias, indicando perspectivas relevantes à superação da desafiadora conjuntura em que nos encontramos. Nessa caminhada investigativa valorizamos o estudo do cotidiano apoiados em referências de diversas áreas, contribuintes para a compreensão de questões complexas dos conflitos contemporâneos como trabalho, ocupação do espaço urbano, produção do conhecimento, estruturas de poder e democracia.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Greve. Escola. Conflitos contemporâneos. Democracia.

ABSTRACT

Conflicts and potentialities in public education: a reflection from the analysis of Francisco Escobar State School.

This research was conducted in order to investigate some of the major Educational problems and the work in Education, using the regressive-progressive method formulated by Henry Lefebvre. We started from the discussion of Francisco Escobar State School's present dilemmas in Poços de Caldas city, which belongs to the public system in Minas Gerais State. Therefore, we compiled the school data and its history, in addition, we produced new documents, such as questionnaires and interviews with professionals as well as students' reports. With the regressive movement we turned to 1979's educators' strike, which was very significant for the city and region in a context of cultural effervescence of social movements during the Brazilian civic-military dictatorship. We studied the strike in Poços de Caldas and returned to the present - progressive movement - what enabled a reflection of conflicts and the potential of public education today, indicating relevant perspectives to overcome the challenging environment in which we find ourselves. In this investigative walk, supported by references from different areas, we treasured the study of the daily routine contributing to the understanding of complex issues of contemporary conflicts such as labor, urban space occupation, knowledge production, power structures and democracy.

Keywords: Education. Labor. Strike. School. Contemporary Conflicts. Democracy.

Vivendo e aprendendo a viver
com os contrastes da vida...
Charlie Brown Jr.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 01: Percursos e dificuldades: escola, cidade e educação básica.....	12
CAPÍTULO 02: A greve de professores em 1979.....	47
CAPÍTULO 03: Escola Estadual Francisco Escobar: trabalho, educação, juventude e democracia.....	91
CONCLUSÕES.....	144
REFERÊNCIAS.....	145
FONTES.....	152

INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresentamos com este texto teve início no ano de 2011, quando comecei a formular um projeto de pesquisa com vistas ao mestrado em História. No início procurei trabalhar utilizando procedimentos semelhantes aos utilizados em duas pesquisas anteriores que realizei, na graduação *A ditadura militar brasileira (1964-85) e a cidade de Cabo Verde* e na pós-graduação lato sensu *A greve de professores em Cabo Verde (1979): vozes, memória e autoritarismo*. A professora Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves foi muito paciente nesses primeiros passos, dedicando algumas preciosas manhãs em meu auxílio.

Em 2012 fui aceito como aluno especial na disciplina *Globalização e Cultura: os processos de resistência na América Latina e na África*, sob responsabilidade da professora Zilda Márcia Grícoli Iokoi, no programa de pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo. Durante o curso apresentei o projeto de pesquisa *A greve dos professores em 1979 no município de Poços de Caldas* à professora Zilda Iokoi, que se interessou, apesar das muitas correções, e se mostrou disponível para a orientação, contudo, não na História Social, mas no programa *Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades*, que teria início no segundo semestre daquele ano pelo Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerância e Conflitos (Diversitas - USP). Fiz o processo seletivo, mas não fui aprovado em 2012. Permaneci com o Diversitas fazendo o curso *Fronteiras em movimento*, na modalidade à distância, ofertado no segundo semestre de 2012 e a disciplina *Memória, Verdade e Testemunho* como aluno especial no primeiro semestre de 2013. Durante esse período de um ano dediquei-me ao inglês e às minhas muitas aulas no Ensino Fundamental e Médio, aliás, durante toda a realização da pesquisa continuei trabalhando, devido aos impedimentos para afastamento remunerado nas redes estadual de Minas Gerais e municipal de Poços de Caldas e à insuficiência das bolsas para quem tem compromissos com família e dispõe apenas de sua força de trabalho para manter-se.

No processo seletivo de 2013 fui aprovado, o projeto aceito, mas necessitando de adaptações para um programa interdisciplinar como é o *Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades*. A interdisciplinaridade proposta pelas disciplinas *Conflitos contemporâneos em perspectiva*, *Estado, ética e política* e *Etnocentrismo, natureza e cultura*, cursadas nos anos de 2013 e 2014, consistiram em grande desafio e uma experiência intensa de diálogo e reelaboração de concepções, conceitos e perspectivas. *Vida cotidiana, espaço e reprodução*

social da classe trabalhadora sob o capitalismo ofertada pela Geografia Humana, quarta disciplina cursada, proporcionou aprofundamento no pensamento lefebvriano, fundamental para nossa análise. No percurso de pesquisa fizemos um esforço considerável para entrepassar História, Pedagogia, Filosofia, Economia, Ciências Sociais.

“Uma das características do novo paradigma de ciência é a interdisciplinaridade, que alguns preferem chamar de ‘inter-relação entre os saberes científicos’. Há muitas interpretações da interdisciplinaridade, mas poder-se-ia vê-la numa perspectiva epistemológica – integração entre os saberes contra a fragmentação disciplinar – e numa perspectiva instrumental – busca de um saber útil, aplicado, para enfrentamento de problemas e de dilemas concretos.”¹

Para dar conta das exigências interdisciplinares buscamos fundamentação quanto às fontes. Além daquelas que já dispúnhamos, o acervo do *A Mantiqueira* do ano de 1979, selecionado por mim na sede do jornal durante a formulação do projeto, o caderno-diário das professoras grevistas de Cabo Verde-MG, cedido pela professora Ironi Viana à época da monografia de conclusão de curso de graduação, as entrevistas e outros documentos utilizados nas pesquisas anteriores, buscamos mais. Na E. E. Francisco Escobar levantei com ajuda e apoio de profissionais da Escola o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno, a Planta Arquitetônica, dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e o Projeto *O Nome da Escola*, elaborado na década de 1990. Desenvolvemos um questionário com 27 professores em 2014, coletamos relatos dos alunos, adentramos o espaço escolar, as aulas, acompanhando seu dia a dia e sempre fazendo anotações, quando não no momento em que estava na Escola, fazia assim que saía dela. Também filmei entrevistas com profissionais da Escola e com professores que participaram das greves de 1979. Numa dessas entrevistas um grande presente! O professor João Augusto Gentilini arquivou documentos das greves do fim dos anos 1970 e dos anos 1980. Reportagens de jornais, atas, boletins de greve, livretos, listas, comunicados, etc. Material valioso que resultou em mais de 500 imagens para ser digitalizado. Aliás, as fontes primárias levantadas foram digitalizadas assim como as que produzimos.

A evolução dessa pesquisa contou com a colaboração de muitas pessoas especiais, mas é preciso destacar o grupo de estudos de orientandos com a professora Zilda Iokoi, o grupo de profissionais da Escola Estadual Francisco Escobar que leram esse texto e o discutiram comigo e os professores Luis Guilherme Galeão da Silva e da professora Claudia Moraes de

¹ LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

Souza que compuseram a banca de qualificação: observações atentas, sugestões de leitura e busca e tratamento das fontes e interrogações sobre a escrita e abordagens temáticas. Sem a excelência de suas contribuições não conseguiríamos chegar ao resultado que nos orgulhamos em apresentar.

Esse trabalho não é um “estudo de caso” mas “um estudo sobre o caso”, como aprendemos com Souza Patto articulando às concepções de níveis sociais de Henry Lefebvre e os estudos de Elsie Rockweel sobre etnografia na pesquisa em educação.² Os problemas escolares são problemas sociais. Nas palavras de Cláudia Fonseca:

“‘Cada caso é um caso’ é uma expressão que, em, muitas situações vem a calhar. Mas meu temor com seus excessos deve estar-se tornando mais claro. ‘Cada caso é um caso’ justifica a rejeição de soluções pré-fabricadas. E então? O que vem depois? Com quais instrumentos vamos tentar compreender a realidade diante de nós? Com a intuição pessoal de cada um? É o que eu temo, pois essa intuição – que tende a chegar na forma de vagos princípios universalizantes – é muitas vezes o que mais garante o massacre simbólico do ‘outro’.”³

Por outro lado, Bauman pode nos tranquilizar, embora isso não signifique nos desresponsabilizarmos por nossas escolhas, com a concepção de histórias como aberturas emolduradas.

“Histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminasse igualmente o palco todo, de fato não teria utilidade. (...) É missão das histórias selecionar, e é de sua natureza incluir excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecerem uma parte do palco e negligenciarem outra. Sem seleção não haveria história. Dizer que ‘esta seria uma ótima história se não omitisse isto ou aquilo’ é o mesmo que afirmar que ‘estas janelas seriam ótimas para podermos ver através das paredes se não fossem emolduradas e separadas pelas próprias paredes que estão entre elas.’”⁴

Empenhamo-nos muito nessa pesquisa em averiguar aquilo que tantas vezes nos passa. Que está próximo, cotidianamente latente, e não compreendemos. Esse olhar das minúcias, de perto e de dentro, distancia esta pesquisa das elaborações teóricas circunscritas para um campo provocador do que existe e necessita de atenção, mesmo, mais uma vez, reconhecendo as limitações de um trabalho investigativo. Segundo Lefebvre, há a necessidade de uma

² PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 188.

³ FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf>. Acesso em 23/07/2016.

⁴ BAUMAN, Zigmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. pp. 26-27.

profunda inversão, considerando o pensamento marxista. Ele reforça “a teoria do mundo invertido”, ou seja, uma subversão profunda que coloque a sociedade acima de qualquer outra coisa (industrialização, o Estado, a ideologia, etc.). Para isso é necessário compreender-se os lugares (espaços mentais e sociais, uma consideração da práxis), entre eles a escola. Sem isso prevalece a especulação filosofante.⁵

É necessário acrescentar aqui que as pesquisas na Escola Estadual Francisco Escobar ocorreram nos anos de 2014 e 2015. Em 2016, a Escola passou por diversas mudanças. Uma nova diretoria eleita no final do ano anterior assumiu a gestão da Escola, muitos professores chegaram à unidade de ensino chamados após concurso e com a liberação de vagas ocupadas até então por professores arregimentados pela Lei complementar nº 100, que promoveu efetivações sem concurso público, mas foi declarada inconstitucional. Também ocorreram modificações curriculares e de duração de aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a criação de um grêmio estudantil. Analisar essas mudanças, estudando seu alcance em termos de organicidade na Escola, seria algo inviável diante dos prazos fixados pelo curso de mestrado.

O texto está dividido em três capítulos. No primeiro, *Percursos e dificuldades: escola, cidade e educação básica*, nos dedicamos à cidade de Poços de Caldas, à Escola Estadual Francisco Escobar, à educação e seus desafios, tendo como maior preocupação o levantamento e a descrição. O segundo capítulo, *A greve de professores em 1979*, compreende o movimento regressivo, considerando as memórias e o cotidiano, para iniciarmos o movimento progressivo. O terceiro capítulo, *Escola Estadual Francisco Escobar: trabalho, educação, juventude e democracia*, examina as dificuldades de nosso tempo, numa reflexão sobre os conflitos e potencialidades da educação pública em nossos dias, indicando perspectivas relevantes à superação da desafiadora conjuntura em que nos encontramos.

⁵ LEFEBVRE, Henry. **A Revolução Urbana**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 1999.

CAPÍTULO 01

Percursos e dificuldades: escola, cidade e educação básica.

Em um programa musical para televisão, *Áudioretrato*, o rapper Criolo, do Grajaú, da Zona Sul do município de São Paulo, que faz uma mistura de rap com outros ritmos e estilos da música popular brasileira em suas canções, entre uma música e outra, comentando sobre a produção artística na periferia disse:

“(...) Nós não somos imbecis. A gente é ignorante pra caramba! Às vezes a gente não consegue enxergar um palmo à frente do nariz. Um monte de coisa na nossa vida, no nosso dia a dia, como a gente se relaciona com a nossa família... Isso é uma coisa! Você enxerga um todo, como que tem algo dentro de você, que faz com que você se conecte com outra pessoa e outra pessoa e outra pessoa, pra querer gerar alguma coisa, pra contribuir... outro lance ali também. Às vezes o cara não sabe que o cara da rua de cima é um baita de um poeta, que o teu vizinho é um baita de um fotógrafo, tem um outro jovem do outro lado da avenida que é um escultor maravilhoso, tem uns caras que rimam pra caramba! Quando você mora num barraco não tem isolamento acústico, você escuta o que cada barraco tá... e quem sobe e desce a viela cantarolando, você também escuta. Então você escuta o Brasil todo ali, no seu pedaço.”⁶

A fala de Criolo é extremamente significativa para o que pretendemos desenvolver neste capítulo, sendo extensiva à pesquisa toda, dos passos iniciais à redação. Primeiramente considerar que muitas coisas podem estar perto de nós e não conseguimos enxergar, não conseguimos compreender, às vezes, saltando aos olhos e mesmo assim não identificamos. Seja em nossas vidas de forma geral, ou diante de indagações reflexivas para uma pesquisa, que ao final, não fazem parte do mesmo? Depois, quanto às barreiras que turvam nossa percepção, questionando como podemos fazer para ver e escutar aquilo tudo que está presente e faz com que as pessoas se unam, movimentem, reconheçam, construam.

Nosso projeto nesta pesquisa é compreender as dificuldades no tocante à educação e ao trabalho em educação, considerando as modificações ocorridas nas últimas décadas em diferentes escalas: no contexto capitalista neoliberal, na vida cotidiana, nos movimentos de protestos, nas formas de relacionamentos entre os jovens e os professores e construir uma reflexão sobre os problemas do presente recorrendo ao processo histórico, especialmente à greve de professores em Poços de Caldas no ano de 1979, tendo como estudo de caso a Escola

⁶ ÁUDIORETRATO: CRIOLO. Direção Ricardo Nauenberg. Produção: Indústria Imaginária. Veiculação: Canal Bis. 2º temporada, episódio 02, 2015.

Estadual Francisco Escobar e discutir as questões que possibilitarão ligar presente e passado num movimento regressivo-progressivo conforme metodologia definida por Henri Lefebvre.⁷ Por que os professores se movimentaram? Por que o fizeram daquela forma? Que sentimentos impulsionavam a greve e quais resultaram dela? Como a escola se encontra atualmente? Quais os desafios e potencialidades da educação pública?

Precisamos, por assim dizer, considerar as questões endógenas e verificar se elas promoveram fortalecimento por meio da articulação social. Neste percurso recorreremos também às reflexões lefebvrianas, notadamente para a compreensão do sentido do cotidiano e suas relações com os tempos desiguais que atuam simultaneamente no vivido.

No texto *A insurreição do uso*, Odete Carvalho de Lima Seabra, discute elementos do pensamento lefebvriano que nos são caros. Segundo Seabra, para Lefebvre existem dois movimentos do pensamento nas ações humanas: um da razão instrumental concordante com o conceito de propriedade, que implica inclusive na redução do fazer ao econômico, e outro residual, que é a resistência ao primeiro movimento, este, portanto, no campo da apropriação, no sentido em que as pessoas elaboram, o que chamou de uso, uso do espaço, do corpo, do tempo, e esse uso, conceito imprescindível para Lefebvre, ele se dá no nível do cotidiano, tão desprezado pelas mais variadas correntes de pensamento, inclusive pelo próprio marxismo ao qual Lefebvre é filiado, mas que em sua interpretação esse é o nível, a partir do qual, se constitui o tecido social. Entender o cotidiano é essencial para compreendermos onde se encontra a resistência e como ela se manifesta, porque assim poderemos perceber em que momento e como se constitui a potência transformadora das lutas sociais neste campo de atuação investigado neste trabalho. Pretendemos averiguar elementos no cotidiano dos professores ao analisarmos a greve e identificar se eles se apropriavam da escola pelo uso, se a entendiam como um lugar de transformação, ou se para eles era apenas o lugar onde trocavam trabalho alienado por salários, e se durante a greve conseguiram desalienar suas relações empoderando-se do sentido da greve como campo de lutas sociais.

Sei que este esforço de leitura não caracteriza um empreendimento simples, porque no vivido existem pobreza e riqueza, em uma relação dialética com o nível do concebido, que é a força da propriedade, do Estado, do capital, que busca estabelecer as normas e as formas dos demais tempos históricos.

⁷ LEFEBVRE, Henry. **Perspectivas da sociologia rural**. In MARTINS, José de Souza (org.). **Introdução crítica a sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 198. pp. 163-177.

“No entanto é no vivido, como nível da prática imediatamente dada, que a natureza aparece e transparece, como corpo, como uso. É nesse nível que o prazer, o sonho, os desejos se debatem, e que os sentidos da existência propriamente humana, não se deixando aniquilar, podem se insurgir. Possibilidade que se funda nas particularidades.”⁸

Nesta relação entre o vivido e o concebido encontra-se o percebido. Ou seja, o que é perceptível, o que podemos entender. O problema é que esse percebido conjuga representações marcadas pela ausência e pela presença. Ausência por conta da ideologia, da alienação, do conceito teórico, que constituem desvios. A presença se dá na prática social, na insurreição pelo uso, podendo então ser o momento da criação.

“A perspectiva de Lefebvre o conduz a apreciar a superfície da sociedade e do social, domínio de eventos, de circunstâncias, de repetições banais. Isto implica pensar o não pensado, o que é pensado como banalidade e quando pensado é desconhecido: o jogo, o risco, o amor à arte... onde o olhar e o intelecto encontram alguma dimensão da realidade. Ali se localizará um embate entre o uso como apropriação e a troca como propriedade. O uso está sempre guardado no costume, fundando modos de ser.”⁹

Lefebvre valoriza a obra, na qual temos a manifestação da capacidade criadora, que no diálogo entre o vivido e o pensado, entre a experiência e um domínio racional, possibilitam a criação.

Ora, teria sido este o caso de nossos professores? Na medida em que refletiam e se organizavam a partir do chão da escola, fazendo a greve, teriam se reconhecido, se valorizado, constituíram presença para si, para os seus e a sociedade? Teria esta potência transformadora rompido, a partir do nível do cotidiano, com o valor de troca? Qual a situação atual dos professores diante da ampliação da devassa neoliberal? Há elementos latentes que indicam possibilidades de rompimento com o cotidiano burocratizado?

“As capacidades produtivas e criadoras, nascem humildemente ao nível do chão; logo emergem do cotidiano e do vivido, se erguem, se ampliam, e por último se desprendem e se tornam autônomas. Então não são mais opostas uma à outra, limitadas uma pela outra, o que as reteve até a modernidade na coerência e na unidade de uma civilização (...)”¹⁰

Eder Sader, que traz Lefebvre em suas referências bibliográficas discute os limites de explicações que trabalham com estruturas, sejam elas econômicas, políticas, de classes, para explicar os movimentos sociais, já que em geral essas análises filiam o acontecimento às

⁸ SEABRA, Odete Carvalho de Lima. **A insurreição pelo uso**. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Henry Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 75

⁹ Idem, p.81

¹⁰ Ibidem, p. 85.

estruturas concebidas, almejando determinados fins ou processos, sem contribuir para o seu entendimento.¹¹ Sader considerou a importância do cotidiano, espaço do vivido, não apenas como espaço de reprodução, e se perguntou sobre esse movimento ao analisar as greves do período:

“Ainda que, enquanto predominem as relações capitalistas, as atividades desenvolvidas fora da produção funcionem fundamentalmente como reprodução das condições para a produção capitalista, não é indiferente para o sentido do curso da história, para o rumo das lutas de classe, para a conformação da sociedade, o modo como esse tempo livre, passado fora das unidades de produção é vivido. Nos intervalos de um tempo hostil que ameaça sugá-lo com as sobras de energias e recursos que ele salva e nos espaços que constrói nos interstícios do sistema, o trabalhador efetua suas primeiras escolhas, exerce sua inevitável liberdade, elabora uma estratégia de sobrevivência ou um projeto de vida. Como passa seu tempo livre? Como usa seu salário? Em vez de constatar que ele se reproduz, procuremos saber como se reproduz. Como se reproduziram os trabalhadores nesta metrópole nesse tempo em que se reproduziu tão espetacularmente o capital?”¹²

Avancemos mais na análise da vida cotidiana concebida por Lefebvre, agora partindo das palavras do próprio filósofo francês com base em textos de *A vida quotidiana no mundo moderno*, publicado na década de 1960.¹³ Para ele, o filósofo precisa apreender com a dualidade *abstração versus o real, filosofia versus cotidiano*, e deixar a preponderância do nível metafísico. É preciso analisar o cotidiano além do que é sempre contado (dinheiro, pesos, medidas, tempo, estruturas legais, racionalidades objetivas que importam ao sistema capitalista), e mergulhar também no nível das vivências, das emoções, das realizações, levando em conta a dimensão dramática, o que o Ocidente separou, como fez com a música, que é a junção dos aspectos numéricos e dramáticos.¹⁴

Portanto, é no cotidiano da vida escolar que pode se constituir um importante ponto de encontro entre o desejo e as necessidades, potencializando transformações como as que ocorreram na experiência levada a cabo por Maria Nilde Mascelani, juntamente com sua equipe, com as Escolas Vocacionais paulistas e sua proposta progressista, humanista,

¹¹ Essa reflexão está no capítulo I, *Ideias e questões*, em uma parte nomeada *De estruturas a experiências*. SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. pp. 38-41.

¹² Sader desenvolve essa escrita analisando o sonho da casa própria para os trabalhadores. Idem. pp.99-100.

¹³ LEFEBVRE, Henri. **A vida quotidiana no mundo moderno**. Lisboa, Ulisseia, 1969.

¹⁴ Ao tratar da relação entre a poíesis e a mimeses, Lefebvre analisa pelo movimento decacofônico como, pela repetição, em escala e tempos desiguais aparece o novo, o ato criador que pode ser conseguido pela insurgência do uso. LEFEBVRE, Henry. **Hegel, Marx e Nietzsche (ou reino das sombras)**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.

inovadora quanto a abordagem do conhecimento nos anos 1950 e 1960, interrompida pela ditadura civil-militar brasileira, registrada por Toni Venturi.¹⁵

É necessário revelar a riqueza escondida no cotidiano pelo domínio do capitalismo. É necessário reinventar o cotidiano, reinventar o estilo, uma vez que as superstições não desapareceram, continuam, embora diluídas no cotidiano. De maneira que a racionalidade na modernidade resultou em forma de manutenção e não em um instrumento com possibilidade emancipatória. Prevaleceu sim a racionalidade produtiva e reprodutiva, ainda com espaço para a superstição por conta do medo, que contribui para com os intentos de dominação. Deste modo, temos que verificar: a escola está inteiramente tomada por essa racionalidade, ou por ela não ser prioritária e não mais pertencer ao espaço de difusão ideológica da classe dominante, menosprezada pelas ausências de infraestrutura, de materiais educacionais, espaços de criação, pelas grades construídas sobre o pretexto de evitar a violência, pelo autoritarismo, pelos baixos salários, pode dar visibilidade ao que fazer, do como fazer, despertando atos criativos e criadores de uma nova consciência diante de todas as precariedades que se instalaram nessa instituição?

Para discutirmos essas questões e outras problemáticas levantadas no decorrer da pesquisa, além das imprescindíveis contribuições de Lefebvre, também nos auxiliaram os estudos da História Social, da História Oral e a análise das narrativas de Marília Librandi Rocha. Walter Benjamin disse que o acontecimento – factual – é finito, e que a narrativa é infinita, pois está sempre aberta a releituras. O presente, segundo ele, é o que orienta nosso olhar sobre o passado. Benjamin rejeitou a perspectiva da verdade, o que existe é uma versão da verdade. A realidade não existe por si mesma, sendo necessário analisar a história a “contrapelo”, arrepiar para estudar a história dos vencidos. Essas colocações foram de extrema importância para todo o repensar da história durante o século XX, especialmente para os trabalhos significativos realizados, contribuintes para essa pesquisa.¹⁶

Os teóricos da História Social herdeiros privilegiados e responsáveis pela historiografia que vem dos *Annales* e de seus mestres, passando pela história nova, com sua habilidade em tratar vários temas sem uma concepção ideológica que poderia reprimir determinadas descobertas, segue deixando para trás as críticas quanto ao seu possível modismo, mostrando que a maioria de sua produção sabe muito bem inserir a questão recortada, local, regional, micro, no contexto geral, o que garante à História a possibilidade de retirada das vendas que ainda a atrapalham. No mesmo sentido, a incorporação de novos

¹⁵ VOCACIONAL: UMA AVENTURA HUMANA. Diretor: Toni Venturi. Brasil. 2011. 80 min.

¹⁶ BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas Vol. I**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

documentos, como os relatos orais, oferecem à História Social a possibilidade de ser, talvez, nesse início do século XXI, aquela que pode realmente lançar luz para uma sempre necessária renovação historiográfica.¹⁷

A História Social tem em sua gênese um caráter subversivo, mais perturbador nas investigações, sempre carregadas de incertezas.

A esse respeito Fenelon coloca:

“Entretanto pela constante atração da História Social por temas do debate político presente, pelas tentativas de se preocupar com a vida real mais que com as abstrações, por ver a história vista de baixo mais que a partir dos dominantes e tratar a experiência ou as vivências mais que os eventos sensacionais, pela possibilidade de maior identificação e empatia com o passado, pela relação intimista que estabelece com os sujeitos históricos, por tudo isto, enfim, estas perspectivas se tornaram o referencial teórico a que aderiram inúmeros historiadores. Poder-se-ia mesmo dizer que para poder desempenhar seu papel potencialmente subversivo, a História Social tem que ser muito mais perturbadora nas investigações, sempre carregada de incertezas, inseguranças e fragilidades como na certa é o nosso presente e por isto mesmo um constante desafio para os que a ela se dedicam.”¹⁸

Logo, em *Terni em greve: 2004*, Alessandro Portelli, referência em História Oral, trata da greve na cidade Italiana de Terni em 1953, diante da ameaça do fechamento da fábrica de aço elétrico em 2004. O pesquisador discute questões cruciais que também são relativas à minha pesquisa e com ele pretendo verificar as reinterpretações, ressignificações da greve a partir de entrevistas realizadas em períodos distintos, o que me permite observar na fala dos professores em Minas Gerais em diálogo com outros documentos encontrados em minha atividade de pesquisa. Portelli aborda as relações de trabalho a partir do pós-guerra e dialoga com as condições atuais de trabalho no mundo globalizado. Esse é um assunto importante que consideraremos com mais cuidado à frente, analisando os professores inseridos no mundo do trabalho, refletindo sobre as condições de trabalho, carreira, salários e modernização. O historiador italiano também trata da relação entre trabalho, política e o futebol, enquanto espaço de encontro social. Para ele, o desafio é considerar o momento das entrevistas e apreciá-las de uma maneira que permita uma experiência de outra forma, não racionalizante,

¹⁷ Para as colocações desse parágrafo: LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. E Também: FENELON, Dea Ribeiro. **Cultura e Histórico e Social: historiografia e pesquisa**. In. Projeto Historia Oral, São Paulo, nº10, dezembro, 1993. BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 1ª edição – São Paulo: Ateliê, 2003. PORTELLI, Alessandro. **Tentando Aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre Ética na História Oral**. In. Projeto História, São Paulo, nº15, abril, 1997.

¹⁸ FENELON, Dea Ribeiro. **Cultura e Histórico e Social: historiografia e pesquisa**. In. Projeto Historia Oral, São Paulo, nº10, dezembro, 1993. p 80.

mas sim um processo de abertura da memória do entrevistado que carrega sentimentos, afetos, que não estão no plano cientificista restritivo e depois retomar com criticidade.¹⁹

No texto de Roger Chartier, inaugurando a cadeira *Escrita e cultura na Europa Moderna*, temos uma argumentação que pode ser aproximada à História Oral. Chartier chama a atenção para a História como organizadora e regulamentadora das memórias e das narrativas. Discute também a questão do plágio e alerta para o pecado capital de um historiador: “o esquecimento da diferença dos tempos”.²⁰ Também trata da relação entre escrita e literatura. O trecho abaixo expressa bem a questão da cultura escrita para Chartier.

“Escutai os mortos com os olhos. Várias sombras passaram nas minhas palavras, lembrando por essa presença a tristeza que nos dá sua ausência. Sem elas, sem outras também que nada escreveram, eu, nesta noite, não estaria neste lugar. Mas, na hora de concluir, lembro-me dos avisos de Pierre Bourdieu, prevenindo-nos contra a ilusão que faz enunciar no singular trajetórias partilhadas. (...) É com eles e com todos os presentes, que me fazem a honra de acolher-me aqui, que gostaria de prosseguir agora um trabalho que se propõe a assentar numa história de longa duração da cultura escrita a lucidez crítica exigida por nossas incertezas e inquietações.”²¹

É preciso sempre atentarmos para os processos na escrita e sobre o domínio de quem lê, escreve, registra. Os bons trabalhos em história oral, diferentemente da História Positivista, fornecem apontamentos relevantes sobre a compreensão da memória (seletiva/situacional, dinâmica/processual/mutável) e da crítica (Que memória? Que testemunho? Que verdade?).²²

Ouvir os relatos nos permite iniciar um trabalho de escritas de ouvido, através dos textos, das entrevistas, fotografias, a enriquecer a pesquisa, contribuindo ainda mais para nos aproximarmos daquilo que permitiu os acontecimentos vivenciados por sujeitos sociais críticos transformarem o mundo.²³

¹⁹ PORTELLI, Alessandro. **Terni em Greve**. In *Mundos dos trabalhadores, lutas e projetos*; Cascavel, Edunioeste, 2009. pp. 13-26.

²⁰ CHARTIER, Roger. **Escutar os mortos com os olhos**. In *Estudos Avançados*, vol. 24, número 69, maio/agosto 2010. p. 19.

²¹ Idem, p. 29.

²² Esse parágrafo baseia-se nas anotações feitas por mim a partir das colocações do professor José Carlos Sebe Bom Meihy, no curso *Memória, verdade e testemunho*, ofertada durante o primeiro semestre de 2013, com a presença também do professor Marcos Alexandre Coelho Zilli e da professora Sandra Regina Chaves Nunes pelo programa de Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS/FFLCH/USP.

²³ Escritas de ouvido como desenvolve Marília Librandi Rocha numa condução bastante sofisticada. “No silêncio de seu traço se inscreve um diferencial que desafia o pensamento” escreveu, analisando o embate entre Lévi-Strauss e o traço do chefe indígena Nambikwara, relendo a análise de Derrida. Ou seja, como ler o que não está escrito? Como decifrar, compreender, o presente/latente? Como valorizar a mimese e o descentramento a um nível que possibilite (permita) o mundo do outro, outros mundos possíveis? ROCHA, Marília Librandi. **Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%2021,%20n.2/10-Marilia%20Librandi.pdf>. Acesso em 20/01/2015. ROCHA, Marília Librandi. **Maranhão-Manhattan: ensaios de literatura brasileira**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. E também workshop *Escritas de ouvido: relações entre*

De acordo com Henry Lefebvre, a dificuldade é a criticidade no contexto de dominação da sociedade burocrática de consumo dirigido, assim nomeada após rejeitar diversas definições para a sociedade contemporânea. Nessa sociedade é necessária a desconfiança. Lefebvre diz que *O capital* de Marx, no século XIX, continha a análise da sociedade e realizava proposições a esta. O autor destaca uma série de itens para demonstrar como a análise dessa obra indicou caminhos para a sua superação, mas ao se ater ao sujeito, entendido por Marx, afirma que aquele não existe mais. Fragmentou-se e desfez-se, no século XX. Quando se fragmenta, tudo se perde. As tentativas de compreensão totalizantes estão sabotadas (ideologizadas), por isso buscar no cotidiano talvez seja o que resta para tentarmos compreender a modernidade. Esse é o objetivo central desse estudo que pretendo levar a cabo a partir da recuperação histórica da greve de 1979, transpassada pela história da Escola Estadual Francisco Escobar, que passo a descrever e analisar.

No sul de Minas Gerais, uma das dez regiões do estado, entre os 27 da federação, relevante por seus engajamentos políticos e por conta do poder econômico, extensão, quantidade de municípios, malha rodoviária e tamanho do colégio eleitoral, encontra-se a cidade de Poços de Caldas, um dos polos regionais mais relevantes, que completou em 2015, 141 anos.

Poços de Caldas possui uma área territorial de 547, 260 Km², contando com 82 estabelecimentos de saúde componentes do Sistema Único de Saúde (SUS). Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,779, sexto maior do estado, com o Produto Interno Bruto (PIB) per capita em 2011, de 26.948,13 reais. A população residente contava naquele período com 152.435 pessoas, 73.680 homens e 78.755 mulheres segundo censo de 2010, e destas, 137.011 alfabetizadas, de acordo com dados deste mesmo ano. O município conta atualmente com o campus da Universidade Federal de Alfenas (Unifal), do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IfsuldeMinas), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) entre outras instituições dedicadas ao ensino superior.

Segundo o IBGE, em 2012 eram 19.190 alunos matriculados no ensino fundamental e 6.211 alunos matriculados no ensino médio. Para atender os estudantes o município conta

com 25 escolas municipais e 11 estaduais, além da rede particular de ensino e dos Centros de Educação Infantil (CEIs).²⁴

Uma das escolas, a Escola Estadual Francisco Escobar, constitui-se em nosso estudo de caso. Escola que não pode ser tão facilmente descrita e, isso se deve inicialmente, à sua história. Portanto, é necessário recuperar suas origens.²⁵

A atual Escola Estadual Francisco Escobar é resultante da junção de duas escolas estaduais de Poços de Caldas: a Virgínia da Gama Salgado e a Francisco Escobar, que foram unificadas em 1995, em um processo que avançou pelo ano de 1996.

Consequência de um movimento popular – iniciado na década de 1950, a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), que tinha como objetivo expandir a educação

²⁴ Informações destes dois parágrafos no site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 11/05/2016. Para informações sobre Minas Gerais <<http://www.minas-gerais.info/dados.htm>>. Acesso em: 11/05/2016. Para informações sobre as escolas públicas no município <<http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/>> (site da Prefeitura Municipal). Os links para a lista de escolas são: <http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/site/?page_id=10833> e <http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/site/?page_id=10832>. Acesso em 11/05/2016. Yuri de Almeida Gonçalves ainda complementa: “A cidade de Poços de Caldas está situada na região do Sul de Minas Gerais, fazendo divisa com São Paulo. Localizada na Serra da Mantiqueira, é uma das cidades mais desenvolvidas do sul de Minas Gerais, conhecida por ser uma cidade turística. Cercada por um conjunto de planaltos denominados mares de morro, de origem vulcânica, rica em urânio e bauxita, explora-se suas águas minerais e sulfurosas em nível turístico e industrial em baixa escala.” In GONÇALVES, Yuri de Almeida. **Poços de Caldas uma leitura econômica**. Varginha: Sul mineira, 2010.

²⁵ À época da formulação o projeto de pesquisa a proposta era de estudarmos duas escolas. A Escola Estadual Francisco Escobar pelos motivos que serão explicitados durante todo o trabalho, mas também a Escola Estadual David Campista por ser uma instituição centenária e hoje a maior escola em números de alunos da rede estadual em Poços de Caldas. Mas pesquisar na Escola David Campista mostrou-se uma tarefa desgastante e por fim inviável. Logo após minha primeira visita às Escolas, no dia 06 de junho de 2014, anotei sobre a experiência no David Campista: “Na E.E. David Campista tomei um ‘chá de cadeira’ de 01h30min. A entrada da escola é fechada com uma divisória, sendo que as chaves são cuidadosamente guardadas pelas secretarias. Após a longa espera a diretora me atendeu em sua sala e assim como havia feito na secretaria exigiu alguns documentos para que eu fizesse a pesquisa. Não foi muito amistosa de início, inclusive, mesmo que dissesse algumas vezes que era aluno de pós-graduação ela insistia em comparar meu trabalho com o de um estagiário de graduação. A diretora não estava à vontade, esquivando-se de algumas de suas responsabilidades. Pareceu-me um pseudo discurso democrático para a resolução de algumas coisas, como por exemplo, minha presença na escola, dizendo que iria submeter minha pesquisa ao colegiado e à inspetora da SRE (Superintendência Regional de Ensino) do que na pesquisa. Pareceu-me bastante legalista, sendo otimista, e tecnocrata, se analisar de forma pessimista. Porém, no final a conversa fluiu um pouco melhor e combinamos que levaria os documentos. A diretora se mostrou mais interessada em uma possível remoção minha para lecionar na Escola (o que aconteceu no início de 2015).” Ainda acrescentei abaixo: “Nos dois casos, mais no David que no Escobar, me chamou atenção o fato de ser o diretor quem decide. Ou seja, nem vice-diretores, nem supervisoras decidiram sobre minha presença nas Escolas. Era sempre necessário esperar pelo diretor (a). Onde ficam então princípios como escola democrática e gestão compartilhada?” Três dias depois protocolei meu pedido para pesquisar na Escola, que seria então submetido ao colegiado. O texto do pedido dizia: “Solicitamos a Diretoria da Escola Estadual David Campista: autorização para desenvolvermos uma pesquisa na Escola que deve acontecer em dois momentos: primeiro, levantamento documental sobre a história e as características da Escola; segundo, aplicação de questionários aos professores para levantarmos informações sobre a educação atual na perspectiva dos educadores.” Passei duas vezes na Escola David Campista para pegar minha resposta. Duas frustrações. Em uma delas fiquei aguardando na porta da frente enquanto a diretora foi embora por outro caminho. Finalmente, após insistir e mais uma vez ter de esperar, somente em setembro fui autorizado a fazer a pesquisa. Mas diante da quantidade de fontes levantadas anteriormente e durante o tempo de espera para conseguir a autorização, concluímos que o melhor a fazer seria concentrarmos na Escola Estadual Francisco Escobar e descartarmos a pesquisa obstruída na Escola Estadual David Campista.

pelas mais diversas localidades do país – a Escola Estadual Virgínia da Gama Salgado foi a primeira do município de Poços de Caldas a contar com ensino fundamental nível II, na época de 5º à 8º série. Antes disso, os alunos que terminassem a 4º série não tinham escola pública na cidade para continuarem seus estudos. Nasceu então em 1962 o Estadual. Localizado na Rua Padre Henry Mothon, 301, na Praça Getúlio Vargas, na região central da cidade, ele tornou-se referência de educação no município.²⁶

A origem do prédio remete ao século XIX, no período áureo dos barões do café, quando Martinho Prado Jr., - irmão de Conselheiro Antônio Prado, da região de Ribeirão Preto, acompanhou D. Pedro II para a inauguração da Estrada de Ferro Mogiana em 1886, época em que Poços de Caldas ainda era a Vila de Nossa Senhora da Saúde das Águas de Caldas. Martinho Prado contratou João Batista Pansini para a construção da Vila, mais tarde denominada Vila Junqueira por ter sido adquirida pelo Coronel Agostinho Junqueira. O edifício foi comprado pela prefeitura na década de 1940, após a proibição dos cassinos pela Constituição Federal de 1946, pois o prédio servia de escritório e depósito de uma empresa de jogos. Em 1962 foi cedido para ser escola.²⁷

Fundado em 1962 na gestão do prefeito David Benedito Ottoni, o Ginásio Virgínia da Gama Salgado, recebeu este nome em homenagem à mãe do vice-governador, Clóvis Salgado. Nilza Botelho Megale afirmou:

“Ele deveria ser mantido pelo Estado, pela Prefeitura e pela comunidade, porém, como esta última se omitiu, a escola foi anexada ao Colégio Pio XII, pertencente à Paróquia de Nossa Senhora da Saúde. Em 1965 foi estabelecido na Vila Junqueira o Ginásio Estadual, que tendo sido aprovado como Ginásio João Pinheiro, voltou a ter o antigo nome. Segundo o contrato assinado a 12 de março, a Prefeitura entraria com o prédio e o Estado com os professores. Foi inaugurado a 3 de abril daquele ano, com a realização da aula inaugural.”²⁸

Em 1974 a Secretaria Estadual de Educação (SEE), por meio da resolução nº 731 reconheceu o Ginásio Virgínia da Gama Salgado de 1º grau (5º a 8º séries, o que seria hoje de 6º ao 9º ano). No mês de janeiro de 1990 a resolução SEE de nº 6797 autorizou a extensão de séries (1º a 4º série) a partir de 1991. E a portaria nº 673 de 09 de julho de 1993, autorizou o funcionamento do ensino médio.²⁹

²⁶ Ver entrevista com Ana Paula Rodrigues Souza, diretora da escola por 14 anos, entre 1998 e 2011. Disponível em: <<http://corujablogeeFranciscoEscobar.blogspot.com.br/2009/10/entrevista-com-diretora-da-e.html>>. Acesso em 17/10/2014.

²⁷ MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias Históricas de Poços de Caldas**. Poços de Caldas-MG: GSC Assessoria de Comunicação Empresarial, 1990. p. 109.

²⁸ Idem. 110.

²⁹ Regimento Interno da Escola Estadual Francisco Escobar, aprovado em 2011, ainda em vigor em 2016. p. 6.

Nesse local permaneceu até 1995 quando foi reformado para tornar-se o Museu Municipal. A secretária Mariluce Alvisi, que começou a trabalhar na secretaria do Virgínia da Gama Salgado em 1979, e que continua trabalhando no Francisco Escobar explica melhor a estrutura física da Escola, que segundo ela chegou a contar com quase dois mil alunos:

“Em 1979 a escola trabalhava com quase dois mil alunos. (...) Eu não lembro se eram cinco ou seis salas embaixo. Ele tinha dentro dele, em cima, ele era sala de aula, atrás ele tinha sala de aula. (...) Não ia ter mais no centro da cidade... era uma escola em que você ia a pé, lógico, morávamos perto, mas você passeava no jardim, né? Você saía da escola ia embora pra casa pelo jardim. (...) Não era realmente um prédio feito para escola. Ele foi improvisado. Foi casarão, foi um hotel se não me engano. Muito bonito! Tinha uma escadaria linda! Mesmo com a escola e tudo mais... e era improvisado, mais era. (...) Tinha dias de você estar trabalhando olhava para cima estava caindo água em cima dos papéis. Saía correndo com os papéis também, porque chovia. Mas o prédio já estava precisando de uma reforma.”³⁰

A reforma esperada, tão necessária, não aconteceu. Foi construído um novo edifício que deveria abrigar as escolas Virgínia da Gama Salgado e Francisco Escobar.

Instalado apenas em janeiro de 1951, o Francisco Escobar foi durante 12 anos o Grupo que funcionou na Escola Paroquial do Bairro Vila Nova, num conjunto de quatro casinhas. Apenas em 1963 a Escola foi para seu espaço próprio na Avenida Taubaté, nº 502, atualmente Avenida Remígio Prézia, não distante de sua localização anterior. No ano de 1987 passou a ser denominada Escola Estadual Francisco Escobar pelo governo mineiro, recebendo em 1991 autorização para a extensão de séries (5º a 8º série, progressivamente) de acordo com a resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 6798. No ano seguinte a Portaria nº 580 de julho de 1992 renovou a autorização de funcionamento do Curso Regular de Suplência de 1º a 4º série do Ensino Fundamental. Em 1993 a Portaria 283 autorizou a continuidade do funcionamento de oficinas pedagógicas, que foram renovadas em 1995.³¹

As duas Escolas foram unificadas pelo decreto nº 38347 de 1996 a contar de 15 de outubro desse mesmo ano. Mas essa unificação não foi repentina. Os documentos remetem ao ano de 1991, quando o secretário de Estado da Educação de Minas Gerais Walfrido Silvino Mares Guia Neto, durante o governo de Hélio Garcia estabeleceu as seguintes prioridades: 1º autonomia da escola; 2º fortalecimento da direção da escola; 3º capacitação de pessoal; 4º avaliação sistêmica; 5º integração com os municípios. No ano seguinte, no contexto das

³⁰ Entrevista com Marilúcia Alvisi, 03 de outubro de 2014.

³¹ As informações constam no Projeto *Nome da Escola Francisco Escobar* e no Regimento Interno da Escola Estadual Francisco Escobar. p. 6.

prioridades anunciadas, o secretário visitou Poços de Caldas e reconheceu a precariedade dos prédios da E. E. Virgínia da Gama e da E. E. Francisco Escobar e prometeu providenciar recursos para a construção de novo edifício em parceria com o município que deveria disponibilizar o terreno. Em 1992 a nova administração municipal com o prefeito Luiz Antônio Batista e a secretária municipal de educação Maria Helena Braga, formaram a Comissão Municipal de Educação, composta por membros da Superintendência Regional de Ensino (SRE), e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), para a elaboração do Plano Municipal de Educação.³² Este primeiro Plano Nacional de Educação procurava realizar adequações por conta da Constituição de 1988, inclusive no que se refere às competências das instâncias municipal, estadual e federal. A comissão visitou as escolas públicas e levantou as necessidades do município, entre as quais destaco:

- “- reforma das Escolas Estaduais Francisco Escobar e Virgínia da Gama Salgado.
- necessidade de criação do Ensino Médio na zona leste.
- publicação da Resolução nº 7.151/93, estabelece normas para o desmembramento e integração das escolas estaduais.
- doação de terreno, por parte da prefeitura, para a construção de um novo prédio para abrigar as EE. Virgínia da Gama Salgado e EE. Francisco Escobar.
- recursos financeiros para a construção de 02 prédios escolares: 01 prédio para abrigar as mencionadas escolas e outro para a EE. Antonio Sérgio Teixeira com contrapartida da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas.
- doação do prédio da EE. Francisco Escobar para o município.
- municipalização das escolas:
- EE. Alvino Hosken de Oliveira
- EE. Rotary Club
- EE. Antonio Sérgio Teixeira
- EE. Wilson Hedy Molinari”³³

Em 1994 foi formado um grupo de trabalho denominado Comissão de Integração, com representantes das duas Escolas.³⁴ A mudança da Escola Virgínia da Gama para o novo prédio estava prevista para março de 1995, mas as aulas iniciaram mesmo em maio do ano seguinte. Nesse período houve reuniões para acertos das mudanças, especialmente por conta de disputas sobre o nome: Virgínia da Gama Salgado ou Francisco Escobar? Caso não houvesse consenso

³² A Comissão Municipal de Educação foi composta por Sônia Maria Soares, Maria Cláudia Cheberle M. de Oliveira, Maria Helena Braga, Maristela dos Reis, Roseli Quinteiro de Castro, Maria José Viana Marinho de Matos, Flávia Maria de Campos Vivaldi, Neusa Maria de Figueiredo, Doracy Teixeira Lemos, Maria Tereza Mesquita de Paula e Elvira Chagas.

³³ Como constam no Projeto *Nome da Escola Francisco Escobar* de 1996 sobre o processo de integração das Escolas.

³⁴ Membros da Comissão: Ana Beatriz Carvalho Bucci Cardoso, Célia Mariano Cariello, Izabel Cristina Garcia Rossi, Marcos Antonio Bertozzi, Maria Ferraz de Arruda Sarti, Maurício Anauate Arida, Ramiro Canedo de Carvalho, Rosa Maria Figueiredo Ferraz, Silma Vieira, Tereza Maria Bonelli de Araújo Viana, Valderez Medina Ferreira, Vander Lúcia Silva de Castro. Projeto *Nome da Escola Francisco Escobar* de 1996.

a Superintendência Regional de Ensino (31º SRE) seguiria o que determina a Resolução nº 7.764/75, artigo 6º, parágrafo 2º, que estabelecia que se não fosse apresentada uma proposta de denominação, permaneceria o nome da escola mais antiga. Contudo, após reuniões, pelo menos quatro de acordo com os registros da Comissão, com colegiados das Escolas e intensos debates e manifestações, que chegaram aos jornais, em agosto de 1996 coube a um júri decidir. Por cinco votos a dois, permaneceu o nome Francisco Escobar. Não sem protestos. Durante a inauguração do novo prédio em 09 de agosto de 1996 os integrantes do coral Camargo Guarniere ao se apresentarem na cerimônia que contava com a presença do vice-governador, Walfrido dos Mares Guia Neto, e da secretária de estado da educação de Minas Gerais, Ana Luíza Machado Pinheiro, traziam nas roupas adesivos do Virgínia. Após a inauguração e continuidade das atividades na Escola com o nome Francisco Escobar permaneceram os questionamentos descontentes. “Nossas vozes não foram ouvidas, não encontraram eco. Só silêncio. (...) queremos ter o direito de continuar a fazer história e sermos para sempre Escola Estadual Virgínia da Gama Salgado – 1º e 2º Graus.” Escreveu a auxiliar de secretaria Jeanette Ferreira Gralha.³⁵

O prédio em que ficava a Escola Estadual Virgínia da Gama Salgado, passou a sediar em 1996 o Museu Histórico e Geográfico de Poços de Caldas. O espaço, incorporado ao Projeto Centro Vivo “foi revitalizado em 2008 e sendo reaberto em 1º de março de 2009”³⁶ Uma questão. Não é contraditória a transferência da maior escola pública da cidade, de sua área mais nobre, para dar lugar a um museu, sob a prerrogativa de revitalização da região central? O que pode ser mais vivo que uma escola em que as pessoas se reconheçam, trabalhem, estudem, em um espaço que elas estimam?

Para Lefebvre, em nome de concepções previamente formuladas as tentativas de análises, ao abordarem a cidade, desconsideram sua complexidade. Optam pelo caminho seguro que já percorrem: relações de continuidade e descontinuidade. Segundo o filósofo, é preciso compreender a cidade sistema, mas como “projeção da sociedade sobre um local”, considerando estruturas, desestruturas, reestruturas, o global, o local, os diversos níveis e recordando que a cidade é lugar de necessidade e desejo.³⁷

Em *O direito à cidade* Lefebvre desenvolveu um conjunto de reflexões sobre a cidade entendendo que a cidade ela prevalecente é fruto de um processo revolucionário, *a revolução urbana*, como também abordou em obra homônima. Entre diversos aspectos estudados, que

³⁵ *Jornal da Cidade*, 24 e 25 de agosto de 1996 p. 3, *Jornal Folha Popular*, 13 de agosto de 1996.

³⁶ Como consta no texto sobre o museu no site da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas. Disponível em: <http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/site/?page_id=13118>. Acesso em 06/03/2015.

³⁷ LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001. pp. 57-63.

vão desde o desenvolvimento das cidades da antiguidade aos dias atuais e as dificuldades do conhecimento em refletir e modificar a cidade, o filósofo aborda o urbano enquanto concebido e a vida urbana enquanto vivido no contexto da sociedade burocrática de consumo dirigido. As mudanças efetuadas no espaço urbano pelo Estado e pelas empresas (quando Estado e empresas não estão concorrendo) visam o planejamento do espaço urbano, contudo, essa organização espacial não considera as aspirações, as práticas sociais caracterizadas pelo uso do espaço e terminam por causar sua fragmentação, afetando a vida cotidiana, que diante da tentativa de gerenciamento empobrece. A pobreza do cotidiano é marcada pelo impedimento do uso dos espaços de forma autônoma, limitando ou até inviabilizando as possibilidades de encontro, de criação, de imaginação, de construção coletiva significativa, manifestada exponencialmente pela população quando dela se apropria na Festa. O valor de uso superando o valor de troca.

Lefebvre denomina esse processo de insurgência do uso como *obra*, quando há junção entre pensamento, poesia e prática, onde as interferências urbanísticas, não terminem por surrupiar “a arte de viver na cidade como obra de arte”.³⁸ O poder público perdeu a possibilidade de desenvolver nos dois grupos em disputa um sentido de ampliar os conhecimentos sobre a história da cidade e de criar nos jovens estudantes um interesse sobre o lugar compondo as diversidades de seus personagens e integrando os novos sujeitos das práticas educativas mais conscientes das razões da acirrada disputa pelos patronos, reconhecendo os grupos de poder que se debateram ao longo do processo. A mudança da Escola Virgínia da Gama Salgado com sua junção à Escola Francisco Escobar, como foi realizada e a consequente perda do nome e as críticas de parte da comunidade à época denotam a intervenção arbitrária sobre o espaço urbano em nome da administração racional e a luta pelo direito à cidade enquanto lugar de vivência e busca de reconhecimento das pessoas enquanto cidadãos.

“A vizinhança se esfuma, o bairro se esboroa; as pessoas (os “habitantes”) se deslocam num espaço que tende para a isotopia geométrica, cheia de ordens e de signos, e onde as diferenças qualitativas dos lugares e instantes não tem mais importância. Processo inevitável de dissolução das antigas formas, sem dúvida, mas que produz o sarcasmo, a miséria mental e social a pobreza da vida cotidiana a partir do momento em que nada tomou o lugar dos símbolos, das apropriações, dos estilos, dos monumentos, dos tempos e ritmos, dos espaços qualificados e diferentes da cidade tradicional. A sociedade urbana, por dissolução dessa cidade submetida a pressões que ela não pode suportar, tende a se fundir, de um lado, na disposição planificada do território, no ‘tecido urbano’ determinado pelas coações da circulação e,

³⁸ LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 134.

por outro lado, em unidades de habitação tais como os setores dos pavilhões e dos ‘grandes conjuntos’.”³⁹

A ideologia do urbanismo visa acomodar, moralizar a classe trabalhadora na cidade, centralizado no cotidiano do consumo limita sua capacidade criadora, intervencionista.

Nos conjuntos residenciais, também chamados habitacionais, bairros de trabalhadores (no Brasil fomentados por programas de moradia) o que era próprio da cidade, as praças, os bares, os monumentos, são limitados, ou não permitidos, como por exemplo, a concepção de bairros residenciais e condomínios. Somente depois teve início, segundo Lefebvre, a luta para reaver a cidade diante da propaganda da cidade e de outra vida.⁴⁰

“A cotidianidade parece um conto de fadas. ‘Deixar seu casaco no vestiário da entrada e, mais leve, dar suas caminhadas após ter deixado as crianças no jardim da infância da galeria, encontrar os amigos, tomarem juntos um drink no bar’... E eis a imagem realizada da alegria de viver. A sociedade de consumo traduz-se em elementos no terreno, ordem de ser feliz. Eis o contexto, o palco, o dispositivo de sua felicidade. Se você não souber aproveitar a ocasião de pegar a felicidade que lhe é oferecida para fazer dela sua felicidade é que...Inútil insistir!”⁴¹

A pulsação de uma vida em comunidade, como exposta no filme *O cortiço*⁴² de José Ramalho Jr. com base no livro homônimo de Aluísio de Azevedo, com seus conflitos e delimitações em um ambiente de pobreza dos trabalhadores, é vista pela “urbanização desurbanizante e desurbanizada” na acepção de Lefebvre, como desordem. Logo seria preciso ordenar, planificar. Mas nesse movimento a cidade então marcada pela aglomeração, palpação, pela Festa, perde suas características. O bairro passa a ser outro lugar, onde as pessoas devem morar, nas suas casas, não ocupando as ruas, os bares, as rodas de danças e de batuques, o que não raro é mal visto pelas autoridades, sobretudo pela polícia, já que há uma construção para que o trabalhador tenha uma vida regrada, adequada ao ritmo estabelecido na fábrica, na empresa, na construção civil, no comércio, onde devem ser seguidos os prazos e os horários, como é nítido nos shoppings, locais privilegiados na sociedade burocrática de consumo dirigido, em que existem seguranças, normas e horários, para não existir apropriação do espaço. Não se pode extravasar, a não ser na quantidade de sacolas. A polêmica

³⁹ LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 83.

⁴⁰ Preciso dizer ainda que, em dezembro de 2014, após sair de um evento no Espaço Cultural da Urca, construído ao lado do Museu, onde antes se localizava a Escola Estadual Virgínia da Gama, me deparei com uma cena que precisei de ajuda para compreender. Um casal de noivos, completamente paramentados e um fotógrafo, faziam uma seção de fotos nas escadas do casarão do Museu voltada para a praça, que àquela hora da noite encontrava-se praticamente vazia. O espaço tornou-se um cenário, uma decoração, aquilo que Lefebvre chama a atenção para o campo, visto como adereço ocorre também com espaços na cidade plastificada.

⁴¹ LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 32.

⁴² O CORTIÇO. Direção: João Ramalho Jr. Brasil. 1978. 110 min.

envolvendo os *rolêzinhos* no início de 2014 é exemplar, quando jovens da periferia de grandes cidades combinaram, via redes sociais, encontros nos *shoppings* reunindo centenas de pessoas para ouvir música, dançar e paquerar, foram barrados pela administração desses estabelecimentos, inclusive com autorização judicial.

A propaganda da modernização no contexto urbano, organizado, planejado e pavimentado, foi muito utilizada à época da fusão entre as duas Escolas e a mudança para o novo prédio que estava em construção e que foi entregue em meados dos anos 1990. O discurso urbanizador ficou evidente. Divulgavam-se os benefícios do novo e moderno prédio a acomodar alunos, professores e outros funcionários, além das obras feitas no entorno, com novo asfalto, melhoria das tubulações e construção de uma ponte, trazendo modificações necessárias à comunidade. Curioso como esse mesmo discurso da modernização foi utilizado para que o nome de Francisco Escobar prevalecesse sobre o de Virgínia da Gama Salgado. Dentre os argumentos utilizados para a permanência do nome do ex-prefeito municipal para a Escola estavam suas contribuições à cidade de Poços de Caldas no início do século XX, que com seu “espírito visionário” teria contribuído efetivamente para com o processo de urbanização, “edificando uma cidade nova e moderna”.⁴³

Em que implica o nome da Escola? Podem perguntar uns. Não terá sido exagero a contenda em torno da escolha do nome e as considerações feitas aqui sobre essa disputa? O nome das cidades, das ruas, das praças, das escolas, por todo o país denotam ideologias dos grupos dominantes contando sua história. No campo administrativo ou da propaganda não são poucas as lições de que tudo começa pelo nome. Não que o nome de Virgínia da Gama Salgado, mãe do político mineiro Clóvis Salgado, por si trouxesse o espírito da resistência, mas a escola tinha um histórico de autenticidade, surgida a partir das reivindicações de uma parcela da população e que foi muito participativa em momentos significativos como na greve de professores de 1979 no município. Porém, mais uma vez, tanto para a arquitetura do prédio quanto para a escolha do nome, a ordem administrativa, tecnicista, não levou em consideração as expectativas da comunidade que dizia atender. Não há registros de consulta aberta à comunidade, que considerasse inclusive como deveria ser a estrutura da nova escola, somente buscas no entorno para referendar o nome de Francisco Escobar com depoimentos e abaixo-assinados.

⁴³ *Jornal da Cidade* de 19 de junho de 1996 e *Jornal da Mantiqueira* de 27 de junho de 1996. O falecido prefeito Francisco Escobar também ganhou um Hino de autoria de Maria Aparecida Bonifácio: Francisco Escobar / mineiro de valor / tudo fez para elevar / Minas Gerais com ardor / Prefeito laborioso / Nossa terra transformou / foi sempre muito bondoso / e o povo ele conquistou / Nossa escola tem seu nome / Para sempre perpetuar / A gratidão dos caldenses / A Francisco Escobar / Neste dia tão festivo / Vimos aqui saudar / Salve mineiro ilustre / Salve, Salve Francisco Escobar! Projeto *Nome da Escola Francisco Escobar* de 1996.

“O usuário? Quem é? Tudo se passa como se os competentes, os ‘agentes’, as autoridades afastassem de tal modo o uso em proveito da troca, que esse uso se confundisse com a usura. A partir daí, como o usuário é considerado? Como um personagem muito repugnante que emporcalha o que lhe é vendido novo e fresco, que deteriora, que estraga, que infelizmente realiza uma função: a de tornar inevitável a substituição da coisa, de levar a obsolescência a contento. O que muito pouco o desculpa.”⁴⁴

Ao fim e ao cabo é como se dissessem que as condições materiais para o desenvolvimento da educação na escola já estivessem dadas, belas e modernas instalações, e se os resultados não acontecerem é porque o problema são os alunos e os educadores, incompetentes, que não sabem utilizar e preservar. Pessoas que tudo estragam, tudo destroem. O povo como problema.

“Assim, torna-se necessário investigar as políticas, particularmente as políticas urbanas, dentro das quais têm sido formuladas as respostas das demandas populares. É preciso explicitar, na atuação do Estado, a capacidade de seus aparelhos de captar, processar e formular políticas como respostas às demandas populares. Cumpre recordar que o planejamento urbano desempenha uma dupla função: ‘legitimação e acumulação e por isto tende a ser contraditório. Mas isto não significa que ele não mantenha a hegemonia do capital’.”⁴⁵

A nova Escola Estadual Francisco Escobar se localiza na Rua Newton Delgado, nº 105, no Bairro José Carlos, a menos de quinhentos metros do antigo Francisco Escobar e a dois quilômetros das instalações do velho Virgínia da Gama. A Escola conta com 06 salas utilizadas pela administração, 01 sala para professores, 01 biblioteca, 02 salas de informática, 01 cozinha com dispensa, 02 sanitários para uso do setor administrativo, 01 sanitário utilizado pelos trabalhadores de serviços gerais, 01 sanitário para alunos com cinco divisórias, (uma delas adaptada para deficientes), 01 banheiro para alunas com cinco divisórias (uma delas adaptada para deficientes), 17 salas de aula com 42 metros quadrados, 01 sala de aula com 37 metros utilizada como sala de multimídia, 01 sala que foi dividida, sendo uma parte utilizada como depósito e outra como Sala de Recursos onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado, 01 pátio coberto onde tem um bebedouro, 1 pátio descoberto e uma quadra descoberta. Essa estrutura está acomodada em dois pavilhões retangulares com um andar cada, paralelos, unidos pela escada de acesso. Entre os dois pavilhões, o pátio aberto e embaixo de um deles o pátio fechado. A quadra esportiva fica ao lado direito dos dois

⁴⁴ LEFEBVRE, Henry. **A Revolução Urbana**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 1999. p. 171.

⁴⁵ GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1985. p. 97.

pavilhões para quem chega à escola.⁴⁶ Nesses quase 20 anos pós-junção, a Escola vem desenvolvendo suas atividades, não sem alguns empecilhos, como enchentes e o desmoronamento de parte da quadra em 2012.

Em uma visita realizada à Escola no final do quarto bimestre de 2014, quando pela primeira vez pude circular com mais tempo por vários espaços da escola, para falar com um grupo de alunos, não tive a impressão de um prédio moderno e acolhedor como prometido. Pelo contrário, a mesma estrutura comum de pavilhões, grandes corredores, fragmentações e pátios centrais estão presentes. Mais que isto, a sala de aula em que conversamos carecia de cuidados e ornamentos. Carteiras, cadeiras, lousa e um lixo, continha a sala. Nas paredes, metade pintadas de amarelo, metade de branco, impressões do vivido, rabiscos, nomes, desenhos, feitos com lápis, caneta e corretivo. Não era início de ano letivo, quando as salas são higienizadas durante as férias. Era final de ano letivo, quando geralmente as paredes encontram-se cobertas de cartazes e painéis, decoradas. Não neste caso. Não me pareceu uma sala de aula onde existisse verdadeiramente uso do espaço no sentido de sua realização. Destacava-se por um lado pela opacidade e por outro pelas indicações de conflito.

Lefebvre analisa bem a questão da fragmentação do urbano e do campo analítico e suas implicações na vida cotidiana que contribuem para compreendermos a escola:

“Eis uma vida cotidiana bem decupada em fragmentos: trabalho, transporte, vida privada, lazeres. (...) Eis o ser humano desmembrado, dissociado. Eis os sentidos, o olfato, o paladar, a visão, o tato, a audição, uns atrofiados, outros hipertrofiados. Eis, funcionando separadamente, a percepção, a inteligência, a razão. Eis a palavra e o discurso, o escrito. Eis a cotidianidade e a festa, esta última moribunda. Com certeza, e com máxima urgência, é impossível continuar nessa situação.”⁴⁷

Estamos então em uma condição fragmentária, onde não nos encontramos. Com a modernidade e seus enquadramentos chegamos até aqui. Como vislumbrar concretamente movimentos articulados e fortalecidos se as pessoas no contexto urbano estão encaixotadas aqui e ali, seja no escritório, na sala de aula, na fábrica, no clube, na loja, na igreja, no *smarthphone*, etc? Para Lefebvre é preciso um código do espaço, que permita articulações, conexões, conjugando o vivido e o percebido.

Ivan Illich em sua crítica radical às instituições, escrevendo também no início da década de 1970, assim como Lefebvre, com posições bastante marcadas pelas proposições de 1968, concorda sobre o planejamento urbano, seu controle e sua artificialidade, analisando o

⁴⁶ Planta arquitetônica da Escola, Projeto Político Pedagógico p. 17.

⁴⁷ LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 32.

espaço novayorkino. Illich, assim como Lefebvre, percebe nas surpresas e encontros do cotidiano a possibilidade de outra relação com espaço, e portanto, de vivência, invocando a ficção e a criatividade.

“A vida, hoje, em Nova York, dá-nos uma visão muito especial do que é e do que pode ser, e sem esta visão a vida em Nova York é impossível. Uma criança, nas ruas de Nova York, nada toca que não seja cientificamente desenvolvido, traçado, planejado e vendido a alguém. Até as árvores estão lá porque o Departamento de Parques decidiu colocá-las aí. As piadas que ouve na televisão foram programadas com elevados custos. Os objetos com que brinca nas ruas do Harlem são restos de embalagens que se destinavam a alguém. Mesmo os desejos e temores são institucionalmente modelados. A força e a violência são organizadas e controladas; os ‘grupos’ versus a polícia. A própria aprendizagem é definida como consumo de assuntos, resultado de programas pesquisados, planejados e promovidos. Qualquer bem existente é produto de alguma instituição especializada. Seria loucura exigir algo que nenhuma instituição pudesse fornecer. A criança da cidade nada pode esperar que esteja fora do possível desenvolvimento do processo institucional. Até mesmo sua fantasia é instigada a produzir ficção científica. Consegue experimentar a poética surpresa do não planejado apenas através do seu encontro com ‘a vileza’, tolíce ou fracasso: a casca de laranja na sarjeta, o lamaçal na rua, a quebra da ordem, do programa ou da máquina são os únicos impulsos da fantasia criativa. ‘Dar mancadas’ torna-se a única poesia disponível.”⁴⁸

Segundo Illich, o modelo de escolarização pós-industrial nada mais fez do que enganar os indivíduos e comprometer a sociedade. O conhecimento escolar científico atendendo aos interesses de poder nada mais fez do que colocar em risco a própria continuidade humana, prova disso é a excessiva produção bélica. A escolarização sistêmica obrigatória apenas fez eclodir o charlatanismo diplomado com a perda de sentido diante da educação que era para a vida, era inseparável do trabalho e das questões essenciais para a vida. Numa época em que havia estilo, diria Lefebvre, período anterior ao avanço hegemônico capitalista. Quando existiam compreensão e significação do espaço, construção que hoje não existe mais. Havia interação entre o que se fazia e o que se usava, trabalho e arte eram indissociáveis, mas isso se perdeu. A educação escolar divorciou-se, progressivamente, do mundo. A escola tornou-se veículo de produção de demandas que ela mesma coloca, afirmando-se como necessária para atendê-las, por exemplo, o acesso a um emprego. Essa instituição está embargada por ideologias consumistas, militaristas, religiosas, burocratizantes, uma estrutura escolar fragmentada e empacotada.

A proposta em quatro tópicos de Ivan Illich implica em outra forma de organização espacial que propicie encontro e trocas: 1º serviços de consultas a objetos educacionais

⁴⁸ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. pp.117-118.

(necessidade de disponibilizar materiais rompendo com o controle de acesso ao conhecimento); 2º Intercâmbio de habilidades (incentivo ao compartilhamento, não professores, mas mestres, sugerindo a possibilidade da criação de um banco de trocas); 3º Encontro de colegas (fomento às redes, onde não se ensine isto ou aquilo, mas que as pessoas possam escolher e se associarem, ressaltando encontros urbanos); 4º Serviço de consulta a educadores em geral (apoio pedagógico e desenvolvimento de liderança intelectual em todos os campos do saber).

Como explicitado por Lefebvre o espaço precisa ser compreendido como um corpo. É preciso conhecer sua história, suas experiências, suas dimensões, suas ideologias, considerar todos os seus membros interligados e suas relações, como também compreendeu Illich.⁴⁹ Ainda, a metafilosofia lefebvriana caminha por uma compreensão holística, tão necessária ao estudo da escola e da educação, âmbito de confluência das mais diversas agruras sociais. Eis sua dificuldade e sua força.

Abordagens superficiais e compartimentadas da realidade escolar na busca pelo entendimento de seus mais profundos problemas almejando vias de transformação para a construção de possibilidades de emancipação social, como propõe Boaventura de Souza Santos e expõem os documentários *A educação proibida*, resultado de um projeto que percorreu diversos países e trabalhos educacionais que contraponham o obsoleto e repressivo e *Quando sinto que já sei*, que aborda exemplos significativos para um processo educacional democrático e libertário, como o de Tião Rocha em Araçuaí e sua perspectiva de uma cidade educativa, constituem análises por vezes bem intencionadas, que podem satisfazer autores ambiciosos e públicos ingênuos, mas que apresentam limitações severas quando confrontadas à realidade.⁵⁰

Diante dessa complexidade, da necessidade de repensarmos o espaço escolar, observemos a concepção tridimensional do espaço de Lefebvre. A tríade conceitual compreende: o percebido, isto é a prática social, que implica em produção e reprodução, no fazer em sociedade, sendo um processo dialético e paulatino; o concebido, compreendendo as representações do espaço, envolvendo portanto, conhecimentos, signos, ordenações, sistemas,

⁴⁹ LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Espanha: Capitán Swing Libros, 2013. pp. 98-99.

⁵⁰ SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. *A EDUCAÇÃO PROIBIDA*. Direção: German Doin e Verônica Guzzo. Argentina. 2012. 120 min. *QUANDO SINTO QUE JÁ SEI*. Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Brasil. 2014. 78 min.

códigos; e o vivido, que é o clandestino, subterrâneo, artístico, assim, espaços de representação.⁵¹

Este trabalho pretende avançar na compreensão da organização dos trabalhadores em educação considerando a greve de 1979, suas lutas e perspectivas, e a educação e a escola atualmente, numa relação passado-presente perpassada pelo instrumento da transdução.

“A transdução. É uma operação intelectual que pode ser realizada metodologicamente e que difere da indução e da dedução clássicas e também da construção de ‘modelos’, da simulação, do simples enunciado das hipóteses. A transdução elabora e constrói um objeto teórico, um objeto possível, e isto a partir de informações que incidem sobre a realidade, bem como a partir de uma problemática levantada por essa realidade. A transdução pressupõe uma realimentação (feedback) incessante entre contexto conceitual utilizado e as observações empíricas. Sua teoria (metodologia) formaliza certas operações mentais espontâneas do urbanista, do arquiteto, do sociólogo, do político, do filósofo. Ela introduz o rigor na invenção e o conhecimento na utopia.”⁵²

Considerando essa perspectiva avancemos um pouco mais retomando a Escola Estadual Francisco Escobar, sem perder de vista que ao longo do texto nosso objeto, a escola (e a sociedade) que desejamos será elucidada.

Desenvolveram-se na Escola Estadual Francisco Escobar diversos projetos internos de curta duração e também aqueles ofertados pela rede estadual como o Caminho da Cidadania, Aprofundamento de Estudos, o Programa de Educação Afetivo-sexual (PEAS) e o Projeto de melhoria da qualidade e eficiência do Ensino Médio. Também são realizadas avaliações externas como a Provinha Brasil, Prova Brasil, Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (PROEB/SIMAVE) e Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), esta última até 2014.⁵³

Quanto aos recursos materiais disponíveis na Escola registrados no Projeto Político Pedagógico temos TVs, DVDs, *data-show*, mapas, livros, revistas, laboratório de ciências, mas a quantidade de materiais disponíveis ou é insuficiente ou esta defasada, fazendo com

⁵¹ SCHMID, Cristian. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional**. (tradução Marta Inez M. Marques e Marcelo Barreto). In: Goonewardena, K. (ed), *Space, difference, everyday life: reading Henri Lefebvre*. New York, Routledge, 2008. pp. 27-45. Versão inglês disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/lefebvre_space_everyday.pdf>. Acesso em 21/04/2015.

⁵² LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. pp. 109-110.

⁵³ Regimento Interno da Escola Estadual Francisco Escobar. p. 6. Entrevista com Mariluce Alvisi em 03 de outubro de 2014.

que os professores tenham de buscar adaptações, para que possam desenvolver as atividades com os alunos.⁵⁴

A Escola Estadual Francisco Escobar atende principalmente alunos da Zona Leste da cidade, mas também de outras áreas por situar-se próxima à região central, com acesso facilitado, por estar a pouco mais de 1 km do terminal central de ônibus de linhas urbanas. Funcionando em três turnos a Escola oferta Ensino Fundamental (níveis I e II), Ensino Médio e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em uma das reuniões pedagógicas semanais realizada no início de agosto de 2014 desenvolvemos um questionário com 27 professores o que nos permitiu levantar informações relevantes sobre os docentes. A média de idade era de 45,6 anos. Entre esses professores 10 eram naturais de Poços de Caldas e 16 não, 1 não respondeu adequadamente. Dos 22 professores que responderam sobre o tempo de conclusão de sua graduação a média era de 21,3 anos, e a média de anos lecionando era de 20,1 anos, entre 26 respostas. Todos os professores eram graduados, sendo que 15 possuíam especialização *latu sensu*. Naquele momento, dos 27 professores, 9 estavam matriculados em algum curso. Sobre a média de horas semanais para estudos, das 25 respostas retornadas, 7 estudavam até duas horas, 6 de duas a cinco, 6 de cinco a dez e 6 disseram que estudavam mais de dez horas semanais. Sobre suas leituras, 15 professores responderam que leram até cinco livros no último ano, 10 de cinco a dez e 2 mais de dez livros. Já quanto aos filmes, 7 afirmaram assistir até dois filmes por mês, 11 de dois a cinco e 9 mais de cinco filmes mensalmente. Em relação às horas assistindo televisão semanalmente, 16 assistem até cinco horas, 9 cinco a quinze, 1 de quinze a trinta, 1 mais de trinta.

Desses 27 professores 1 trabalhou somente em uma escola, 7 já trabalharam em duas ou três escolas, 8 em quatro ou cinco e 11 em seis escolas ou mais. Em agosto de 2014, 15 trabalhavam em uma escola, 10 em duas ou três e 2 em quatro ou mais. O maior tempo já trabalhado em uma escola, entre 26 que responderam esse item, foi de até dois anos para 4 professores, de dois a cinco para 3, de cinco a dez para 8, de dez a vinte para 9 e para 2 mais de vinte anos. Dentre 25 respostas sobre a quantidade de horas/aula semanais, 9 lecionam de dez a vinte, 5 de vinte a trinta, 7 de trinta a quarenta e 4 mais de quarenta. E dos 15 que responderam de forma que pudéssemos considerar sobre sua situação na rede estadual mineira de educação, 5 eram efetivos e 10 designados (contratados). 5 professores entre 25 apontamentos afirmaram ter outro trabalho remunerado além da docência.

⁵⁴ Projeto Político Pedagógico. pp. 17-18.

Desses 27 professores, 20 possuíam casa própria e 7 não. 19 deles tinham automóveis e 8 não. 22 tinham filhos, 5 deles não. Diante de 14 respostas a maioria dos filhos estudavam em escolas particulares, 10, em escolas públicas 3, e 1 questionário apontou que os estudos se davam em pública e particular ao mesmo tempo.

Os docentes informaram que 7 participavam de alguma instituição representativa da categoria, sendo 4 filiados ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE), 1 à Associação de Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), 2 não disseram qual entidade. Entre os 27 questionários, 21 sinalizaram participação em greves. E diante de 26 respostas 2 são filiados a algum partido político.

Quanto ao porquê de ser professor, diante das alternativas oferecidas (poderia haver mais de uma marcação por professor), analisando 24 respostas, tivemos 10 marcações para interesse pela docência, 7 por interesse em uma área específica, 5 para falta de outra possibilidade, 3 por acaso e 3 por conta da possibilidade de melhoria salarial. Para 26 professores sua relação com os alunos era boa ou muito boa, 13 para cada opção, 1 não respondeu. Quanto à relação com os colegas de trabalho 15 afirmaram ser muito boa, 11 boa e 1 razoável. Sobre o nível de satisfação profissional, observando 26 respostas, 2 estavam muito satisfeitos, 4 satisfeitos, 9 razoavelmente satisfeitos e 10 pouco satisfeitos. De 25 questionários, as marcações sobre os itens mais importantes para uma boa escola, sendo que cada professor poderia assinalar até três opções, chegamos aos seguintes números: 2 marcações para boa clientela, 4 para segurança, 06 para bom ambiente de convivência, 7 para democracia, 8 para espaço físico bem equipado, 9 para projeto político pedagógico bem estruturado, 9 para aproximação/participação da comunidade, 12 bons salários e 18 para disciplina. Considerando os 27 professores que contribuíram para com esta etapa da pesquisa, nenhum considerou proveitosa a reunião pedagógica semanal, para 12 eram razoáveis, para 08 pouco proveitosas e para 7 desnecessárias.

Os professores em sua maioria consideram razoável, 11, ou considerável, 10, seu conhecimento sobre a história da Escola. 5 disseram ter pouco conhecimento e 1 não respondeu.

Todos esses dados a partir dos questionários estão aqui apresentados nesta dinâmica primeira que envolve a descrição da Escola. Com o desenvolvimento da pesquisa, abordaremos problemáticas da educação em capítulos posteriores, assim essas informações serão retomadas diante de temáticas pertinentes à pesquisa na medida do necessário.

Nessa atividade descritiva atentemos para o projeto político pedagógico que tem embasado o trabalho da Escola nos últimos anos, segundo o qual os objetivos são:

“Fundamentar o trabalho nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso na educação básica com um trabalho de qualidade, democrático e participativo e assim desenvolver no educando o pleno exercício de sua cidadania através da prática e cumprimento dos seus direitos e deveres.

- Criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade;
- Permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação;
- Criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico;
- Promover a integração escola-comunidade;
- Atuar no sentido do desenvolvimento humano e social tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, a par de seus trabalhos educativos.”⁵⁵

Contudo esses objetivos não são fáceis de serem alcançados. Destaco por hora, um ponto que parece relevante. Em uma das minhas primeiras visitas à Escola o diretor disse-me firmemente que não existe uma comunidade escolar em torno do Francisco Escobar, especialmente por conta da localização da Escola, o que faz com que a os alunos venham de várias regiões da cidade, especialmente os do Ensino Médio que escolhem a Escola muitas vezes por ser próxima de seu local de trabalho na área central da cidade. Como promover a integração escola-comunidade diante da aparente falta de uma comunidade? Esse é um desafio para a Escola. Mas existem outras questões para a educação brasileira, nas quais se inserem nosso caso, impactado em maior ou menor grau em determinados pontos por suas especificidades.⁵⁶

⁵⁵ Projeto Político Pedagógico p. 4.

⁵⁶ Muitos artigos, notícias, livros e experiências nos servem de base para conjunto de questões que levantaremos na sequência, mas alguns títulos são valiosos. MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. A filósofa e poeta Viviane Mosé nesse livro apresenta um ensaio de sua autoria *A escola e os desafios contemporâneos*, e depois traz nove entrevistas que realizou com nomes relevantes para pensarmos a educação no Brasil. PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. O clássico trabalho de Souza Patto é referência importante para esta pesquisa. Com ela aprendi não só com os apontamentos finais, mas especialmente sobre métodos e abordagens. CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Canário, pesquisador e professor português, um dos entrevistados de Mosé, no livro anteriormente citado, mereceu atenção especial, o que levou a leitura e análise desta sua obra. Para Canário os três grandes desafios podem assim serem sintetizados: “O primeiro é responder à crescente diversidade e heterogeneidade dos públicos escolares, como resultado da democratização de acesso à escola e do prolongamento dos percursos escolares. O segundo é responder à necessidade de contribuir para, em um contexto simbólico, ou seja, pessoas capazes de equacionar problemas e conceber hipóteses criativas de soluções, e não ‘aplicadores’ de soluções aprendidas previamente. O terceiro é facilitar aquilo que Paulo Freire chamou de ‘emersão de consciências’, tendo em vista a sua inserção crítica na realidade na centralidade de quem aprende.” p. 91. ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Permeia o pensamento de Rui Canário os estudos de Ivan Illich, o que me estimulou à leitura desta obra extremamente crítica às instituições, com foco no sistema escolar. DEMO, Pedro. **Estudar**. Disponível em: <http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO_REDE0187_ANEXO_II.pdf>. Acesso em 05 de

Nossa educação pública ainda é decisivamente resultante das promessas do Iluminismo, das necessidades da Revolução Industrial e do idealismo da Revolução Francesa.

“Como instituição nova, a escola participa decisivamente na construção de uma outra sociedade, nascida no contexto histórico de uma dupla revolução: a revolução industrial e a liberal. A escola, tutelada diretamente pelo estado e apoiada por um corpo de funcionários dele dependentes, representou um instrumento importante na criação de uma nova ordem política, de uma nova ordem econômica e de uma nova ordem social.”⁵⁷

Atravessando o século XIX para o século XX, o processo de escolarização consolidou-se no continente europeu, tonando-se um paradigma ocidental, hoje, mundial e que impacta gravemente comunidades em que a educação escolar, das disciplinas, das teorias, das matrizes curriculares definidas, prometendo inserção e dinheiro não fazem sentido, contribuindo para com a desagregação dessas comunidades e culturas, como exposto no documentário *Escolarizando o mundo*.⁵⁸

No Brasil, mesmo com a propaganda republicana de educação pública a partir da década de 1870, sua sistematização pelo Estado teve início na Era Vargas. E mesmo com reivindicações populares e um crescimento constantes, nas décadas seguintes, foi a partir da década de 1970, no contexto das tensões para a redemocratização e das mudanças no mundo do trabalho, que é decisiva em nossa pesquisa, desenvolvendo o método regressivo-progressivo, as escolas passaram a receber mais estudantes oriundos da classe trabalhadora, sobre esse período coopera Charlot analisando as mudanças e permanências na educação.

“Surtem também novos problemas pedagógicos ao passo que ingressam no fim da escola fundamental novos tipos de alunos. Mas tem-se de tomar cuidado no que tange a esse assunto. Espalhou-se a ideia de que se abriu a escola para o povo, sem que mudasse a escola. Na verdade, muitas coisas mudam na década de 70. Transforma-se bastante a relação pedagógica: a forma como os alunos relacionam-se com seus professores não tem nada a ver com o que acontecia na década de 50. Também os métodos de ensino e livros didáticos mudam aos poucos. O que permanece igual é a chamada ‘forma escola’, isto é, o tempo e o espaço da escola, ao modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem.”⁵⁹

novembro de 2014. Pedro Demo levanta importantes problemas na educação brasileira e questiona inverdades repetidas à exaustão, como por exemplo, a afirmação de que mais tempo na escola representa melhoria significativa quanto à qualidade da educação – como aconteceu na passagem de 180 para 200 dias letivos obrigatoriamente –, assim como discute posturas e práticas dos educadores. Esses textos nos acompanharão durante toda a dissertação, sendo citados ou não, contudo, outros textos referentes à educação e às escolas aparecerão de acordo com a reflexão em desenvolvimento.

⁵⁷ CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 114.

⁵⁸ ESCOLARIZANDO O MUNDO. Direção: Carol Black. Estados Unidos e Índia. 2010. 66 min.

⁵⁹ CHARLOT, Bernard. **Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. In Sísifo - Revista de ciências e educação, n° 4, out/dez, 2007. p. 130.

No final da década seguinte com a nova Constituição Federal o ensino básico público gratuito avançou em número de vagas e matrículas para a grande maioria da população em idade escolar. A partir daí também, em um Brasil em que a maioria das pessoas passou a viver nas cidades a qualidade da educação escolar ofertada tornou-se assunto relevante, preocupando a nação, ao menos no plano dos discursos.⁶⁰

“Capítulo III

Da educação, da cultura e do desporto

Seção I

Da educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte,

⁶⁰ BICCAS, Maurilane de Souza, FREITAS, Marcos Cesar de. **História Social da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Cortês, 2009. Para o parágrafo consideramos especialmente a introdução e o capítulo 7 - *Considerações finais: da transição para a democracia a LDB de 1996*.

alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (...)

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (...)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (...)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)”⁶¹

Essas determinações da Constituição Federal, salvo as emendas, estão em vigor há quase trinta anos, algumas sendo aprofundadas e explicitadas pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996 (Lei nº 9394/96), que “é um documento importante porque repercutiu diretamente em alguns aspectos diretamente relacionados às agruras das populações de baixa renda, especialmente aquilo que se relaciona à educação infantil e à educação de jovens e adultos.”⁶² Mas estamos distantes do que a legislação afirma, que por sua vez está longe de ser unanimidade entre os educadores.

Embora as leis enfatizem a autonomia das escolas, na prática os profissionais comumente apontam seus limites.

“Talvez pelo estilo que está hoje, porque escutamos os professores falando que às vezes que eles preferem ganhar menos, mas poder ter uma autonomia maior porque eles não têm autonomia nenhuma. Há todo este comprometimento. Então se eu falar não, para ter o endosso, eu tenho que ligar primeiro (na Superintendência Regional de Ensino), pra tentar negociar, pra você não ter que voltar atrás no que você falou.”⁶³

A rede pública de ensino pode ser um importante local de instrução e desenvolvimento, logo, é preciso considerar o interesse dos governantes sobre o que se passa na escola, sobre o que é dito, quais pensamentos e práticas são estimulados.⁶⁴ Pode-se dizer que existem diversas possibilidades de mudança, mas tais modificações podem ser profundas, desencadeando transformações significativas na organização e na vivência escolar, ou são retoques superficiais que pouco alteram a realidade? Modificações referentes à estrutura curricular, número de aulas por disciplinas, número de alunos em sala, número de professores por turma, seleção do corpo docente, formas diferentes de ocupação do espaço,

⁶¹ Selecionamos neste capítulo III da Constituição Federal trechos essenciais para este estudo, portanto, artigos que abordam, por exemplo, a educação privada e o ensino superior, foram suprimidos, não por irrelevância, mas para não prejudicar o andamento textual com uma citação excessiva.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 14/05/2016.

⁶² BICCAS, Maurilane de Souza, FREITAS, Marcos Cesar de. **História Social da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Cortês, 2009. P. 334.

⁶³ Entrevista com Mariluce Alvisi em 03 de outubro de 2014.

⁶⁴ Vivi uma experiência notória neste sentido. Quando fiz o pedido de afastamento remunerado à rede estadual de educação de Minas Gerais para me dedicar ao mestrado, o superintendente regional de ensino chamou-me para uma reunião, que não estava prevista no processo de pedido de afastamento, para perguntar o que eu queria com minha pesquisa. A questão era justamente essa. Perguntou-me sobre o que eu faria com minha pesquisa, e sem receio algum alertou sobre os “perigos” do que eu faria com uma pesquisa como essa junto aos meus alunos. Também sem receios terminou a reunião dizendo que “se eu fosse uma cara do bem ele dormiria em paz e eu também”. Só depois disso meu pedido recebeu seu parecer favorável para ser encaminhado a Belo Horizonte, onde foi negado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

desenvolvimento de projetos, distintos métodos de avaliação, gestão dos recursos financeiros e formas de captação de recursos podem ser desenvolvidos pela própria unidade de ensino? A escola resultou na prática constante de desvios de suas funções e atividades cujos interesses servem a outros campos da administração pública e interesses de greis variadas, que incorporadas paulatinamente tiram da instituição escolar aquilo que deveria ser o central no desenvolvimento das práticas pedagógicas com vistas aos saberes promotores da cidadania participativa?

No caso da rede estadual de educação de Minas Gerais as Superintendências Regionais de Educação (SREs) dizem atender as determinações da Secretaria Estadual de Educação sediada na capital Belo Horizonte. Por sua vez as diretorias das escolas atribuem impossibilidades de mudanças significativas às orientações da SREs. Tudo isso perpassado pela legislação e orientações em nível nacional além das inúmeras resoluções estaduais, que não raro parecem contradizer, ou se aproveitarem de brechas, ou não objetividade dos documentos que devem ser considerados em toda a federação. Um exemplo é o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 9/2012, do Ministério da Educação, aprovado em 12 de abril de 2012 que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, e que não determina que a hora-aula seja de 50 minutos obrigatoriamente, contudo, a possibilidade de fazer alguma alteração quanto ao tempo da hora-aula, 60, ou 45 minutos, para exemplificar, não está aberta às escolas estaduais mineiras, sendo aplicada a mesma duração para toda a rede estadual de educação. Ainda, a própria lei que institui o piso salarial nacional é motivo de discussão em diversos governos estaduais e municipais com sindicatos, que almejam representar os professores, alegando seu não cumprimento.⁶⁵

Não seria fora de propósito perguntarmos sobre qual a validade de modelos educacionais que obstruam mudanças, padronizando, fazendo sofrer professores, alunos e famílias, por aflições criadas pelo próprio sistema educacional e seus conluíus afetando negativamente toda a sociedade. Mesmo que as determinações não contribuam para com a escola elas devem ser seguidas. Portanto, o que significa hoje um gestor educacional? A situação dos diretores não está reduzida a condução de conflitos internos, da maneira como for possível, enquanto a escola continua sujeita aos desígnios dos gabinetes marcados pela lentidão, pelo autoritarismo? O documentário *Esperando pelo Super Homem*, que aborda as escolas Charters dos Estados Unidos, que funcionam como uma espécie de parceria público-

⁶⁵ Parecer CNE/CEB nº 9/2012, do Ministério da Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/Cleiton/Downloads/pceb009_12.pdf>. Acesso em 25/02/2015.

privado, expõe como o aparelho burocrático institucional, que não é barato, mais atrapalha que contribui efetivamente: “o governo federal aprova leis e envia dinheiro aos estados, mas eles (os estados) também financiam as escolas e fixam as próprias normas, geralmente conflitantes, (...) o que torna a administração do ensino um emaranhado de leis conflitantes e projetos confusos”, com equipes burocráticas caras e grandiosas, de forma que “as coisas criadas para ajudar as escolas a funcionar, tornaram-se aquilo que as impede de funcionar.”⁶⁶ Existe grande semelhança com o sistema de ensino brasileiro. Nesse ambiente o trabalho torna-se ainda mais espinhoso.

O trabalho no campo educacional como apontam diversas pesquisas, exige muito dos profissionais, tanto quanto a sua formação como em relação às exigências em termos de dedicação. Porém, de acordo com os sindicatos, especialistas e políticos, especialmente em época de eleições, não há formação adequada, e mesmo que houvesse essa profissão exige um processo de estudos permanente. As condições apropriadas de trabalho não são ofertadas aos professores, na maioria dos casos no ensino básico da rede pública brasileira.

Expondo a complexidade da realidade escolar, a Professora Célia Machado, explicita as dificuldades no trabalho diante da organização restritiva concebida e a posição de profissionais em educação que continuam reproduzindo o *ethos* contribuinte para o fracasso escolar.

“Outra coisa que as escolas, algumas, estão acordando é para a questão de você fazer novos currículos. Porque o sistema ele te dá um norte, por exemplo, ele não fala que você é obrigado. Ele te dá... é lógico, uma grade curricular, se você quiser, eu nem gosto dessa palavra, mas os componentes, os conteúdos que vão ser dados, a escola tem como gerir, como trabalhar, em conjunto. Olha, a escola esse ano decidiu ter uma filosofia... é o PPP! Ela tem uma liberdade de gestão, em tudo, tanto na parte administrativa... ela tem uma liberdade é claro, desde que aqui... escuta! Uma vez que você faz as coisas com responsabilidade, e que você sabe o que cê tá fazendo, nada é proibido! Desde que aquilo colabore com o bem estar de todos, inclusive a pessoa chamada, que no final, é o aluno. Então a escola existe, tem o gestor, passa por todos, professor e aluno. O professor, para ser criativo, vai ter que sair da área de conforto, e ele vai ter que sentar para criar, e ele não gosta de pensar. Isto é sério amigo! E eu não sei se vai ter solução de médio a longo prazo, porque tem gente que está esperando para aposentar. Aí você fala assim: mas você não pode sair? Posso seu quiser dar uma volta, posso sentar ali na árvore. Mas aí 45 minutos, quando vê, 20. Então o sistema não favorece. Até descer! Até voltar!”⁶⁷

É evidente que existem bons exemplos de valorização profissional na educação pública em algumas localidades, mas esse não é o caso da rede estadual de Minas Gerais. De

⁶⁶ WAITING FOR SUPERMAN. Diretor: Davis Guggenheim. Documentário, 111min. 2010.

⁶⁷ Entrevista com Célia Machado em 19 de setembro de 2014.

acordo com o Sind-UTE o governo mineiro congelou carreiras por anos e não paga o piso salarial nacional do magistério.⁶⁸ Além dos problemas com carreira e baixos salários os professores da educação básica mineira, assim como ocorre em tantos outros casos pelo país, têm de conviver com a falta de recursos e de segurança, que somados garantem um quadro propício a desempenhos baixos e adoecimentos. Tais condições provocam um dos efeitos mais negativos na educação pública, que é o de a extrema maioria dos alunos que se destacam, que se empenham e apresentam bons rendimentos, não optarem por serem professores, ao menos não no nível básico. A educação pública brasileira parece afastar de si boas cabeças. Será este imbróglio casual, fruto da ineficiência ou proposital, articulado de forma sistêmica?

Parte dos alunos que não fizeram uma boa escola básica terminam como professores, formados em grande parte em universidades pagas, onde atualmente cresce o modelo de educação à distância para as licenciaturas, com qualidade preocupante. Pedro Demo explicita bem o problema ao qual chegamos: “Professores que não leem, estudam, elaboram, pesquisam, não cumprem a condição *sine qua non* de um professor minimamente adequado. Não sabem aprender e, por decorrência, não fazem o aluno aprender.”⁶⁹

As escolas públicas básicas brasileiras são carentes de estrutura e de acesso à cultura. Os jornais e telejornais regularmente noticiam aquilo que os profissionais, pais e alunos sabem: as escolas carecem de espaços limpos, organizados e adequados. Existem os casos mais precários em que escolas não têm piso, nem teto, nem água tratada, muito menos materiais didáticos. Mas além desses casos extremos, que não são poucos, as escolas carecem de bibliotecas dignas, de computadores em bom funcionamento com boa conexão de internet, de laboratórios de ciências, de salas decentes, de quadras e material esportivo, de parquinhos, de salas de artes equipadas. Além é claro daquelas que precisam de professores. Somente a rede física não garante uma boa educação podem afirmar, mas como cobrar melhores resultados gerais onde os próprios locais para o desenvolvimento não contribuem? Após a

⁶⁸ As carreiras começaram a ser descongeladas em 2015 com a nova gestão do estado com o governador Fernando Pimentel e a secretária de educação Macaé Evaristo, contudo, os acordos, inclusive quanto aos aumentos progressivos para atingir-se o piso nacional não têm sido cumpridos resultando em um dos motivos para a adesão dos professores mineiros à paralisação nacional por três dias em março de 2016. No município de Poços de Caldas a parceria de professores da rede estadual com os professores da rede municipal à paralisação, findou em seu terceiro dia com uma expressiva manifestação com centenas de pessoas entre profissionais em educação, estudantes e alguns pais, pelas ruas centrais da cidade. Com certa euforia o Jornal da Cidade trouxe na primeira página do dia 17 de março: *Maior manifestação da história da educação é prevista para hoje*. Disponível em: <<http://www.jornaldacidade1.com.br/sindicato-pretende-fazer-a-maior-manifestacao-da-historia-da-educacao/>>. Acesso em 29/03/2016.

⁶⁹ DEMO, Pedro. **Estudar**. Disponível em: <http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO_REDE0187_ANEXO_II.pdf>. Acesso em 05/11/2014. p. 5.

tragédia na boate Kiss em Santa Maria no Rio Grande do Sul, quando lamentavelmente morreram 242 pessoas em decorrência de um incêndio, em janeiro de 2013, teve início uma cruzada das autoridades e órgãos responsáveis pelo país, fiscalizando casas noturnas e exigindo equipamentos de segurança adequados, como sinalização, saída de emergência, extintores e limites de lotação. E se houvesse o mesmo empenho fiscalizador com as escolas? Quantas permaneceriam abertas?

Como possibilidade de mudar essa realidade foi aprovado em 2014 no Plano Nacional de Educação (PNE), que contém vinte metas norteadoras das políticas públicas em educação, que para a próxima década o investimento em educação deve passar para 7% do produto Interno Bruto, dentro de cinco anos de vigência do PNE para 10 % do PIB até o final dos dez anos.⁷⁰ Contudo, mesmo com mais investimentos, temos ainda outro problema que não pode ser resolvido simplesmente com mais verbas. Trata-se de um problema mais complexo.

É difícil falar em modelo de escola, talvez não exista modelo algum, se considerarmos essa palavra de forma completamente inflexível. Mas existe, se não um modelo, no sentido mais estrito, heranças e práticas. Uma iluminura do século XV que retrata uma aula na Universidade de Bolonha traz os alunos sentados um atrás dos outros em cadeiras e carteiras de madeira, dois acompanham a leitura, outros olham para frente, os livros abertos, eles não parecem muito contentes, outro dorme, outros dois conversam e um pouco para o alto, de onde faz a leitura, o professor em sua cátedra. Na foto de uma escola inglesa do século XIX, os alunos encontram-se uniformizados, com as mãos para traz olhando para o fotógrafo, as meninas sentam-se à direita, os meninos à esquerda, com exceção de uma bancada para os meninos à esquerda. Bem organizados, os materiais didáticos encontram-se sobre a mesa. Imagens parecidas podem ser encontradas nas escolas brasileiras, ou ao menos tenciona-se tal ordem. É prática comum de professores e pedagogos o mapa de sala para definir o lugar em que os alunos devem sentar-se, enfileirados. Maria Helena de Souza Patto expôs um caso notório em meados da década de 1980, o uso da corda como instrumento pedagógico.⁷¹

“Para conter as crianças que, em sua classe, não realizam seu desejo de ordem, obediência e eficiência, uma professora de segunda série vale-se de uma corda que passa em torno da carteira do infrator, aprisionando-o durante o tempo que lhe parece adequado. Nas entrevistas domiciliares, algumas mães queixam-se de que esta professora ‘amarra seus filhos na carteira’. Quando comentamos o fato com a diretora ela defende a professora, a quem

⁷⁰ Plano Nacional de Educação, com suas vinte metas. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 05/11/2014.

⁷¹ Imagens disponíveis em: <http://jdoikos.blogspot.com.br/2010_06_01_archive.html> e <http://historiacepae.blogspot.com.br/2013/03/a-revolucao-industrial-e-as-criancas_23.html>. Acesso em 03/04/2015.

considera das mais eficientes e comprometidas da escola, alegando o caráter de ‘brincadeira’ dessa prática e defendendo sua legitimidade a partir do efeito que tem sobre os alunos: quando passam para outra classe, eles mesmos instituem o uso da corda e passam a ‘amarrar’ os colegas.”⁷²

Prevaleceu a educação marcada pela repetição, pela hierarquização, pelo cumprimento de regras e horários, fundamentada na obediência, no domínio dos corpos e na razão tecnicista. Onde o homem parece tornar-se um apêndice do espaço planejado pelo urbanismo tecnocrata, como comenta Gutiérrez.⁷³ Se essa realidade disciplinar almeja a ordenação não é a indisciplina escolar a reação dos alunos ao espaço homogeneizado, fragmentado e autoritário? Essa concepção educacional fabril e conservadora pode dar conta das novas demandas socioambientais, dos novos comportamentos, das novas tecnologias, das novas maneiras de sentir e de resolver problemas? Não é essa educação também constitutiva e promotora de problemas atuais que ela mesma tentar resolver?

Os alunos queixam-se cotidianamente de não compreenderem por que devem estudar e por que estudam o que estudam. Há uma crise na educação marcada profundamente pela ausência de sentido. O que resta além do consumo excessivo, da ingestão abusiva de drogas, da intolerância, da violência, da competitividade, do individualismo e da depressão, que tanto afetam nossa sociedade? O que fica diante da ausência de sentido daquilo que deveria ser mais significativo da pessoa que é a construção dela mesma?

Mas como chegamos até aqui? Que caminhos percorridos nas últimas décadas nos trouxeram a esse momento? Que acertos e desacertos cometemos? O que ganhamos e o que perdemos? O que vemos e ouvimos e o que não? O que pode estar latente mas não compreendemos?⁷⁴

Para essa pesquisa encontramos no método regressivo-progressivo proposto por Henri Lefebvre arrimo para a labuta, que como aponta Xavier, primeiramente, é *descritivo*, num segundo momento *analítico-regressivo* e depois sociológico (tornando o presente esclarecido).⁷⁵

⁷² PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 260.

⁷³ LEFEBVRE, Henry. **La producción del espacio**. Espanha: Capitán Swing Libros, 2013. p. 43.

⁷⁴ Latente como desenvolve Librandi Rocha, aquilo que está presente mas não se revela claramente, ou não percebemos, a não ser quando existam condições favoráveis ou cheguem a um estágio propício para isso. ROCHA, Marília Librandi. **Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia**. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%2021,%20n.2/10-Marilia%20Librandi.pdf>. Acesso em 20/01/2015.

⁷⁵ XAVIER, Glauber Lopes. **As incompreensões de um novo sentido de terra: bases de um tratado de sociologia rural segundo Henry Lefebvre**. Disponível em <www.revistas.usp.br/ceru/article/download/29469/31328>. Acesso em 15/05/2013.

“Propomos, então, um método muito simples, utilizando as técnicas auxiliares, englobando vários momentos:

a-) Descritivo. Observação, porém, munida da experiência e de uma teoria geral. Em primeiro plano: observação participante no local da pesquisa. Utilização prudente das técnicas de pesquisa (entrevistas, questionários, estatísticas).

b-) Analítico-regressivo. Análise da realidade descrita. Esforço para datá-la com precisão (para não nos contentarmos com a constatação dos ‘arcaísmos’ não datados, não comparados entre si).

c-) Histórico-genético. Estudo das modificações desta ou daquela estrutura previamente datada, causadas pelo desenvolvimento ulterior (interno e externo) e por sua subordinação às estruturas de conjunto. Esforço para uma classificação genética das formações e estruturas, no quadro do processo do conjunto. Esforço, portanto, para retornar ao atual anteriormente descrito para reencontrar o presente, porém elucidado, compreendido: *explicado*.⁷⁶

Assim, Lefebvre explicita o método regressivo-progressivo, que em outras palavras propõe descrever detalhadamente o atual, fazer o caminho regressivo ao ponto em que se considera importante para o desencadeamento das transformações e retornando pelo caminho histórico-genético para retomar o atual elucidado.

Há um momento que nos parece crucial: o ano de 1979. Em 1979 o Brasil iniciou definitivamente um processo de transição de um regime ditatorial para uma cambaleante democracia. No final da década de 1970 diversos movimentos sociais, a partir do seu lugar, da sua posição, da sua luta, contestaram o regime militar brasileiro de forma cada vez mais direta. As greves de trabalhadores constituíram um desses movimentos. Entre as diversas categorias paralisadas estavam os professores. A greve de 1979 foi a mais emblemática para a educação mineira. Assim partimos da escolha do local e das condições históricas e estruturais da escola a ser estudada na longa duração desde sua fundação aos dias de hoje e, com um recorte questionador no ano de 1979 quando a crise institucional colocou em foco as contradições e os vários interesses que estavam em jogo naquele momento. Deste modo a micro história da greve é o foco da gênese desse processo regressivo-progressivo que permitirá o entendimento do protagonismo dos docentes, as formas e estratégias das lutas, os resultados e como de um movimento tão significativo as vontades e os desejos foram tratados. Por isso precisamos compreender bem como esse movimento aconteceu e a partir dele retomarmos o caminho que nos permitirá compreender o que está ocorrendo nas escolas atualmente.

Em seguida compreenderemos os limites da democracia pós-ditadura militar e as formas de substituição das lutas e da ação direta para o imperativo das burocracias e das

⁷⁶ LEFEBVRE, Henri. **Perspectivas da sociologia rural**. In: MARTINS, José de Souza (org.). **Introdução crítica a sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 173.

gestões controladoras das perspectivas críticas promovidas pela greve geral. Depois analisaremos como o sistema escolar foi enrijecido e o que os educadores e alunos têm feito no sentido de reverter os problemas que envolvem a educação e os dilemas da cidadania democrática.

CAPÍTULO 02

A greve de professores em 1979.

“Repressão como? Este é um fato absolutamente novo. Greve sem violência, sem agitação. É necessário reconhecer que nesta greve não há ingerências externas. Dessa forma, não se pode fazer nada. É impossível pretender que se deva colocar a polícia em ação para obrigar os operários a trabalhar à força”⁷⁷

Esta resposta desconcertada de um coronel do II exército à revista *Isto É* em 24 de maio de 1978, abre caminhos para pensarmos dois aspectos. Primeiro, as limitações do regime militar brasileiro no final da década de 1970, gerado pela conjuntura internacional e pelos movimentos internos. Segundo, o que o próprio militar define como novo. É sabido que a repressão aos trabalhadores existiu e que os anos de 1978 e 79 foram agitados. Mas consideremos os dois aspectos destacados.

O regime militar brasileiro sofreu um duro golpe em 1973 com o primeiro choque do petróleo provocado pela Guerra do Yom Kipur, que ocasionou o rápido aumento dos preços dos barris de petróleo, que custavam 1,80 dólar e em poucos meses se aproximaram dos 12 dólares o barril, como forma dos países árabes exportadores de petróleo pressionarem o Ocidente diante de seu apoio aos israelenses. Mesmo com os esforços do governo brasileiro para diminuir os impactos da crise do petróleo, o modelo de desenvolvimento adotado, sobretudo durante os anos do “milagre econômico”, caracterizado por expressivo crescimento econômico e aumento da concentração de renda, atrelaram a economia brasileira ao mercado externo de tal forma que não foi possível bloquear o choque sobre uma economia altamente dependente. Em 1979 aconteceu o segundo choque do petróleo que definitivamente fez ruir o modelo liberal dependente e, que contribuiu decisivamente para o desarranjo econômico da década de 80, marcada por descontrole inflacionário, crescimento instável, aumento da dívida externa e planos econômicos que se sucediam sem alcançar os efeitos esperados. Voltemos as atenções para o período entre o primeiro e o segundo choque do petróleo.⁷⁸

Durante esses anos, nesse contexto econômico, a ditadura passou a sofrer uma crise institucional marcada pelo avanço do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a oposição

⁷⁷ NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998. p. 71.

⁷⁸ BORIS, Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. KUCINSKI, Bernardo. **O fim da ditadura militar**. São Paulo: Contexto, 2001. NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998. SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo**; [trad Mario Salviano Silva. 7ª edição] – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

consentida. Cada eleição tornava-se uma espécie de plebiscito sobre o regime. Em 1974 o MDB recebeu 14,5 milhões de votos enquanto a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido do regime, recebeu 10,1 milhões para o Senado. Nesse mesmo ano para a Câmara de Deputados Federais o MDB obteve 38% dos votos, quando nas últimas eleições havia alcançado somente 21%, e a ARENA que quatro anos antes ficou com 48%, obteve 41%, dos votos. O resultado dessas eleições poderia dar ao MDB o poder de veto, caso nas próximas eleições conseguisse conquistar 17 das 44 cadeiras do Senado, pois passaria a ter a maioria. Em 1976, mesmo com o debate político retirado da televisão por conta da Lei Falcão e com perda de políticos importantes em seus quadros por conta de cassações, o MDB conseguiu resultados significativos, não nas pequenas e médias cidades, mas nas maiores, quando “ganhou as prefeituras ou a maioria nas câmaras em 63% das cidades com mais de 250 mil habitantes em comparação aos apenas 32% ganhos em 1972.”⁷⁹ Para evitar a derrota maior em 1978, o presidente militar general Ernesto Geisel e o chefe da Casa Civil da Presidência, Golbery do Couto e Silva, lançaram mão de reformas, como o Pacote de Abril, cujo objetivo era aumentar o controle do governo no processo de abertura “lenta, gradual e segura”, como afirmavam. Contudo as eleições de 1978 marcaram a consolidação do MDB que recebeu 47% dos votos para o Senado e 39,3% para a Câmara de Deputados Federais, além de fazer a maioria nas assembleias legislativas do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Na observação de Kucinski esses números mostravam em parte “a conscientização da sociedade brasileira já demonstrada nas eleições anteriores”.⁸⁰ Essa conscientização era notável nas maiores cidades o que estava ligado ao processo de industrialização e seus efeitos ocorridos nos anos precedentes. Eder Sader não diz consciência, mas de modo convergente opinião pública de oposição.⁸¹

“Os resultados eleitorais de 1974, ao expressarem tão fortemente a existência de uma opinião pública de oposição, abriram um campo de referência e legitimação para comportamentos de rebeldia, resistência, contestação.”⁸²

Nos anos 1970 Henry Lefebvre, mesmo alertando que o fenômeno urbano não constitui um formato, não é harmonioso, é total e não é, sendo lugar de expressão de conflitos e desejos e não podendo ser programado, nem pela lógica industrial, nem pela estatal, “a

⁷⁹ KUCINSKI, Bernardo. **O fim da ditadura militar** – São Paulo: Contexto, 2001. p. 38.

⁸⁰ Idem, p.73.

⁸¹ Ibidem, pp. 16, 26, 38 e 73.

⁸² SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 118.

revolução urbana é um fenômeno planetário”, já que, mais do que os processos de industrialização ou de constituição dos Estados, a grande revolução é a Revolução Urbana.⁸³

Em 1970, a multinacional Alcoa, começou suas atividades na cidade de Poços de Caldas. Tendo iniciado suas instalações cinco anos antes no município, com o nome de Alcominas, para explorar minérios, especialmente bauxita, já conhecidos na região desde o final do século XIX, como demonstram as pesquisas realizadas por Orville Derby, geólogo estadunidense, à época diretor do Serviço Mineralógico e Geológico do Brasil.

Yuri de Almeida Gonçalves demonstra bem como até meados do século XX, o município de Poços de Caldas, não diferia muito em número de habitantes e indústrias, se comparado a municípios vizinhos como Caldas e Andradas. Mesmo com o benefício do turismo, por conta dos cassinos até a década de 1940 e das águas termais, que tornavam o comércio mais dinâmico se comparado aos municípios vizinhos, Poços de Caldas, ainda estava distante de ser um polo regional como veio a tornar-se, para onde migraram, sobretudo os jovens de cidades vizinhas em busca de melhores condições de trabalho, salários, estudos, lazer e bens de consumo. Nesse período ainda era um município fortemente dependente da atividade agrícola, destacadamente o café, e onde de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1950, do total da população de 25.237, 44,07% desenvolviam atividades domésticas não remuneradas ou eram alunos. Mas com o desenvolvimento modernizador nacional da segunda metade da década de 1950, 60, mas principalmente em 1970, ocorreu uma virada, possibilitada pelos investimentos em infraestrutura, como com a construção de rodovias e hidrelétricas na região.

“As décadas de 1970 e 80 foram um período áureo em Poços de Caldas em termos de desenvolvimento e expansão dos negócios (...) Na área de industrialização de minérios, além, da Alcoa e Cia. Brasileira de Alumínio destacaram-se a Togni, em materiais refratários, a Curimbaba em bauxita calcinada, argilas industrializadas, e Faez Amado e Rubens Granato também em bauxita calcinada; a Mitsui em fertilizantes com matérias-primas vindas de fora de Poços; a laticínios Poços de Caldas (...) sendo incorporada pela francesa Danone; a Cooperativa de Cafeicultores; a Confecções Luz que foi uma das maiores fábricas de camisas do Brasil; artesanato de cristal murano de alta qualidade como a Cád’Oro, do artista Mario Seguso; a Miltex em chocolates; a Nuclebrás (...) produzindo uranato de amônia (...); a Termocaná de cabos de alumínio e cobre, e a American Cellanese em fios sintéticos. Essas empresas elevaram Poços de Caldas à cidade industrial.”⁸⁴

⁸³ LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 1999.

⁸⁴ WILLIAMS, Don. **Memorial da companhia geral de Minas: seus 65 anos (1935-2000) e apontamentos da história da mineração no planalto de Poços de Caldas**. Poços de Caldas: ALCOA, 2001. pp. 19-20. In GONÇALVES, Yuri de Almeida. **Poços de Caldas: uma leitura econômica**. Varginha: Sul mineira, 2010. p. 77.

Se Sader afirma a voracidade do progresso na cidade de São Paulo na década de 1970⁸⁵, transformando decisivamente os espaços públicos urbanos, não podemos fazer uma mera transposição analítica para o caso poços-caldense, mormente por uma questão de escala. Mas, a atividade industrial se desenvolveu, o fenômeno urbano avançou, e o município que há algumas décadas atrás não diferia tanto dos outros municípios vizinhos, em termos de número de habitantes e produção, saltou, chegando em 2015 com 163.667 habitantes, enquanto os vizinhos se mantiveram em patamares numéricos semelhantes aos dos anos 50 e 60.⁸⁶

Considerando o segundo ponto a ser destacado das palavras do coronel do II exército, o novo, são esses comportamentos de rebeldia, resistência e contestação emergentes diante da crise do regime, dos quais tratou Eder Sader, entre os quais as greves fazem parte, e aceleram o quadro crítico, ao expor os limites da ordem estabelecida, que de fato, mesmo com todos os mecanismos de reconhecida eficiência, da censura à produção artística e jornalística até torturas e assassinatos, nunca conseguiu completa e uniformemente se estabelecer.

É importante destacar, mesmo que existam notícias de paralisações coletivas desde a Antiguidade, como afirma Márcia de Paula Leite “a difusão da greve enquanto instrumento de luta dos trabalhadores só ocorreu com o advento do modo capitalista de produção”.⁸⁷

As greves – protesto dos trabalhadores diante de condições que lhes são desfavoráveis, recusando-se a trabalhar – tiveram início no Brasil em 1858 com os tipógrafos no Rio de Janeiro. Depois os portuários e ferroviários no final do século XIX e no início do século XX, trabalhadores em greves conseguiram as primeiras conquistas como férias e aposentadoria. Nas primeiras décadas do século XX a vanguarda do movimento operário foi o setor têxtil como paralisações em 1907 e 1912 e greves entre 1917 e 1920. Na década de 1930 aconteceu outra onda de greves exigindo uma legislação trabalhista. Mas após 1937 com o Estado Novo os trabalhadores não conseguiram prosseguir com suas manifestações devido à repressão e pela cooptação promovida pelo regime, quando Vargas propagava sua imagem de benfeitor máximo da classe trabalhadora. Já em 1945 e 1946 houve uma retomada do movimento

⁸⁵ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 66. Citando J. Wilhelm em entrevista intitulada “Cada um por si e São Paulo para todos” onde afirmou que as transformações na cidade acabam “fazendo com que cada cidadão se comporte de uma forma individualista e voraz”. Porém, é necessário dizer que Sader em sua pesquisa identifica ações solidárias que contrapõem o que impele o estímulo progressista voraz, exemplo notório é o auxílio entre os migrantes quanto à moradia, tanto nos primeiros momentos de estadia na cidade grande, quanto nos mutirões para a construção da casa própria.

⁸⁶ Número de habitantes para 2014 de acordo com a projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=315180>>. Acesso em 15/05/2015.

⁸⁷ LEITE, Marcia de Paula. **O que é greve** / Coleção primeiros Passos. São Paulo: Brasilense, 1992. p. 11.

trabalhista com a atuação de diversos setores como o têxtil e o bancário. Com as mudanças ocorridas na indústria brasileira durante o governo Juscelino Kubistchek as características dos movimentos de trabalhadores, que no início da década de 1960 teve grande participação do PCB e do PTB ganharam novas abordagens políticas sobre o trabalho e sobre as relações com as hierarquias das fábricas agora de estruturas multinacionais. A partir de 1964 o sindicalismo populista perdeu espaço para o sindicalismo de compromisso com as empresas denominado peleguismo. As exceções foram as greves em Osasco e Contagem em 1968, diante de poucas atividades contestatórias dos trabalhadores e dos sindicatos. As greves que explodiram no Brasil no final da década de 1970 voltaram a agitar o cenário depois de uma década de repressão. A partir de 1978, as oposições às diretorias pelegas venceram as eleições em alguns dos sindicatos importantes como o dos metalúrgicos, e de novos sindicatos dos setores dos serviços como os servidores do Estado, entre eles, os professores.⁸⁸

Durante a primeira metade da década de 1970, diversas lutas, algumas delas traduzidas muitas vezes como questões menores, mas que passaram a ser reconhecidas foram travadas nas fábricas paulistas.

“Se nos ativermos às reivindicações e às formas de ação, essas movimentações fabris não trazem nada de muito novo. Reivindicam: pagamentos atrasados, equiparações salariais, reajustes; melhorias na comida, nas condições para se tomar um cafezinho durante o trabalho; maior segurança no trabalho, menos arbitrariedade nas multas e dispensas. Condições menos vexatórias para o uso do banheiro, mais limpeza e melhorias no ambiente de trabalho etc. Para isso fazem abaixo-assinados (às vezes de forma circular, para que as chefias não identifiquem os iniciadores); reclamações coletivas; operações tartaruga; greves de seção; greves de toda a empresa; recusa de horas extras; boicote ao restaurante da firma etc. E no entanto há uma evidente novidade no significado dessas lutas no decorrer dos anos 70”⁸⁹

A partir de 1975, em São Paulo, Osasco, São Bernardo, São André, Santos, o novo sindicalismo, também denominado sindicalismo autêntico, foi radicalizando aos poucos sua postura ou rompendo com elas em disputas internas nos sindicatos. Em 1978, uma década após as greves de Osasco e Contagem, um movimento se organizou a partir de novas bases e práticas, a partir de uma construção cotidiana de debates, nos ônibus, nos bares, nos refeitórios, mesmo diante de vigilâncias dentro das fábricas, conseguiu agregar os

⁸⁸ Para as afirmações desse parágrafo utilizamos o capítulo *Evolução das greves no Brasil* em LEITE, Marcia de Paula. **O que é greve** / Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1992.

⁸⁹ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 242.

trabalhadores, em busca de dignidade, que dentre outras coisas, exigia melhores salários, o que era visto como uma questão de justiça.⁹⁰

A região mais emblemática quanto às reivindicações dos direitos e melhorias trabalhistas foi, portanto, a do ABC paulista (Santo André, São Bernardo e São Caetano), durante as greves de 1978, 1979 e 1980. Elas também se destacaram pelo impacto político futuro das lideranças que despontaram ali, como Luís Inácio da Silva, o Lula, e Vicente Paula da Silva, o Vicentinho. O novo sindicalismo, como foi chamado, se aliava a outros grupos que exigiam reformas – MDB, críticos do conservadorismo como as alas da Igreja Católica (principalmente as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs) que tinham propostas alinhadas com a esquerda, como as da Teologia da Libertação, ou então progressistas; setores universitários, com seu papel contestador e vanguardista – embora o nível de interação e articulação possa ser discutido.⁹¹

As primeiras greves de maio de 1978 foram de curta duração. Na Saab-Scania 2500 metalúrgicos pararam, liderados por Lula. Mas em 1979 as reivindicações dos trabalhadores não foram atendidas, os empregadores adotaram uma postura inflexível. Aconteceu então a generalização do movimento grevista por todo o país. A repressão foi violenta, duzentos operários presos, Lula e outros dirigentes afastados. Mas os grevistas resistiram sendo apoiados principalmente por parte do clero católico que doou dinheiro, comida e forneceu local para as reuniões.⁹²

Porém as greves não aconteceram somente no ABCD (D, se incluirmos Diadema) e na cidade de São Paulo, mas em todo Brasil, em vários setores, com um enorme número de adeptos. Em Poços de Caldas, além da greve dos professores, tivemos greves na Mitsui (empresa de fertilizantes), Minegral (Cia Brasileira de Minerações Indústria e Comércio), Cerâmica Togni (empresa de refratários), e Alcoa (na época Alcominas, do setor do extrativismo mineral). Além de reivindicações de feirantes e garis.⁹³ Tanto que Lula, o então

⁹⁰ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. pp. 178-195. Trecho do capítulo III, a emergência do “novo sindicalismo”.

⁹¹ Lorenzo Zanetti discute bem as questões não consensuais do Novo Sindicalismo. Uma delas refere-se as alianças com outros setores da sociedade civil. In. ZANETTI, Lorenzo. **O Novo sindicalismo brasileiro: características, impasses e desafios**. Rio de Janeiro: FASE, 1995.

⁹² CONTOS DA RESISTÊNCIA 4: Movimento Sindical. Produção TV Câmara. Brasília-DF: Fantásias Luminosas, 2004 (29 min).

⁹³ O texto assinado por Cassinho da Rocha, intitulado, *A Greve, a novidade que faltava* do Jornal A Mantiqueira de 13 de maio de 1979, pincela os principais movimentos grevistas em Poços de Caldas, e apresenta a greve na Alcominas que estava para acontecer. Os feirantes travaram um embate com o secretário de Serviços Urbanos e os garis, ameaçaram não realizar a coleta caso não recebessem o acréscimo por insalubridade, de acordo com o mesmo texto.

proeminente líder sindical, esteve em Poços de Caldas para um encontro metalúrgico realizado em 24 de abril de 1979.⁹⁴

Mas no município de Poços de Caldas nenhum movimento grevista repercutiu mais do que o movimento dos professores, como demonstrado pela quantidade de reportagens e textos de opinião publicados no jornal *A Mantiqueira* e os pronunciamentos na Câmara de Vereadores do município.

Em nível nacional enquanto o presidente Ernesto Geisel se ocupava então da chamada distensão do regime, esse novo movimento sindical, que com suas novas características sinalizava profundas mudanças, a serem impostas contra os longos anos de ditadura, principalmente aquelas decorrentes do milagre econômico, que proporcionou o inchamento das cidades com o crescimento a partir do setor industrial, e também, da prestação de serviços, e com os fluxos migratórios nordeste/sudeste, campo/cidade, para o abastecimento de mão-de-obra.⁹⁵ Diante de um período de reconfigurações econômicas, políticas, nas formas de produção e organização do trabalho, a compreensão do movimento de greve em 1979 contribui para entendermos como o movimento – e suas reivindicações – indicava o avanço das forças sociais na ocupação do espaço público.

Assim, as greves se expandiram:

“O ano de 1979 assistiu a generalização do movimento grevista por praticamente todos os estados do país envolvendo milhões de trabalhadores da cidade e do campo. Além dos metalúrgicos, pararam motoristas e cobradores de ônibus, professores, funcionários públicos, lixeiros, médicos e enfermeiros, jornalistas, trabalhadores da construção civil, mineiros, bancários, canavieiros etc. (...) num total de 430 greves em todo país (cf. Leite 1987, p. 59). Foram greves de categoria, maciças e de longa duração, reivindicando aumento salarial, 40 horas semanais, estabilidade no emprego, direito de greve e de organização nos locais de trabalho, liberdade e autonomia sindicais, anistia, fim da ditadura.”⁹⁶

Chegaram a Minas Gerais e da mesma forma a repressão:

“Sindicatos combativos sofreram intervenções e as diretorias foram cassadas, como aconteceu no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e no dos bancários em Belo Horizonte e Porto Alegre.”⁹⁷

Chegaram aos professores:

⁹⁴ LACRÈME. Poços de Caldas-MG: Ricardo Ditchun; Valéria Cabrera, ano 02, nº 10. pp. 18-21.

⁹⁵ TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa. **Greve dos professores em Cabo Verde (1979): vozes, memória e autoritarismo**. Monografia (especialização). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Poços de Caldas, 2009. p. 12.

⁹⁶ HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e declínio da ditadura militar brasileira**. – São Paulo: Ática, 2003. p. 62.

⁹⁷ Idem, p. 63.

“Em 1979, cerca de 3,2 milhões de trabalhadores entraram em greve no país. Houve 27 paralisações de metalúrgicos que abrangeram 958 mil operários, ao mesmo tempo, ocorreram vinte greves de professores que reuniram 766 mil assalariados.”⁹⁸

“(…) houve ‘crescimento da atividade sindical, entre categorias antes à margem do sindicalismo, com destaque para o funcionalismo público e, no interior do funcionalismo público para os professores’.”⁹⁹

A onda grevista chegou aos professores mineiros, como podemos observar em Viera analisando o caso de Uberlândia e região:¹⁰⁰

(...) de 01 de janeiro a 30 de julho de 1979, aumentou o número de artigos e notas que focaram atenção sobre a categoria dos professores estaduais mineiros, em razão da mobilização ocorrida, principalmente, entre os meses de maio a junho de 1979. A maioria dos textos publicados em notas, artigos e declarações no *O Correio* de Uberlândia, nesse período, surge em razão da mobilização realizada pelos professores estaduais, durante e depois da Greve dos 40 dias. O espaço ganho nas páginas da imprensa com essa mobilização tem como exemplo a iniciativa dos professores que atuavam na Escola Estadual Prof. José Ignácio de Sousa que, no dia 21 de maio de 1978, paralisaram suas atividades incorporando-se aos demais professores de outros municípios que haviam aderido à Greve.¹⁰¹

Em Poços de Caldas no dia 03 de janeiro de 1979, o jornal *A Mantiqueira* noticiava: “Professores querem aumento maior”. A reportagem trazia o descontentamento dos professores, que em uma posição inédita em anos, recusavam o reajuste ofertado pelo estado reivindicando maior aumento salarial. O jornal noticiou ainda que os professores poços-caldenses já estavam mobilizados em torno de um aumento maior, além de apresentarem outras reivindicações, desde setembro do ano anterior, com apoio da Associação dos Professores de Poços de Caldas (APPC), fundada em maio de 1977, e que foi uma entidade nuclear para a greve.¹⁰²

⁹⁸ FAUTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008. p. 500.

⁹⁹ MATTOS, Marcelo Badaró. **Novo e velhos sindicalismos**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998. In. VIEIRA, Flávio César Freitas. **A união dos trabalhadores de ensino (UTE) nas páginas da imprensa (1978-1980): Uberlândia-MG**. p.3 In. Simpósio Nacional de História, 24, 2007, Uberlândia-MG. Disponível em: <www.anpuh.com.br>. Acesso em 23/07/2007.

¹⁰⁰ É necessário dizer que a greve dos professores mineiros em 1979 não aconteceu ao mesmo tempo em que a greve dos metalúrgicos do ABC, ícones da Greve Geral. No ABC paulista a greve dos metalúrgicos chegou ao fim em abril, embora os operários se mantivessem mobilizados, como demonstraram no dia 1º de maio no Estádio da Vila Euclides, quando se reuniram mais de 100 mil trabalhadores. Em Minas Gerais a greve dos educadores teve início no final do mês de maio.

¹⁰¹ VIEIRA, Flávio César Freitas. **A união dos trabalhadores de ensino (UTE) nas páginas da imprensa (1978-1980): Uberlândia-MG**. p. 5. In. Simpósio Nacional de História, 24, 2007, Uberlândia-MG. Disponível em: <www.anpuh.com.br>. Acesso em 23/07/2007.

¹⁰² Jornal *A Mantiqueira* de 03 de janeiro de 1979.

No dia 09 de janeiro, outra notícia trazia a indignação do presidente da Associação dos Professores, Sérgio Manucci, diante das medidas baixadas pela secretaria de educação que fixavam idade máxima de 40 anos para os profissionais a serem contratados, tanto professores quanto funcionários administrativos. Nas palavras de Manucci o estado menosprezava os professores.¹⁰³

Além de presidente da Associação, Sérgio Manucci escreveu vários textos para o Jornal *A Mantiqueira*, questionando não apenas as questões educacionais. Exemplo disso é a coluna assinada por ele em que questionava a não realização das eleições, anteriormente previstas para o ano de 1980. O texto reivindicava respeito ao direito público. Com aspirações democráticas, também ironizava a falta de informações quanto às decisões econômicas tomadas pelo governo. Questionou a situação precária, a falta de concurso público e baixos salários dos professores do recém municipalizado Colégio Municipal Dr. José Vargas de Souza.¹⁰⁴ Tais críticas poderiam não ser possíveis em um período precedente, mas fazem todo sentido em um processo de abertura forçado pelo aumento da pressão popular.

Manucci era um articulador regional, juntamente com João Augusto Gentilini, Arilda Barbosa, Rovilson Molina Lopes, Iria Sampaio, Sebastião Alves, entre outros, em torno das reivindicações do professorado e do movimento da greve que eclodiu. Em entrevista concedida em 2009, analisou seu papel de liderança nas greves de 1979 como um caminho natural diante do trabalho da luta pela classe que já desempenhava. Ressaltou ainda a participação dos colegas professores, argumentando que era uma liderança compartilhada, que se espalhou pelas cidades próximas por conta da greve.¹⁰⁵

Greve que não surgiu de uma ação voluntariosa imediata. Se a greve de professores de 1979, aqui é tomada como ponto de virada, de abertura e transformações, para o professor Rovilson Molina, aposentado e diretor da Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas até meados de 2016, que participou do movimento estudantil na década de 1960, e começou a lecionar em 1973, não se tratava de um ponto de partida considerando a trajetória de uma geração, mas de chegada, de culminância de uma militância, que esgueirou-se, aproximando-se do movimento sindical, fundando o Jornal *A Mantiqueira*, mantendo-se atuante. A narrativa de Molina e de seus companheiros mais próximos de forma alguma pode ser tomada como o roteiro homogêneo percorrido pelos docentes que entraram em greve em 1979, mas

¹⁰³ Jornal *A Mantiqueira* de 09 de janeiro de 1979.

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Entrevista realizada em 05 de junho de 2009.

explicita um caminho que cruzado com outros, constituiu a teia de sustentação da ação grevista.

“Eu vim do movimento estudantil. Em 1963 até 1972 eu fiz parte de União Municipal dos Estudantes, de Grêmio Estudantil, então eu já tinha uma prática de gostar de agremiação, que tivesse, que buscasse, uma unidade de classe. E entre o movimento estudantil, o fim do movimento estudantil, em diretório acadêmico, ou em grêmio, ou na União Municipal dos Estudantes, quer dizer... para a luta sindical, o passo foi muito pequeno. Eu saí de uma e entrei na outra. (...) Foi um negócio natural mesmo, entendeu? Porque nós fomos os fundadores do Sindicato dos Professores em Poços de Caldas, com o professor Sérgio, com o professor João Gentilini, com a professora Tita. Essa unidade nós conseguimos assim, quase que naturalmente. E que culminou na Greve de 79. Na Greve de 79 eu nem estava no estado, eu estava contratado. Não tive contrato aquele ano e talvez o único ano que eu não tive contrato com o estado, porque nós só conseguimos ter concurso no estado em 1982, em decorrência da Greve de 79, e houve naquele período alguns professores, alguns professores em Poços e muitos em Minas Gerais, foram efetivados sem concurso porque ainda não tinha tido a constituição de 88. E como eu não trabalhava não fui efetivado. Mas eu preferi mesmo em 82 entrar no concurso e passei, fiz parte com muito honra do magistério do estado. Não pelo estado, mas pelo magistério do estado! Nós temos uma trajetória interessante. Principalmente com o professor Sérgio Manucci. Nós fomos pra rua para exigir uma escola de ensino fundamental. Surgiu o Virgínia da Gama Salgado. Então nós nos mobilizamos enquanto estudantes, na União Municipal dos Estudantes para que acontecesse isso. Não conseguimos, isto foi uma conquista dos estudantes, não foi nenhuma conquista de uma classe política, absolutamente nada. Foi uma ação política de estudante. Posteriormente em 1985, nós já estávamos na prefeitura, num governo democrático, nós conseguimos a vinda do ensino médio para Poços de Caldas, que foi implantado inicialmente no colégio... no David Campista. Escola Estadual David Campista. Então são trajetórias diferentes, mas com o mesmo grupo de estudantes, o mesmo grupo de professores. Quer dizer, nós tínhamos um engajamento em busca de melhorias. Por isso que nós fizemos também a opção pelo magistério. Não é fazer uma opção por pobreza, nada disto não. É uma opção política dar aula. Isso foi um processo que eu achei interessante, digno de ser estudado. (...) Pra mim (1979) foi o ponto que era ali! Era ali que se definia o processo político nesta cidade, entendeu? Tanto que a partir de 1979... o Sérgio Manucci foi eleito vereador em 82. De onde ele vem? Ele vem do movimento estudantil e do movimento sindical. Foi o vereador mais votado em Poços. O que ele representava? Ele representava o pensamento político do magistério. Se nós tivemos erro posterior, erro de avaliação política, onde nós deveríamos estar, em que sigla política nós deveríamos estar, é outro processo. É o processo de politização que aconteceu. Agora, que culminou ali você não tenha a menor dúvida. (...) e o problema é que a gente não ficou só no movimento estudantil, nós tínhamos outras ações, e isso amadurece, era preciso também não só crescer o movimento estudantil, crescer o movimento sindical, mas acabar com a ditadura. E as opções foram as mais variadas possíveis de como isso deveria acabar. (...) Mas o movimento sindical era a clareza da mudança que deveria existir. Nesse meio de tempo nós criamos o jornal da Mantiqueira, o jornal da Mantiqueira foi criado por nós. Sérgio Manucci, Rovilson Molina, Décio

Alves de Moraes e Luís Nassif. Já tinha uma tendência política, foi criado em 1975. Nós tínhamos uma ação política.”¹⁰⁶

No dia 19 de maio de 1979, a greve foi deflagrada em Minas Gerais após a não abertura de diálogo para o atendimento, por parte do governo, das reivindicações da categoria.

“Professores de 250 escolas de Belo Horizonte e um número ainda não determinado de escolas de 24 municípios mineiros, aderiram à greve iniciada quinta-feira última, ao esgotar-se o prazo dado pelos professores mineiros ao governo para o atendimento das reivindicações.”¹⁰⁷

No dia 22 de maio os professores de Poços de Caldas tendo como referência o grupo citado por Molina aderiram à greve. A decisão foi tomada a partir da assembleia realizada no dia anterior, em que estiveram presentes representantes de 11 das 16 escolas estaduais de Poços de Caldas. A assembleia contou com a participação de 180 professores, sendo que a aprovação deu-se por unanimidade, legitimando assim a entrada no movimento.¹⁰⁸

E não somente em Poços de Caldas, em 29 de maio de 1979, o jornal a *Folha de São Paulo* trazia a informação que as cidades vizinhas a Poços de Caldas, Andradas, Cabo Verde, Bandeira do Sul, Campestre, Muzambinho e Monte Belo haviam aderido ao movimento grevista.¹⁰⁹ As principais reivindicações eram as seguintes:

“(…) 1- queremos aumento salarial imediato de forma idêntica ao que conquistaram os colegas do Rio de Janeiro;
2- queremos que todos os professores contratados, sujeitos a serem mandados embora a qualquer momento se tornem efetivos, isto é, tenham realmente estabilidade de emprego.
3- queremos que todos os colegas inativos (aposentados e afastados) ganhem o salário integral, semelhante ao dos que ainda exercem profissão.
4- queremos também aumento para os serventuários e serventes.
5- queremos merenda para todos os alunos.
A luta é também dos pais que pagam taxas e mensalidades de um ensino que por lei é gratuito.
A luta é dos alunos que padecem com salas superlotadas, com falta de material, com merenda de baixo valor nutritivo. O professor é obrigado a trabalhar em várias escolas para conseguir se manter, com o que estamos ganhando, o professor não encontra incentivo para maior produtividade.”¹¹⁰

¹⁰⁶ Entrevista com Rovilson Molina Lopes em 15 de janeiro de 2014.

¹⁰⁷ Jornal *A Mantiqueira* de 19 de maio de 1979.

¹⁰⁸ Idem. 22 de maio de 1979.

¹⁰⁹ Jornal *Folha de São Paulo* 29 de maio de 1979.

¹¹⁰ Da nota divulgada pelos professores aos pais, Diário de Greve das professoras de Cabo Verde-MG, p. 45.

Batalhando por essas reivindicações os professores em greve prosseguiram suas lutas por 41 dias.¹¹¹ Os educadores de Poços de Caldas e região participaram ativamente desse movimento de contestação, buscando e, muitas vezes conseguindo, apoio de outros setores sociais, como membros da Igreja Católica, políticos, advogados e associações.¹¹²

A forma de articulação dos trabalhadores nos anos finais da década de 70, e os questionamentos ao governo estadual mineiro, especialmente na figura do governador Francelino Pereira¹¹³, explicitam o que Eder Sader denomina como alargamento do espaço político, politizando o cotidiano e chocando-se com a política tradicional institucionalizada.

“Ao observarmos as práticas desses movimentos, nós nos damos conta de que eles efetuaram uma espécie de alargamento do espaço da política. Rechaçando a política tradicionalmente instituída e politizando questões do cotidiano dos lugares e de moradia, eles ‘inventaram’ novas formas de política. Mas a história dos movimentos sociais não é apenas a sua história interna. Os trabalhadores são o resultado não somente de suas próprias ações, mas também da sua interação com outros agentes. A ‘política reinventada’ dos movimentos teve de se enfrentar com a ‘velha política’ ainda dominante no sistema estatal.”¹¹⁴

Por outro lado, o governo mineiro, através do secretário de educação Paulino Cícero de Vasconcelos, de início não reconhecia as reivindicações, por se tratar de um “movimento anônimo e sem rosto”. Pouco mais tarde, o governo mineiro reconheceu a existência do movimento, tratando-o como algo anormal, nas palavras do secretário vivia-se “um processo de anormalidade na rede estadual de ensino”. O secretário ainda afirmou que respeitava os professores, mas que não tinha condições de “repor em dois meses o que os professores diziam ter perdido em 15 anos”. O “governo mostrou o que podia fazer”, segundo o secretário.¹¹⁵

Na cidade de São Paulo, Eder Sader analisando diferentes formas e níveis de trabalho e refletindo sobre a inserção dos profissionais na sociedade, suas condições de emprego e de salário, na cidade de São Paulo nas décadas de 70 e 80, identificou a mudança na forma como o trabalho do professorado era visto, como ocorreu de maneira semelhante no

¹¹¹ De acordo com o Sind-Ute (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), foram 41 dias de greve, contando com adesão de 420 cidades. In <<http://www.sindutemg.org.br/>>. Acesso em 30/01/2015.

¹¹² Um documento intitulado *Relação das entidades de Poços de Caldas que telegrafaram ao governador Francelino Pereira e ao secretário da Educação Paulino Cícero, apoiando os professores da rede estadual e suas reivindicações*, traz uma lista com diferentes apoiadores. Diário das professoras de Cabo Verde-MG. p. 44.

¹¹³ Nascido em 1921, advogado, piauiense, da Aliança Renovadora Nacional, que chegou ao governo do estado por indicação e através de eleições indiretas.

¹¹⁴ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. pp. 20-21.

¹¹⁵ Pronunciamento do secretário de Educação Paulino Cícero de Vasconcelos feito na rádio Inconfidência e reproduzido no jornal *O Estado de Minas*, após, confronto de policiais e professores na Praça da liberdade em Belo Horizonte-MG em 29 de maio de 1979. Diário de Greve das professoras de Cabo Verde-MG. p. 38.

caso mineiro, quanto a forma dos próprios professores se enxergarem e considerarem seus rendimentos, não mais, e apenas, como questão de um trabalho por prazer ou vocação.

“Do outro lado tivemos um processo de deterioração econômica de profissões que já eram predominantemente assalariadas, mas submetidas a uma valorização cultural e financeira que as distinguia dos trabalhadores braçais. Estão aí as professoras e professores. Seu prestígio e reconhecimento social estavam vinculados a uma aura de ‘desinteresse’ pelos ganhos materiais, assegurada pela manutenção de condições mínimas para a reprodução de seu ‘capital simbólico’. Mas já em 1980 a Associação dos Professores do Estado de São Paulo, reclamando contra a queda salarial da categoria, comparava suas remunerações com o preço do litro de gasolina (o salário de um professor nível 1 comprava 1.250 litros de gasolina em 1970 e apenas 217, 10 anos depois).”¹¹⁶

Essa postura ofensiva ao trabalho em educação faz uso de um discurso que busca assemelhá-lo ao trabalho doméstico, à função maternal, para desqualificá-lo, retirando-lhe status de categoria profissional. O próprio governador de São Paulo em 1981, Paulo Maluf, externou essa visão ao afirmar que “professora não é mal paga, é mal casada”. Tais considerações não ficaram no passado. Recordemos que em 2011 o ex-ministro da Educação Cid Gomes, quando era governador do Ceará afirmou que “quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário”¹¹⁷.

O governo mineiro possuía também outro instrumento a seu favor, na tentativa de desmobilizar os professores e colocar em xeque suas reivindicações, tratava-se da Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), que segundo a instituição iniciou suas atividades de 1931. Embora a página na internet da Associação, hoje denominada Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG), divulgue um histórico de lutas pelo direito ao voto, aposentadoria, regulamentação da profissão, direito ao quinquênio, plano de carreira e salários dignos, em 1979 a presidente da organização, Maria Telma Lopes Cançado, declarou a greve ilegal e precipitada.¹¹⁸ Porém, o site da APPMG traz que no ano de 1979 a Associação participou da greve por melhores salários e efetivação dos professores contratados há muito tempo. No texto lê-se ainda que a “entidade toma novo impulso em consequência da atuação da diretoria, experiente nas lutas sindicais. A APPMG retoma seu lugar de vanguarda

¹¹⁶ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 84.

¹¹⁷ Para afirmação de Paulo Maluf ver coletânea do portal UOL com suas frases mais polêmicas. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/album/2013/09/02/qual-e-a-frase-mais-polemica-dos-82-anos-de-maluf.htm#fotoNav=2>>. Acesso em 07/01/2015. E para a declaração de Cid Gomes no portal IG a notícia recebeu o seguinte título: *Professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro, diz Cid*. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz/cid/n1597184673225.html>>. Acesso em 07/01/2015.

¹¹⁸ Jornal *Diário de Poços de Caldas* de 22 de maio de 1979.

na defesa dos interesses dos profissionais da Educação mineiros.”¹¹⁹ Mas tais afirmações não se confirmam. No diário de greve das professoras de Cabo Verde, município próximo a Poços de Caldas, cerca de 60 Km, e que mantinha estreito contato com o comando de greve em Poços de Caldas, está escrito na página do dia 28 de maio de 1979, notícias de Belo Horizonte informando que “Maria Telma começa a falar e sendo vaiada, é retirada pelos policiais”.¹²⁰ Após essa assembleia Maria Telma perdeu apoio da categoria e os professores declararam que a instituição não representava mais os professores, como consta no boletim informativo de greve nº 11. O boletim afirmava que a representação definitivamente passava a ser o Comando Geral de Greve, os Comandos Regionais de Greve e a Comissão de Negociações, composta por 8 membros da capital e 5 do interior, tendo como dirigente Luiz Soares Dulce, professor de Português que mais tarde construiu carreira política ocupando entre 2003 e 2011 o cargo de ministro-chefe da Secretaria-Geral da Presidência da República.

Como afirmou Maria Tereza Canezin Guimarães, ao estudar o movimento de professores entre 1979 e 1989 em Goiás, que apresenta muitas semelhanças com o movimento mineiro, na medida em que novos profissionais, como os professores passaram a fazer parte da estrutura sindical eles procuram redefinir as já existentes ou criar novas entidades, já que a estrutura sindical vigente era composta majoritariamente pelos trabalhadores das grandes indústrias, tolhida ainda pelas restrições da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e pelo Decreto-Lei 1632/78, “que proibia os funcionários públicos de se organizarem e criarem entidades sindicais” autônomas.¹²¹

A partir do segundo semestre de 1979 surgiu e obteve destaque a União dos Trabalhadores em Educação (UTE), que tornou-se em 1990 Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE), a partir da unificação com Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais (AOEMIG), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Belo Horizonte (Sintep) e Associação de Diretores e Vices de Escolas Municipais de Belo Horizonte (ADVEM). A existência de novos sindicatos passou a ser possível legalmente com a Constituição Federal de 1988.

¹¹⁹ Disponível em: <<http://www.appmg.org.br/nossa-historia>>. Acesso em 05/01/2015.

¹²⁰ Diário de greve, p. 12. O caderno-diário de greve, não apresenta paginação, para questões de melhor organização para a pesquisa, paginei a cópia que possuo e assim será aqui citada. Este documento foi cuidadosamente analisado em meu trabalho de conclusão de curso **A Greve de professores em Cabo Verde (1979): vozes, memória e autoritarismo** de 2009. No caderno-diário produzido pelas grevistas consta passo a passo o que ocorria no movimento, sua relação com o poder público, os contatos realizados, as análises, percepções, aspirações e anseios dos professores, enriquecido com documentos recebidos e enviados.

¹²¹ GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Movimento dos professores e a formação do sujeito coletivo na cultura política da década de 1980. In Revista Educativa, Goiânia-GO, v. 14, nº 2, pp. 359-373, jul./dez. 2011. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233>. Acesso em 07/01/2016. p. 361.

O aumento expressivo de filiações a sindicatos na década de 1970 foi uma tendência nacional. Entre 1960 e 1972 o aumento do número de sindicalizados em Educação e Cultura no país foi de 489%.¹²² Embora a APPMG possa ter sido representativa em anos anteriores, por exemplo, entre 1972 e 1974, quando acionou a Justiça para que se fizesse cumprir o decreto federal de 1970, assinado por Médici que estabelecia que os professores não poderiam receber menos que 130% do salário mínimo, no final da década a instituição não tinha mais condições de representar os professores.¹²³

As duas charges abaixo, publicadas num livreto de 1987 que narra a história da UTE expõem confrontos de 1979. A primeira refere-se ao episódio em que os professores foram recebidos com forte repressão policial em Belo Horizonte e a segunda sobre os embates entre a APPMG e os trabalhadores da educação em greve.

¹²² Cf. M. Hermínia Almeida. **O sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança**. In B. Sorj e M. H. Almeida (orgs). **Sociedade e política no Brasil pós-64**. p. 195. Apud SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 85.

¹²³ Quanto o questionamento judicial movido pela APPMG ver Jornal *Opinião* de 05 de agosto de 1974. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=123307&pagfis=2016&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em 05/01/2015. Quanto à continuidade da APPMG, tem sido desastrosa sua atuação em Minas Gerais se pensarmos em lutas e conquistas sinceras. A APPMG serviu nos últimos anos ao governo mineiro como elemento destabilizador da categoria, provocando divisão, fazendo campanha para o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que esteve no governo até 2014 e recebendo todo o reconhecimento deste. Com práticas sorrateiras disseminou falsas esperanças, proselitismo religioso e ao fim, discórdias. O desserviço dessa Associação à Educação pode ser comprovado na mensagem abaixo, enviada por correio eletrônico e reproduzida aqui integralmente, tratando da decisão do Supremo Tribunal Federal quanto a Lei Complementar nº 100 que havia efetivado sem concurso aproximadamente 100 mil servidores e após julgamento foi declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. “Em 01-07-2014 sairá a publicação do Acórdão referente a ADIN 4876, no Diário Oficial da União. Vocês poderão ver que o Departamento Jurídico da APPMG, conseguiu a Modulação, isto é: dos que estavam aposentados continuam e os que tiverem tempo e idade até a data da publicação da ATA que foi em 01-04-2014, também poderão requerer suas aposentadorias. Quanto aos Ajustamentos Funcionais, a APPMG pediu uma REAVALIAÇÃO MÉDICA para aposentar todos aqueles que puderem estar dentro das regras da APOSENTADORIA POR INVALIDEZ. O STF mandou colocar os concursados no lugar dos efetivados. O concurso foi feito por localidade e o concursado só pode tomar posse para onde fez o concurso. Ou seja, não pode trocar de Município e terá que chamar todos concursados aprovados. O STF não mandou fechar as escolas, jogar todo mundo na rua e parar as aulas. Mandou fazer concurso para onde não houve como: Conservatórios, UEMG, Escolas Indígenas..., mas para isso deu um prazo de 12 (doze) meses a contar de 01-04-2014. Portanto, pedimos calma para que as ordens do Supremo Tribunal Federal sejam acatadas com menor trauma possível. Informamos ainda, que a Lei 100 foi um acordo feito entre os Governadores, Aécio Neves, Anastasia, o Ministro Pallochi e Helen Grace, presidente do STF na época. Os componentes do STF que fizeram o acordo eram uns e hoje são outros, vários ministros fizeram 70 (setenta) anos e aposentaram-se e no lugar deles a Dilma nomeou os seus. Por isso, a composição atual do STF, que julgou a Lei 100, não cumpriu o acordo feito em 2007. Os Ministros do STF não fazem Concursos, eles são indicados pelo Presidente da República. Nós vamos atravessar essa tempestade. Sei que é difícil pedir calma, mas precisamos tê-la. Joana D’arc Gontijo – Presidente da APPMG”

Figura 1.

Figura 2.

Temos de considerar que enquanto em São Paulo, Osasco e ABC paulista, o novo sindicalismo fez a articulação que constituiu a possibilidade das greves e de seu alcance, com os profissionais de educação em Minas Gerais a situação foi oposta. Com a greve de 1979 os trabalhadores em educação, a partir de suas práticas e reflexões, organizaram o novo sindicato da categoria.

“A greve de 79 foi um marco na história dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais. Conquistas salariais e funcionais importantes foram obtidas, mas, mais importante que elas foi a conscientização da categoria e o processo de sua organização que surgiu dali. (...) a ideia era criar uma entidade que rompesse com o corporativismo sindical e congregasse não apenas professores mas todos os trabalhadores do ensino. A participação dos serventes escolares na greve já se deu de forma natural, com a presença em todas as instâncias de direção da greve, inclusive no CGG (Comando Geral de Greve). (...) A assembleia que definiu o fim da greve elegeu, então, uma

comissão encarregada de preparar um Congresso Estadual para a criação da entidade, apresentar proposta de estatuto e funcionamento. (...) Nos dias 21, 22 e 23 de julho, em Belo Horizonte, 507 delegados e participantes, representando 71 cidades, fundaram a União dos Trabalhadores do Ensino e elegeram a sua diretoria provisória. Um segundo congresso, realizado nos dias 1 e 2 de novembro, elegeu a primeira diretoria e aprovou os estatutos, que definem os princípios fundamentais da UTE-MG:

- Defender os direitos e interesses da categoria profissional e cada trabalhador do ensino.
 - Participar, ao lado de todos os trabalhadores, no combate de toda forma de exploração e opressão.
 - Reivindicar uma política educacional que atenda aos reais interesses do povo brasileiro.
 - Garantir a independência e a autonomia da UTE frente às entidades patronais, organizações religiosas, partidos políticos e em relação ao Estado.
- A UTE foi criada sob o princípio da liberdade e autonomia sindical, desvinculada do Estado e sujeita às decisões apenas dos trabalhadores do ensino filiados.”¹²⁴

Tanto no caso dos professores mineiros, quanto no dos metalúrgicos de São Paulo, ficou evidente a necessidade de reestruturação sindical.

“Na divergência central sobre a atuação no sindicato existente, cada uma das partes olhava para um aspecto diferente da questão. A minoria apontava para o fato de que o sindicato era referência necessária para a massa dos trabalhadores. A maioria assentava-se sobre a experiência dos grupos organizados nas fábricas que, justamente por terem disposição de luta, não tinham confiança no sindicato.”¹²⁵

Na perspectiva grevista o governo contava com outro aliado, a grande mídia (rádios, jornais, TV). Uma das estratégias consistia em noticiar que professores de determinadas localidades estavam voltando ao trabalho, com o objetivo de enfraquecer a greve, o que os professores chamaram de técnica de dividir para dominar. O comando regional de greve em 18 de maio de 79 informava sobre essa questão:

“Temos informações seguras de BH de que a imprensa (rádio, jornais, TV), estão sendo controlados, dirigidos ou até mesmo censurados pelo governo, divulgando informações que não retratam fielmente a realidade do movimento grevista em todo o estado. É importante salientar que os diretores e proprietários das emissoras e órgão de comunicação, pretendem aos altos escalões governamentais e procuram prejudicar o trabalho dos repórteres e demais jornalistas.”¹²⁶

¹²⁴ Publicação 8 anos UTE – 1979-1987. *Um pouco de nossa história*. pp. 9-10.

¹²⁵ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 260.

¹²⁶ Informe do Comando Regional aos professores e às cidades da região de 10 de maio de 1979.

O informe orientava os professores a procurarem a sede do comando regional de greve de Poços de Caldas para buscarem informações, e assim, não caírem em mais esta “jogada suja” do governador Francelino Pereira, característica também da ditadura.

A professora aposentada e ativista Iria Sampaio, que começou a lecionar em 1964, fez uma relação direta entre as greves de 1979 e o regime militar brasileiro.

“Nós lecionamos, iniciamos o magistério num período, dentro da quartelada de 64 e a gente sentiu como foi a opressão. E eu li muito também sobre o assunto, o que eu pude conseguir, a gente... uma pessoa, que tinha ideias muito claras de como que a sociedade funcionava, então eu era uma pessoa insatisfeita com o regime militar. E acompanhava a medida do que vazava na imprensa, porque Congresso Nacional fechado, a imprensa censurada, muita coisa a gente não sabia. Agora, a partir de 74 começa a acontecer alguma divulgação e a gente passa a saber o que acontecia nas grandes cidades, o movimento estudantil nas capitais Rio de Janeiro, São Paulo, principalmente, Belo Horizonte, e a gente sentia aquela insatisfação. A greve de 79 estourou como resultado da insatisfação do magistério com relação à opressão que a gente viveu durante um tempo muito prolongado. Mais de dez anos!”¹²⁷

Um movimento grevista que resistisse por semanas, com grande adesão, naquele momento, só podia ser mesmo compreendido observadas as condições históricas daquele final de década no Brasil. Mas, existem também as conjunturas locais, as relações entre os sujeitos, que se engajaram e buscaram movimentos para a defesa daquilo que compreendiam como o correto a ser feito, batalhando por seus objetivos e expressaram suas ansiedades. Segundo Maria Aparecida Benedito, professora de Geografia da rede estadual, sindicalista e sempre presente em manifestações e greves no município, a grande força da greve de professores em 1979 foi a participação da categoria, a união dos professores. Cida Benedito destacou ainda o episódio envolvendo a professora que contrariou o discurso difundido pela mídia e pelo governo de que a greve não era legítima e não tinha rosto:

“Foi uma adesão praticamente... olha! Eu saí do 7º Congresso de Educação há uma semana, 35 anos de Sind-UTE, em Belo Horizonte. E nós tivemos a felicidade do grande líder da época, Luís Soares Dulce, professor de Língua Portuguesa, nasceu em Santos Dummont, dizer que, na memória dele, agora estou passando a memória dele: foi um dos mais belos movimentos, que as pessoas aderiam sem resistência. E quando entrevistam uma das pessoas, a Rosaura, da época do movimento também, e a imprensa diz pra ela que a greve não tinha rosto. Ela falou: tem sim, o meu. Quando ela diz o dela, era o de cada professor, né? Por que... como que não tinha rosto se estava mexendo com o estado inteiro?”¹²⁸

¹²⁷ Entrevista com Iria C. Sampaio em 08 de janeiro de 2014.

¹²⁸ Entrevista com Maria Aparecida Benedito em 12 de setembro de 2014.

Cida traça uma linha direta entre as greves metalúrgicas no ABC e a greve de professores, mais uma vez ressaltando, a importância do coletivo para além das lideranças e também o contexto sufocante do regime militar.

“Bom, tinham as greves no ABC, eu acho que, acho não, tenho certeza, que este foi o grande encorajamento. Luís Inácio Lula da Silva lá, não sozinho, com a categoria, porque sem a categoria ele não seria Luís Inácio Lula da Silva. Como sem a categoria aderindo o Sérgio Manucci não teria seu momento. Os educadores de Minas, as lideranças que surgiram na época também não teriam seu processo histórico. Mas isso foi de grande importância, porque o Luís Inácio foi estratégico, ele mexeu com setor econômico, que dava prejuízo para o país. (...) Foi a mola! E também ninguém aguentava mais! Uma ditadura lascada! Poços de Caldas por exemplo nós não votávamos para prefeito, era nomeado, por conta do espaço do urânio. Era área de segurança nacional, muito bem vigiada.”¹²⁹

O poços-caldense João Augusto Gentilini, professor universitário aposentado, que fez parte da Ação Popular (AP), foi preso, apanhou, foi expulso da moradia para estudantes da USP (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo – CRUSP), por combater o regime militar, teve de voltar para Poços na década de 1970, trabalhar e retomar os estudos. Trabalhando na recém instalada Alcoa, fez parte da primeira diretoria da Associação Profissional dos Trabalhadores, que depois se tornou sindicato. Ele compôs também a primeira diretoria da UTE e comentou sobre a importância da questão salarial e as condições de trabalho em 79.

“Meu deus do céu! (pausa) A greve de 79, um dos motivos fortes dela ter eclodido foi que os professores não suportavam mais trabalhar tanto como eles trabalhavam, porque, com a Reforma de 71, o que aconteceu aqui no Brasil foi que, aquele professor com conhecimento geral amplo, entendeu, que ganhava muito bem, o mestre, certo? E que não precisava ter cursos específicos. Ele se impunha, pelo conhecimento geral dele. Pela competência dele nas áreas do conhecimento. Foi com esses professores que eu estudei, minha mulher estudou. Então, esse professor desapareceu. Com a reforma de 71, o que aconteceu, o governo abriu o campo de formação, autorizou milhares de instituições particulares a implantarem licenciaturas e fragmentou a estrutura curricular no Brasil. Foi a partir de 71, que começaram a aparecer aqueles professores horistas, que trabalhavam por qualquer salário. Dava duas aulas numa escola, duas noutra, entendeu? E ele ia juntando aquela carga horária pra ter um salário digamos assim, mais ou menos. Então as condições salariais eram muito ruins. Você tinha que dar muita aula pra ter um salário que garantisse pelo menos a feira do final de semana. Então do ponto de vista salarial nós chegamos ao final dos anos 70 numa situação precaríssima. Pra não falar dos limites que eram impostos a você reagir a tudo isso. Por exemplo, movimentos dentro das escolas ou mesmo nos municípios, de melhoria salarial, de reivindicação, eram quase sempre taxados de movimentos que vinham... subversivos, que eram contra

¹²⁹ Entrevista com Maria Aparecida Benedito em 12 de setembro de 2014.

o governo, e era difícil esses movimentos irem à frente. (...) Na escola pública de maneira geral. Ou você rezava o catecismo estabelecido de cima pra baixo, aquele currículo estabelecido, ou você caia fora. (...) Então: precarizado, compartimentalizado, pouca autonomia, salários baixíssimos, não tinha um quadro de carreira definido, não tinha, aqui em Minas, por exemplo, e também em São Paulo, a maior parte dos quadros magistério era de precários, aqui em Minas a gente chamava de professores contratados ou convocados, em São Paulo eram os chamados precários. Que o cabra não tinha garantia trabalhista nenhum. Ele sabia que terminava aquele ano ele estava na rua. A não ser que ele conseguisse outra escola. Não tinha estabilidade. (...) Então do ponto de vista profissional era uma situação precária. Esse foi o primeiro... o salário base de professora primária aqui em Minas Gerais era uma vergonha. Era de 2.500 CR\$, na época, com a greve elevou para 6.000. Foi uma vitória! Assim, de 2 para 6 mil! (...) Nós recebíamos com dois, até três meses de atraso.”¹³⁰

Conseguir a vitória salarial exaltado por Gentilini exigiu um caminho árduo e cheio de incertezas, que exigiram ações práticas e reflexões, durante os 35 dias de greve no município e 41 ao todo no estado. Além das dificuldades em lidar com a APPMG, especialmente nas primeiras semanas de greve, a truculência do governo como retratado na figura 01, era necessário muito trabalho e também paciência. Mas a repressão com jatos d’água, cassetetes, cães e bombas de gás contra os professores na Praça da Liberdade em Belo Horizonte, contribuiu para que ganhassem mais apoio na sociedade.

Desde o início os boletins de greve dos professores sul-mineiros, que traziam notícias do Comando Geral de Greve de Belo Horizonte e encaminhamentos do Comando Regional de Greve de Poços de Caldas, registravam e estimulavam a necessidade do movimento dos professores conseguir apoiadores.¹³¹ Essa foi uma atitude cuidadosa dos grevistas e que assegurou o movimento, tanto em nível estadual quanto regional, observado no caso poços-caldense. Em 21 de maio, quando os professores de Poços de Caldas decidiram que entrariam em greve, houve investimento no diálogo com os pais. O comunicado aos pais através dos alunos apresentava os motivos para a greve e pedia para que não enviassem seus filhos à escola e que apoiassem a luta dos professores, que se apresentavam trabalhadores (de ensino), como os próprios pais dos alunos.¹³² Durante a greve esse apoio se efetivou. Um boletim do início de junho relata o encontro de professores com os pais nas paróquias dos bairros Vila

¹³⁰ Entrevista com João Augusto Gentilini em 07 de janeiro de 2014.

¹³¹ Tivemos acesso aos boletins do nº 1 ao 26. Nos dias finais da greve não tivemos notícias sobre emissão de boletins, contudo, outros documentos escritos estabeleciam diálogo com a categoria e com a sociedade, como por exemplo a carta intitulada *Volta às aulas*, quando a greve chegou ao fim. Nas páginas seguintes nossas informações e reflexões baseiam-se notavelmente nesses boletins, que permitem um acompanhamento quase diário do movimento sob a perspectiva dos grevistas.

¹³² A carta aos pais tem início com o seguinte parágrafo: “Trabalhadores como vocês, nós, professores – trabalhadores do ensino – dependemos também de salários que permitam o atendimento das nossas necessidades básicas, comuns a qualquer cidadão: alimentação, habitação, saúde, vestuário, transportes, lazer, etc.”

Cruz e da Vila Nova para dialogar, sendo muito bem recebidos. Acrescenta também que no Comando Geral de Greve sempre chegavam doações, como material gráfico e alimentício, de alunos, pais e entidades diversas para o fundo de greve dos professores. Na capital do estado uma concentração organizada pelos pais na tarde do dia 07 de junho, reuniu 8 mil pessoas segundo os grevistas, em frente ao Palácio do Governo e dias depois um abaixo assinado com 70 mil assinaturas organizado pelos pais foi enviado ao governador. Além do apoio dos pais e/ou responsáveis legais pelos alunos foi também relevante o apoio de professores das redes particulares e da rede municipal, cuja parcela também entrou em greve, parte da Igreja Católica, sendo que diversas paróquias caminharam efetivamente com os professores, com destaque para a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que se esforçou para a retomada do diálogo entre governo e grevistas, entidades diversas e políticos, como veremos à frente, sendo importante para o desfecho da greve.

Maria Tereza C. Guimarães aborda uma questão de grande relevância, que os professores de Poços de Caldas e região compreenderam bem: a valorização salarial do professor é possível com o valor que a sociedade, sob uma perspectiva política, confere à sua função. Guimarães diz valor de uso, uma vez que não reconhecia no trabalho do professor um valor não pago diferente daquele que ocorria com os trabalhadores das fábricas. Esse debate foi aos poucos sendo esclarecido uma vez que a compreensão sobre as diferentes formas de produção de valor da economia baseada em valores simbólicos foi sendo reconhecida pelas novas abordagens da teoria marxista frente às novas dimensões do Capital nos processos produtivos de bens imateriais.

“O exame do conjunto dos persistentes conflitos que se estabeleceram entre o movimento dos professores e o estado informa, também, a natureza do trabalho desenvolvido pelos professores e as implicações políticas dele decorrentes. Como bem analisa Offe (1991), esse é um tipo de trabalho em que o critério da rentabilidade da produção não é o principal indicador da importância da profissão, e, portanto, não entra diretamente na forma de determinação dos salários. O que demarca ou diferencia o desempenho dessa atividade profissional se relaciona com o seu valor de uso, com significação que essa função tem no ordenamento político da sociedade. Nesses termos, o professor é um assalariado do setor público que presta serviços para determinados segmentos da sociedade e cuja forma de remuneração é dependente de um ‘salário político’ regido, simultaneamente pela avaliação que cada forma de governo fez da necessidade ou não de manter o poder aquisitivo desse agrupamento profissional.”¹³³

¹³³ GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Movimento dos professores e a formação do sujeito coletivo na cultura política da década de 1980**. In Revista Educativa, Goiânia-GO, v. 14, nº 2, pp. 359-373, jul./dez. 2011. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233>. Acesso em 07/01/2016. p. 367.

No contato com os pais, registrados nos boletins do Comando Regional de Greve municipal, chamaram a atenção para dois pontos que merecem consideração, mais para as décadas seguintes do que para as semanas em greve em 1979, embora obviamente fossem relevantes para aqueles dias: primeiro, nos boletins ao se comunicarem com os pais, os professores afirmavam procurar uma saída rápida para o impasse; segundo, afirmavam também junto aos responsáveis pelos alunos que o grande benefício da greve seria a melhoria da qualidade de ensino.

Nos anos 1980 as greves cresceram, se arrastavam, sem que os professores conseguissem no final das negociações aumentos salariais substantivos. Estudando o caso paulista Elaine Lourenço aponta vitórias com as greves, destacando os Estatutos do Magistério de 1978 e de 1985, mas demonstra como os ganhos salariais não ocorreram, especialmente considerando o aumento das greves. Analisando a memória de uma professora de História simpática às greves, diz que “a impressão que fica é que as greves eram mais importantes do que as conquistas, ou não, que elas traziam”.¹³⁴ Mas certamente essa leitura não era a mesma de todos os professores, nem da sociedade, o que contribuiu com as dificuldades de articulação da categoria com o passar dos anos e, o refluxo do apoio popular. Não houve transformação substantiva do ensino da forma como difundido, ou como a população esperava.

“Porque aí entrou naquele movimento que a gente chama de grevismo, de achar que tudo se resolve pela greve. Aí os pais falaram: ‘espere um pouquinho! Se cada vez que o meu filho for para a escola ele ficar trinta, quarenta dias sem aula, perder o ano, e a escola continua do mesmo jeito...’ O apoio começou a ficar mais tênue, até desaparecer. A última greve de 86 ou 88, se não me engano, pouco antes da votação da Constituição, foi um fracasso completo. (...) ‘Poxa, vocês só querem, salário!’”¹³⁵

Confirma a fala de João Gentilini o livreto *UTE – 1979-1987: um pouco de nossa história*. Embora o texto traga entre os princípios fundamentais da instituição a reivindicação de “uma política educacional que atenda aos reais interesses do povo brasileiro”, elaborados no Congresso de julho de 1979, para a fundação da organização, com 507 delegados de 71 cidades, entre eles o próprio Gentilini, que no 2º Congresso, em novembro do mesmo ano, fez parte da composição da primeira diretoria, no mesmo documento ao recordar ano a ano, até

¹³⁴ LOURENÇO, Elaine. **Salários e greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800_ARQUIVO_Elaine_Lourenco_Anpuh.pdf>. Acesso em 08/01/2016. p. 11.

¹³⁵ Entrevista com João Augusto Gentilini em 07 de janeiro de 2014.

1987, as principais ações da União, evidencia que esse item foi o que menos recebeu dedicação, se não abandonado. As sucessivas greves, o desequilíbrio econômico, a repressão estatal, a construção e ampliação dos sindicatos no Brasil preenchem as páginas do documento. Mesmo em greves expressivas, como a de 1984, em que a categoria conseguiu biênio de 5%, progressão horizontal, acesso automático de P1 para P2, concurso para P1 e especialistas e o salário mínimo para serventes, pois tinham vencimentos inferiores, após 17 dias de greve em um duro embate com o governador Tancredo Neves. E a de 1986, com a maior adesão de cidades, 476 no total, durante 28 dias, que teve uma segunda etapa no segundo semestre do mesmo ano, diante do não cumprimento do acordo pelo governo de Hélio Garcia, resultando na ocupação da Assembleia Legislativa mineira durante uma semana, conseguindo a derrubada do veto do governador à vinculação dos aumentos salariais ao aumento do salário mínimo nacional e equiparação dos aposentados aos ativos. Não há menção de propostas de uma política de educação para o estado, com claros direcionamentos teóricos, pedagógicos, metodológicos, estruturantes.

O professor Rovilson Molina contando sobre o percurso do movimento grevista e a educação manifestou o apego à luta por salários em detrimento das melhorias pela qualidade de ensino.

“A escola pública tinha que ser o local de transformação da sociedade e ela perdeu isso. Ela não tem isso mais. Então o professor se perde: ‘eu preciso de melhores salários!’. Nós ficamos pacíficos diante do que estava acontecendo, nós ficamos quietos, a partir do momento em que nós só pensamos em salários, nós brigávamos só por salários e não pela qualidade do ensino.”¹³⁶

Guimarães, compreendendo as greves goianas, mais uma vez contribui para com a reflexão sobre nosso caso, afirmando que o Sindicato de Educação de Goiás (Sintego) não se dedicou ao pedagógico, ao que é específico da profissão, de forma que não apresentou um projeto de educação. Essa questão crucial corroborou para as dificuldades de alcance e mobilização dos sindicatos, trazendo a necessidade de se repensar a própria greve no setor educacional.

“Isto significa que a luta dos professores não pode ser levada com sucesso de maneira desvinculada da luta da população por melhores escolas. Significa que, diferentemente das categorias profissionais que trabalham na iniciativa privada, os professores tem que lutar não apenas por melhores condições de

¹³⁶ Entrevista com Rovilson Molina em 15 de janeiro de 2014.

trabalho, mas também (e até com antecedência lógica) pela afirmação de seu objeto de trabalho.”¹³⁷

Em 1979, durante a mobilização grevista chama a atenção uma mudança na forma de atuação buscando apoio junto à população. Em um dos primeiros dias da greve, a Associação dos Professores de Poços de Caldas recebeu a visita do Delegado Dr. Drumond, como registrou o comando regional de greve no boletim informativo nº 4. O policial “elogiou o alto nível do movimento” pedindo a colaboração para que não fossem realizados piquetes violentos, passeatas, faixas e pedágios. A APPC concordou com as colocações do delegado. Porém, diante do crescimento da adesão ao movimento por um lado e combate governamental visando o esvaziamento por outro, era preciso manter a mobilização dos professores e garantir esteio social.

A participação da sociedade na greve dos professores, além de fatores políticos de um período de transição, início de um processo incerto de rearranjo institucional, em que aflorava a vontade de manifestação sob a égide de palavras como democracia e cidadania, é preciso considerar o espectro econômico referente ao processo de urbanização. Como já dissemos, a segunda metade do século XX no Brasil foi marcada pela industrialização e pela urbanização. Mas o processo de crescimento das cidades não foi acompanhado pela melhoria dos serviços e equipamentos públicos, o que não está em desacordo com a lógica de acúmulo e reprodução ampliada do capital, sendo, portanto, a precariedade necessária à concentração.¹³⁸ Este descompasso notável instigava a participação popular. Não por acaso, mesmo com as dificuldades do Estado diante das crises financeiras, ocorreu a expansão do número de funcionários, especialmente os municipais, para atender as demandas sociais diante das reivindicações dos cidadãos.¹³⁹

Contudo, como aborda Gohn debatendo o trabalho de J. A. Moisés, que identificou “as camadas populares como força social e política na vida da cidade, desde que elas gestaram

¹³⁷ PARO, Vitor. Henrique. **Organização do trabalho na escola: a natureza do trabalho pedagógico**. São Paulo: USP, 1992. Apud GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Movimento dos professores e a formação do sujeito coletivo na cultura política da década de 1980**. In Revista Educativa, Goiânia-GO, v. 14, nº 2, pp. 359-373, jul./dez. 2011. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233>. Acesso em 07/01/2016. p. 371.

¹³⁸ GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1985. p. 69.

¹³⁹ NORONHA, Eduardo G. **Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007**. Lua Nova, São Paulo, 76: 119-168, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a05>. Acesso em 13/01/2015. p. 133. GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Movimento dos professores e a formação do sujeito coletivo na cultura política da década de 1980**. In Revista Educativa, Goiânia-GO, v. 14, nº 2, pp. 359-373, jul./dez. 2011. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233>. Acesso em 07/01/2016. p. 362. GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1985. p. 68.

novas formas de participação relacionadas à questão urbana, derivada das contradições geradas pelo desenvolvimento do capitalismo ante as necessidades de reprodução da força de trabalho e da política urbana estatal”¹⁴⁰, é uma percepção incompleta, ou incorreta, atribuir a formação de movimentos sociais à incapacidade do Estado. Segundo Gohn, a análise conjuntural não dá conta das questões estruturais respondendo com um não a seguinte questão: “uma boa gestão estatal voltada para os ‘interesses populares’ impediria a emergência dos movimentos populares?”¹⁴¹. Eduardo Noronha, analisando o ciclo de greves entre 1978 e 2007 no Brasil, examinou índices de jornadas não trabalhadas (JNT)¹⁴² e alertou para o intrincado conjunto de fatores que leva a ocorrência de greves, também responderia com um não a pergunta anterior, mas de uma constatação a partir da observação da práxis grevista apreciando dados quanto ao número de greves e salários. Para o pesquisador, pesa mais para a deflagração de greves a percepção dos líderes e da base sindical na possibilidade de obter ganhos que necessariamente os baixos vencimentos.¹⁴³

Maria da Glória Gohn, construindo seu quadro teórico-metodológico dos movimentos sociais urbanos tendo como referência o pensamento de Gramsci, elaborou a análise que a classe dominante detentora do poder estatal difundiu sua ideologia a permitir a manutenção do controle e da exploração, hegemonia, utilizando-se dos aparelhos da sociedade civil, como as igrejas, as escolas, associações, porém não existe dominação total. A classe trabalhadora pode tornar-se hegemônica aglutinando interesses comuns e neste sentido contribuem os movimentos populares.

“A consciência hegemônica ainda permitirá às classes populares estruturarem suas práticas, não mais contra os antagonismos aparentes (o Estado), mas contra a essência do conflito (o capital), enquanto uma relação social, comando supremo do modo de produção capitalista.”¹⁴⁴

Na greve dos professores em Minas Gerais, houve uma forte crítica aos investimentos feitos pelo governo do estado para a instalação da montadora de carros multinacional Fiat em Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, em contraposição às mazelas sociais, o que

¹⁴⁰ GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1985. p. 33.

¹⁴¹ Idem.

¹⁴² Segundo Noronha, em nota de rodapé “Jornadas não trabalhadas (working-day-lost) é o indicador mais sintético das greves. Trata-se da somatória da multiplicação do número de trabalhadores de cada greve pelo número de dias parados dessa mesma greve num determinado período de tempo.” NORONHA, Eduardo G. **Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007**. Lua Nova, São Paulo, 76: 119-168, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a05>>. Acesso em 13/01/2015. p. 122

¹⁴³ Idem, p. 148.

¹⁴⁴ GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1985. p. 66.

explicita o desenvolvimento de uma consciência que ia além dos anseios imediatistas, da categoria, questionando o problema substancial. “Pelo jeito, somente o governo de Minas continua achando que é mais importante investir em automóveis e não em educação”¹⁴⁵, reclamavam os professores. Esse questionamento se fez presente na Assembleia de deputados estaduais, embora, possivelmente permeada por outros interesses, quando emedebistas e alguns arenistas afirmaram que só aprovariam a integralização de capital da Fiat de 75 milhões de cruzeiros se os professores recebessem aumento salarial.¹⁴⁶

O executivo mineiro diante do aumento das pressões além de utilizar bombas de gás e jatos d’água e de dividir os trabalhadores com a atuação da APPMG, o que fez crescer as críticas e o movimento de greve, utilizou meios de pressão e repressão mais elaborados e eficientes: agiu de forma dissimulada não reconhecendo o movimento e depois de reconhecê-lo protelou as negociações para que com o tempo o movimento se esvaziasse; buscou blindagem política com o apoio da grande maioria dos deputados da ARENA que na maior parte das vezes não se manifestavam ou votavam contra as reivindicações dos trabalhadores em educação; divulgação pequena da grande mídia diante do crescimento da greve e divulgação de informações inverídicas; tecnocracia estatal apresentando justificativas impeditivas aos aumentos; ameaças com medidas administrativas, como a perda do cargo no caso dos efetivos se completassem 30 dias sem comparecer às escolas, caracterizando abandono.¹⁴⁷

Mesmo com empecilhos colocados pelo governo, pela burocracia estatal, pela polícia, e também reconhecendo desafios de organização que ficam evidentes em frases como “Você não está de férias”¹⁴⁸ e “Não se precipite voltando às aulas”¹⁴⁹, presentes nas comunicações entre os profissionais em greve, o movimento continuou a crescer chegando a atingir 415 municípios, 25 apenas no sul de Minas Gerais, cerca de 80 mil professores parados e 3 milhões de alunos sem aulas.¹⁵⁰

No dia 14 de junho de 1979, os professores de Minas Gerais, quando não existiam negociações em andamento com o executivo, organizaram uma caravana à Brasília, contando com 23 ônibus e aproximadamente 500 professores, entre eles Sérgio Manucci, presidente da Associação de Professores de Poços de Caldas (APPC) e membro do comando regional de

¹⁴⁵ Boletim informativo do Comando Regional de Poços de Caldas nº 20.

¹⁴⁶ Boletim informativo do Comando Regional de Poços de Caldas nº 7.

¹⁴⁷ Boletins de greve do Comando Regional de Poços de Caldas nº 5, 14, 19, 20, 26.

¹⁴⁸ Boletim de greve do Comando Regional de Poços de Caldas nº 2.

¹⁴⁹ Boletim de greve do Comando Regional de Poços de Caldas nº 8.

¹⁵⁰ Boletins de greve do Comando Regional de Poços de Caldas nº 25 e Artigo *A greve terminou mas a luta continua*.

greve, com o objetivo de conseguir ampliar o apoio no meio político forçando o governador Francelino Pereira, que também estava na capital, a apresentar outra proposta já que a anterior foi rejeitada e as negociações interrompidas. Os ministros da Educação, Eduardo Portella, e da Justiça Petrônio Portella, acompanhados de deputados e senadores se reuniram com uma comissão de greve composta por dois membros da capital e cinco do interior. Os ministros parlamentares ouviram o relato dos professores e se comprometeram a intervir buscando a retomada do diálogo “dentro do princípio de que não haja vencidos ou vencedores”. Essa curiosa condição também foi adotada pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), via região Leste II de Belo Horizonte para fazer a mediação entre os trabalhadores e administração estadual.¹⁵¹

Guimarães e Noronha examinaram as dificuldades de negociação das greves nesse período. Guimarães aborda a postura ambígua dos governos, como percebemos no caso de Minas Gerais.

“Na maioria dos confrontos, a postura do Estado, durante os sucessivos governos, apresentou facetas ambíguas. De um lado, este formulava um discurso que sistematicamente declarava a necessidade de negociação e, de outro, nos momentos de negociação, persistia intransigente em relação às reivindicações postas pelos professores. Esta postura foi motivo de deflagração de grande parte das greves ocorridas.”¹⁵²

Noronha compreende a imaturidade da mediação e tensões pela falta de legitimação.

“Certamente a longa duração das greves brasileiras nos anos 80 vincula-se à imaturidade dos sistemas de mediação de conflitos e das relações de trabalho associadas àquele momento inaugural, em que empregados e empregadores encontravam grande dificuldade de finalizar negociações e não se reconheciam mutuamente como atores legítimos na negociação.

Na greve do professorado mineiro como apresentaram os documentos e as entrevistas o imbróglio causado pelo não reconhecimento da legitimidade é notável. O governo afirmando que a greve não tinha rosto, que a CGG não falava pelos professores, que os profissionais encontravam-se divididos e que havia membros de fora da categoria no movimento. “Nosso movimento tem um líder Senhor governador: é toda classe traída por sua representante”, diziam as professoras de Cabo Verde, da região do CRG de Poços de Caldas, no esboço de um cartaz. A palavra *sua* na frase está grifada, o que ressalta a posição dúbia de

¹⁵¹ Jornal A Mantiqueira 14 de junho de 1979 e Boletim informativo do Comando Regional de Poços de Caldas nº 23.

¹⁵² GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Movimento dos professores e a formação do sujeito coletivo na cultura política da década de 1980**. In Revista Educativa, Goiânia-GO, v. 14, nº 2, pp. 359-373, jul./dez. 2011. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233>. Acesso em 07/01/2016. p. 364.

Maria Telma da APPMG.¹⁵³ Os professores por sua vez, além de questionarem a origem do governador, paraibano e não mineiro, nomeado e não eleito, viam no executivo estadual o signo de um governo ditatorial que se estabeleceu no Brasil pós 1964, que no início desse período de travessia era cada vez mais repellido. Nesse ambiente, sentar à mesa para negociar era uma atividade de difícil realização.

A professora aposentada Iria Sampaio assim expressou as dificuldades de acordo nas greves de professores no final dos anos 1970 e na década seguinte.

“Era um desrespeito total com os professores, com as mulheres. Essas negociações do sindicato, com a comissão de negociação do governo eram muito cansativas, pesadas, porque eles não levavam em conta, faziam promessas e não cumpriam. No final muitas vezes a greve terminava com o cansaço dos professores por já estar terminando aquele período escolar e não haver saída para mais.”¹⁵⁴

Na greve dos professores estaduais de Minas Gerais as dificuldades de resolução para o conflito chegaram a um nível muito elevado. Os grevistas registraram greves municipais em Belo Horizonte, Santa Luzia e Contagem que terminaram com ganhos consideráveis aos trabalhadores e com cancelamento de punições. Também compararam às greves estaduais de menor duração em Goiás, São Paulo e Rio de Janeiro em que as negociações foram menos penosas. Na argumentação dos professores a incompetência e a insensibilidade do governo além da dedicação a outros setores como o automobilístico prolongavam o protesto.¹⁵⁵

Nesse momento inaugural das greves no Brasil, em plena ditadura militar, entre o final dos anos 1970 até meados dos anos 1980, segundo Noronha com base na leitura de Laís Abramo, geraram as “noções de festa e dignidade”.¹⁵⁶ Como discutiu Sader, as explicações que se mantêm nas estruturas sejam elas econômicas, políticas, de classes, para explicar os movimentos sociais, já que em geral filiam os acontecimentos às estruturas concebidas chegam a “impasses insolúveis”.¹⁵⁷ Portanto, esse aspecto festivo, da transformação no nível

¹⁵³ Diário de Greve das professoras de Cabo Verde, p. 90.

¹⁵⁴ Entrevista com Iria Sampaio em 08 de janeiro de 2014.

¹⁵⁵ Boletins informativos do Comando Regional de Poços de Caldas nº 20 e 25. No boletim nº 20 os professores afirmaram que a greve em Goiás teve duração de 17 dias. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP) em São Paulo foram 39 dias de greve. Disponível em: <<http://www.apeesp.org.br/o-sindicato/historia/>>. Acesso em 13/01/2015. O jornal *O Globo* traz a informação de 13 dias de greve no primeiro semestre no Rio de Janeiro e 24 dias no segundo. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/na-ditadura-professores-do-rio-fazem-greve-enfrentam-forcas-de-seguranca-10216420>>. Acesso em 13/01/2015.

¹⁵⁶ NORONHA, Eduardo G. **Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007**. Lua Nova, São Paulo, 76: 119-168, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a05>>. Acesso em 13/01/2015, p. 164.

¹⁵⁷ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 41.

do cotidiano, considerando a memória dos grevistas precisamos desvelar. Mas o cotidiano não foi cooptado? Não seria ele a última chave do aprisionamento? Observemos as contribuições de Lefebvre a respeito para em seguida retomarmos o cotidiano da greve.

Para o rompimento com a ideologia é necessário utopia, enquanto tentativa de elaborar algo que não esteja de acordo com a concepção atual que impõe seu poder. Todos nós somos utópicos desde que não aceitemos completamente o que está dado. Nesse ponto Lefebvre desenvolveu um raciocínio que me parece fundamental, ao afirmar que não se trata de desprezar o progresso, mas de perguntar sobre a contrapartida. Ou seja, fazer o raciocínio do desconfiado.

“Não deixamos de evocar resumidamente uma longa história. Houve outrora uma vida miserável, estreita, mesquinha. Reino dividido em mil senhorias, a terra tinha como rei e rainha Deus e a Morte. Contudo, essa miséria e essa opressão não deixavam nunca de revelar um estilo. Religioso na sua essência ou metafísico (não importa o fundamento da ideologia), o estilo reinava, impregnando tudo até o mais pequeno detalhe. A história, se fosse narrada, diria como as pessoas viviam mal, mas calorosa e ardentemente (*hot*). Depois desse bons velhos tempos, verificaram-se grandes <<progressos>>. Quem não prefere a trivialidade quotidiana à fome e não deseja uma quotidianidade para os povos da Índia? A <<segurança social>>, mesmo acentuadamente burocrática, podemos achá-la melhor do que o abandono e a renúncia do reino da dor. De acordo. Não é questão de negar os <<progressos>>, mas de compreender a sua contrapartida, de que foram, o preço. Não nos devemos espantar perante o espetáculo deste planeta onde o reino da morte recua, mas sim perante o terror nuclear (ele tem a vantagem da precisão: situamo-lo e nomeamo-lo!). Não devemos ceder às nostalgias, mas explicar essas mesmas e como elas inspiram uma <<crítica de direita>> da nossa sociedade, uma boa e má consciência sempre a desconfiar das possibilidades.”¹⁵⁸

A concepção lefebvriana classifica a história do cotidiano em três momentos. Primeiro o estilo. Depois, fins do estilo e princípio da cultura no século XIX. E, por fim, o cotidiano se estabelece sobre as tentativas de mudança. Isso seria, então, o *harakiri* da classe trabalhadora contra o qual se opõe. A compreensão avança no sentido de desnudar e compreender para além das ideologias (cientificistas, tecnicistas, do consumo) e das contradições.

Lefebvre deixa claro que a doença é o consumo dirigido. Como? A busca pela satisfação generalizada, que não se realiza – bem ao estilo Rolling Stones¹⁵⁹ –, é utilizada para

¹⁵⁸ LEFEBVRE, Henri. **A vida quotidiana no mundo moderno**. Lisboa, Ulisseia, 1969. p. 108.

¹⁵⁹ **(I Can't Get No) Satisfaction** / I can't get no satisfaction / I can't get no satisfaction / 'Cause I try, and I try, and I try, and I try / I can't get no / I can't get no / When I'm drivin' in my car / And that man comes on the radio / He's tellin' me more and more / About some useless information / Supposed to drive my imagination / I can't get no / Oh, no, no, no / Hey, hey, hey / That's what I say / When I'm watchin' my TV / And that man comes on to tell me / How white my shirts can be / But he can't be a man, 'cause he doesn't smoke / The same cigarettes as me / That's what I say I can't get no satisfaction / I can't get no girl reaction / 'Cause I try, and I try, and I try, and

tapar os buracos que nunca terminam, por serem artifícios. O artifício do consumo (é para ele a necessidade de obsolescência programada), o horóscopo (como exemplo de uso da racionalização psicológica/psicanalítica para ilusões como reminiscência religiosas antigas), o erotismo (como obsessão na esperança de conferir sentido) são os fundamentos da doença. E ainda são criados mecanismos para manutenção, por exemplo, o lazer.

O consumo é envolto pela propaganda, que como ideologia trabalha no campo do imaginário, entorpece, disfarçando os reais problemas, buscando diluir a realidade. O consumo é enganoso, pois ele se impõe aos jovens, que inclusive se tornaram padrão, especialmente aos não jovens; à classe média, que quer ser outra coisa consumindo, mas não classe; às mulheres, as mais envoltas no cotidiano; à classe operária, ainda mais explorada com a ideologia do consumo; aos intelectuais, que diante de recursos limitados comumente se entregam, se vendem. Acima de tudo, está a grande burguesia que numa vida de tudo poder, com iates e palácios, não tem cotidiano. Lefebvre ainda destaca algumas formas de ideologia como a ideologia da cultura e a ideologia da estrutura (estruturalismo), mostrando como não basta à ideologia afirmar-se como ideologia. Não! Ela vem emoldurada de outra maneira, de cientificismo, de ocultismo, ou outra coisa. Enquanto isso, avança a publicidade tentando se afirmar como aquela ideologia que outrora transformava, libertava. Em seu lugar temos álibis e mais álibis a ilusionar a vida cotidiana. E no seio desse encadeamento encontra-se a educação escolar, atingida pelos simulacros da sociedade burocrática de consumo dirigido. A sofisticação dos aparelhos de dominação, fraudulentos, encaminharam a realidade escolar para o limbo, predominando a padronização, o aprisionamento, a cegueira pelo capital, a reprodutividade, o corporativismo, impeditivos da alegria, da criatividade, do encontro, que a greve de 1979 vislumbrou. Faremos esforços em avaliar se este ímpeto teve continuidade, pensando nossa condição atual.

O filósofo esclarece que não existe somente um grande sistema, como pensam os estruturalistas, e alerta para os subsistemas onde ocorrem a reprodução da lógica hegemônica do consumo no contexto da modernidade capitalista, o que é notável com a moda, a cozinha, o turismo, a cultura, mas se além especialmente ao automóvel. Espetáculos consumíveis que a todo o momento impõe o que fazer, o que vestir, o que comer, como ser, mas sempre trabalhando no campo do vazio, porque aquilo que se vende e se compra não supre os desejos

fabricados artisticamente, religiosamente erotizados. A caçada então continua em busca de algo que nunca verdadeiramente se consome, infindavelmente.¹⁶⁰

Pensando o cotidiano da greve após ouvir, apreciar e cotejar os documentos, chegamos a três elementos, que além do contexto histórico, mas sem desprezá-lo, devem ser considerados para a compreensão do engajamento dos professores no movimento de greve e sua continuidade, rompendo com os limites do cotidiano de reprodução no âmbito da sociedade burocrática de consumo dirigida: o desespero, a aventura e o reconhecimento. Esse três elementos ensopados no caldo da moral e do emocional. Antes de passarmos a eles, acompanhemos este relato:

“Todo momento que eu estive por lá ele esteve (Sérgio Manucci)... fazendo meus trabalhos, na medida em que eu podia colaborar, né? É...visitar escolas, viajar, ficar ali, às vezes alguém precisava sair, dar informação. Nós tínhamos uma moça que era secretária, eu não me lembro o nome dela, Neci ou Leci que era a secretária na época. Ela ficava ali também para...às vezes precisava sair. Nós não tínhamos banheiro, nem água, nessa sala, às vezes precisava buscar, lá embaixo. E acontece uma coisa bonita nessa greve com a minha pessoa, eu naquela de baldear água, subia e descia, porque tem coisa que sobra pra gente fazer. Eu tenho um grande encontro com Paulo Freire na minha cabeça. Deu insight de tudo que era Paulo Freire. Foi a coisa mais bonita, subindo uma escada. Uma das coisas mais belas que aconteceu comigo! Mas por quê? Porque eu estava envolvida na luta. Foi bonito isso!”¹⁶¹

Aqui temos um exemplo de insurreição pelo uso e também da complexidade da análise do cotidiano. Por um lado um relato carregado de sentimentos, com lamentação por desempenhar uma função menor, por outro a compreensão do quanto a partir do movimento, dos pormenores do cotidiano, no fazer, carregando um balde, pode tornar-se tão significativo com uma iluminação momentânea subjetiva que elucida a própria atividade com ideais baseados numa prática de luta de base que seja capaz de transformar a sociedade. Portanto, diante desta composição nada simplificada, exigente àquele que tenta ler e escutar, há a dificuldade da pronúncia ante a possibilidade do tropeço, por hora tentemos, sem desvios.

As professoras de Cabo Verde, município próximo à Poços de Caldas, e que mantinham contato como o comando de greve em Poços de Caldas, desenharam em seu diário de greve uma escola, do prédio partiam professoras em um pequeno caminho rumo ao Rio de Janeiro, onde estava indicado Leblon. Uma delas pensava: “Ah! Que bom! Varrer ganha mais!!!”. No outro quadro uma professora já no litoral exclama: “Agora sim estou ganhando

¹⁶⁰ LEFEBVRE, Henry. **A Revolução Urbana**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 1999. _____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Lisboa, Ullisseia, 1969.

¹⁶¹ Entrevista com Maria Aparecida Benedito em 12 de setembro de 2014.

Cr\$ 6.000,00 Jóia!!!!”. Abaixo lê-se: “Ex prof atual ‘gari’”¹⁶². Em que pese a possibilidade de crítica em relação a uma compreensão depreciativa dos trabalhadores responsáveis pela coleta de lixo, esta ilustração expressa bem a realidade dos professores em 1979. A condição de precarização, como denominavam, se acentuava de tal forma que a greve tinha de ser feita. Ainda mais diante de um governo que optava pela prática do não diálogo e da desmoralização do professorado.

Recordando-se de uma passeata em Belo Horizonte, Arilda Gentilini, expressa a reação, vencendo o medo diante de uma situação sufocante em que os educadores se encontravam.

“Isto arrepiou! Por que tinha muito pai de família ali que dependia daquilo, sabe? Se eles (os policiais) resolvessem bater, matava uai! Mas o povo nem ligava também, tava tão desesperado. Eu acho que foi, na época foi desespero, no início né João? Muito desespero! Tinha mês que o governo resolvia não pagar. Agora, eu e ele professores do estado não tínhamos salários. Vinha zerado o contracheque! Eles usavam e abusavam!”¹⁶³

Iria Sampaio em um de seus discursos inflamados, registrado pelas professoras caboverdenses, na concentração no comando de greve também expressou a condição de subemprego em que os profissionais do setor da educação se encontravam.

“Pergunto eu: se o mestre é a ‘mola propulsora’, é necessário que ele, também, esteja preparado para o exercício da consciência da cidadania? Estará ele preparado se não tem encontrado até agora, a dignidade profissional da sua classe? Falo isto com conhecimento de causa, depois de estudar durante 15 anos seguidos, meu salário é inferior a 5.000,00, sem direito a 13º salário, férias-prêmio e podendo ser dispensada a qualquer momento, sem direito a fundo de garantia? Aqui esta meu contracheque para mostrar o Instituto da Previdência dos servidores do Estado de Minas Gerais, desconta em nossa folha de pagamento, aproximadamente, Cr\$ 364,00 de pensão e taxa da assistência. Pergunto eu: uma professora contratada tem direito de receber os benefícios advindos deste desconto, se para tirar uma licença para tratamento de saúde encontra mil obstáculos à sua frente? E no caso de uma 2º licença terá que comparecer em Belo Horizonte pessoalmente. Uma professora doente terá condições de fazer uma viagem de mais de 400 km? Nosso secretário da administração disse que ‘Professor é despesa para o Estado’.”¹⁶⁴

Mas sem dúvida a notícia publicada no Jornal *A Mantiqueira* em 25 de maio de 1979, expressa as deslumbrantes proezas do estado que levavam os professores a uma situação desesperadora.

¹⁶² Diário de greve das professoras de Cabo Verde p. 92.

¹⁶³ Entrevista com Arilda Barbosa Gentilini em 07 de janeiro de 2014.

¹⁶⁴ Diário de greve das professoras de Cabo Verde pp. 94-95.

“Não são poucas as reclamações que chegam não só às direções de escolas, como à Sub-delegacia de Ensino, à Associação dos professores e à Pagadoria do estado, em Varginha, sobre os constantes erros nos pagamentos dos professores da rede estadual de ensino. Ainda há pouco um professor reclamava, no momento em que recebia o seu contra-cheque, de que o Estado deixava de pagar há 6 meses, diferenças salariais justamente devidas. Qual não foi sua surpresa, quando verificou que ao invés de receber os Cr\$ 12 mil atrasados deveria pagá-los.”¹⁶⁵

Paulo Freire tratando de forma direta e brilhante do ensinar que exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, afirmou que “‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar.”¹⁶⁶ Ora! Diante de um contracheque que coloca o trabalhador na condição de devedor, a aula está dada. A gravidade da situação dos educadores mineiros em 1979 era de tal ordem que o receio da repressão e a incerteza de conquistas foram derrotados pela necessidade de se fazer algo. A greve foi o instrumento utilizado pelos trabalhadores entendida naquele contexto como forma eficiente de reivindicar e cobrar, não fosse esse caminho, algum outro teria de ser, diante da situação perversa à qual se encontravam.

Em um país submetido a um regime ditatorial, mesmo que em início de dispersão, uma fala, um desenho, um livro, um pensamento, uma aula, uma passeata tornavam-se passos de aventura diante do perigo da repressão. Como no caso das greves metalúrgicas, a greve de professores em Minas Gerais também assumiu um caráter político ao contestar o governo, a polícia, a velha prática sindical, ou seja, o poder instituído mas não reconhecido, aspirando tratamento justo a partir de concepções democráticas. As memórias dos grevistas estão repletas de histórias em que desafiaram a truculência, e recordá-las costuma despertar sorrisos.

“Me lembro que a gente ia nas cidades pra discutir com os professores. Teve uma cidade aqui que foi marcante pra mim. Eu fui mandado pelo comando de greve pra conseguir a paralisação dos professores dessa cidadezinha próxima a Campestre, pequeninha... Divisa Nova! Eu fui levado a Divisa Nova. Que é pequeno hoje, naquela época era deste tamaninho! Eu chego na cidade, tinha um grupo de professores me esperando, na entrada da cidade, eles pararam o carro onde eu estava, e falaram: ‘Professor vamos embora para a nossa casa, porque a polícia com o prefeito estão te esperando lá no lugar onde nós vamos fazer a reunião’. Fui para a casa dessas professoras e fiquei lá até espalhar o boato na cidade de que não ia ter reunião nenhuma, de professores. A polícia foi embora, o prefeito foi embora, e nós fizemos a assembleia, três, quatro horas da manhã.(risos) As professoras de Havaianas,

¹⁶⁵ Jornal *A Mantiqueira* de 25 de abril de 1979.

¹⁶⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 67.

numa pobreza! Numa casa de uma delas, lotada de professores, falando baixinho, de bolsinha de palha, e olhando pra você e falando assim: ‘o que nós temos que fazer? O prefeito não quer a gente pare. Ele disse que vai prender nós todas, mas se você Professor, colega, João, falar pra nós: amanhã cedo ninguém vai para a escola, ninguém vai’.”¹⁶⁷

Retornaremos mais a frente ao desfecho desse episódio para tratar do terceiro elemento. O interessante aqui é observar como a união e a sagacidade para driblar e afrontar as autoridades é um aspecto fundamental, prazeroso, na organização dessa greve.

“Mas aqui em Muzambinho... a gente não esquece mesmo! A gente estava lá, chegou o grupo tudo, tava conversando, quando vê foi escurecendo em volta da Igreja. Porque a reunião foi feita na Igreja e nós falando e aí que alguém olhou lá fora, a polícia tinha fechado em volta da Igreja inteira nós estávamos ali no meio. (risos) Aí a moça falou: ‘não, continua, continua...’ Aí nós convocamos pra greve e tudo. Quando naquele momento eu falei: ‘gente, como é que nós vamos sair disso aqui?’ Eu tinha uma Brasília branca... o padre falou assim: ‘eu vou com vocês.’ (...) Aí entramos, o padre junto, sabe? O prefeito saiu no carro oficial primeiro, de certo eles pensaram: ‘agora nós vamos atacar esse povo’. Mas nós com o padre dentro. Aí tem a Escola Agrotécnica. Quando nós chegamos na escola Agrotécnica (às margens da rodovia) o padre falou pra mim: ‘a senhora encoste ali que eu desço rápido’. Larguei o padre no trevo! E vim embora.”¹⁶⁸

Mais uma vez a Igreja “convertida” durante os anos de regime, como diz Bernado Kucinski, estava apoiando as aventuras dos trabalhadores no final da década de 1970. Entre essas aventuras, viajar para as cidades vizinhas era a mais arriscada. A estrada era mesmo perigosa, não só por suas condições físicas e pela limitação dos automóveis, mas principalmente pela atuação do aparato repressivo. A notícia do desaparecimento dos professores João Cláudio e José Garcia, que viajaram em abril, na Semana Santa, com destino a Brasília, fez aumentar a preocupação. O corpo dos professores só foi encontrado em três de agosto por um pescador dentro do carro em que viajavam no lago de Furnas em Alfenas, também no sul de Minas Gerais. Segundo os relatos de Joaquim Maurício da Silva, irmão de João Cláudio, passaram a existir muitas suspeitas sobre a morte dos professores por conta da censura do Serviço Nacional de Informações (SNI) sobre uma reportagem preparada pelo programa *Fantástico* da Rede Globo de Televisão sobre o desaparecimento, também pelas ameaças que a família recebeu por telefone (vindas de Passos como foi averiguado posteriormente), pela falta de investigação adequada sobre as causas do acidente, pelos

¹⁶⁷ Entrevista com João Augusto Gentilini em 07 de janeiro de 2014.

¹⁶⁸ Entrevista com Arilda Barbosa Gentilini em 07 de janeiro de 2014.

amassados excessivos no automóvel e segundo testemunhas a cabeça de José Garcia teria sido decepada.¹⁶⁹

A professora Iria também relata sua sorte nessas viagens arriscadas para mobilizar para a greve.

“Aqui na cidade nós não tivemos, assim, dificuldade de iniciar o movimento grevista, que foi geral, né? Não houve aquela dificuldade. Nas cidades vizinhas sim. O pessoal tinha muito medo. Eu me lembro que eu fui a oito cidades deflagrar greve, por minha conta. A gente reunia um grupo de professores, colocava no carro, viajava a noite, voltava de madrugada, íamos a cidade. Eu fui a Congonhal, fui a Caldas, fui a Santa Rita de Caldas, fui a Guaxupé, Campestre, Botelhos, fomos a Muzambinho, fui a Alfenas. Nós fomos a várias cidades tentar iniciar o movimento grevista, na maioria a gente conseguiu, a insatisfação era grande. Todo mundo se entusiasmou muito!”¹⁷⁰

As professoras de Cabo Verde, cidade próxima, também enfrentaram a pressão do poder local.

“A professora Ironi Siqueira Viana vai à delegacia onde se encontrava o prefeito acompanhado do capitão e de um soldado. E, de acordo com a professora, o prefeito sistematicamente, batendo o punho fechado sobre a mesa, como se batesse em uma porta, dizia: ‘Eu não quero anarquia no meu município!’ E de acordo ainda com Ironi sua resposta foi: ‘Mas que jeito! O município não é seu. O município é de todo mundo. O município também é meu!’”¹⁷¹

Na carta aberta aos pais e alunos do dia 26 de junho de 1979, quando os professores voltaram às aulas, procuraram marcar posição, contestando não somente a respeito de suas condições salariais e de trabalho, mas questionavam a dependência do Brasil e a postura das autoridades.

“Um país sem boas escolas, bons professores, bons alunos, será sempre um país dependente de outros países e atrasado. (...) o governo, as autoridades, disseram que nossa greve era ilegal. Mas a lei manda que se pague ao professor melhores salários e que se dê ao aluno boas escolas. Esta lei, entretanto, as autoridades não cumprem. (...) Vamos continuar lutando, até que as autoridades deixem de lado o descaso e o desprezo por nós, por vocês e por nossas escolas.”¹⁷²

¹⁶⁹ Jornal *Folha de São Paulo* de 25 de agosto de 1979.

¹⁷⁰ Entrevista com Iria Cândido Sampaio em 08 de janeiro de 2014.

¹⁷¹ TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa. **Greve dos professores em Cabo Verde (1979): vozes, memória e autoritarismo**. Monografia (especialização). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Poços de Caldas, 2009. p.23.

¹⁷² Carta aberta da Associação dos Professores de Poços de Caldas aos alunos de 26 de junho de 1979.

Um documento escrito como este poderia resultar em severas punições, podendo ser considerado antipatriótico, imoral, subversivo. Mesmo diante do contexto e das conjunturas do final da década, os professores ousaram.

“Todos juntos (Enriquez-Bardotti-Chico Buarque)
 Todos juntos somos fortes
 Somos flecha e somos arco.
 Todos nós no mesmo barco
 Não há nada pra temer
 - Ao meu lado há um amigo
 Que é preciso proteger.
 Todo juntos somos fortes
 Não há nada pra temer.
 ...E no entanto dizem que são poucos os
 Professores como somos.”¹⁷³

Várias paródias como essa foram feitas pelos professores, utilizando canções conhecidas para colocarem letras de contestação. No caso da paródia abaixo intitulada Hino do professor grevista, além da união ser ressaltada, as críticas são direcionadas ao governo, na figura do Estado, e à Maria Telma Cansado, da APPMG.

“Hino do professor grevista (música: Amigo – Roberto Carlos)
 Você professor, meu amigo irmão camarada
 Começares agora a grande jornada
 Cabeça erguida com fé e coragem
 Até conseguir melhorar a nossa imagem
 Maria Telma que já está cansada
 Com as falsas lutas e tantas burradas
 Mas a nossa turma que é da pesada
 Há de lutar até a grande vitória
 Não precisa nem dizer que o Estado não tem grana
 Mas a gente vai lutar pois a nós ele não engana
 E pra Maria Telma, que já está cansada,
 Mandaremos de presente um diploma de aposentada.”¹⁷⁴

Quanto ao reconhecimento precisamos compreender três vias que se relacionam: o reconhecimento de si, reconhecimento da categoria e reconhecimento da categoria diante da sociedade.

O reconhecimento de si implica em autoconhecimento e na projeção que fazemos de nós mesmos. O reconhecimento de quem somos está intimamente ligado ao que vivenciamos. Sentimentos, saberes, que mobilizamos ou adquirimos à medida em que experimentamos, diante de situações que exigem procedimentos atitudinais. A partir desta elaboração desenvolvemos uma imagem de quem somos. Errônea do ponto de vista da aceitação

¹⁷³ Do arquivo cedido por João Augusto Gentilini.

¹⁷⁴ Do arquivo cedido por João Augusto Gentilini.

considerando o outro, ou não, certo é que esta representação de nós mesmos, que tomamos, é importante para estimular e justificar nossos pensamentos e ações. A professora Cida Benedito, que iniciou sua carreira no magistério em 1979, e continua lecionando na educação básica da rede estadual mineira disse o seguinte sobre si diante de sua participação na greve:

“Eu comecei a trabalhar com 11 anos de idade. Não porque achava que era justo criança trabalhar. Mas porque meu pai era explorado, barbaramente explorado, ganhava salário mínimo e tal. Meu pai tinha três meses de escola de roça, mas gostava de ler, amava música, todo tipo de música. Meu bisavô era violeiro, tropeiro. Sou bisneta de índio por parte de pai. E aos treze anos de idade eu trabalhei em uma empresa, que ainda existe e eu articulei uma greve. E uma pessoa muito, coitada, sem leitura... me entregou... que eu tava articulando uma greve e tal. Eu tinha treze anos, em plena ditadura. E nós no estado, nós demorávamos, iniciante, contratado, três meses para receber. Então eu falei: ‘Ah! É o mesmo esquema! Governo, empresa particular, porque o governo também é uma empresa.’ E eu sou filha de militante de reforma agrária, meu pai era do Partido Comunista. E eu herdei esta veia bonita de luta.”¹⁷⁵

A origem familiar e o histórico de resistência oferecem o substrato para justificar e impulsionar a atuação. Esse tipo de racionalização envolvida pelo afetivo que remete a um local de origem ou a uma herança familiar é uma elaboração recorrente, e distante de avaliarmos se confere ou não, o que nos interessa é perceber como este discurso é significativo para os sujeitos que como a professora Cida veem na sua labuta algo de nobre que honra inclusive seus familiares. Tal subjetividade constitui um forte sustentáculo para o posicionamento.

“São todas boas (as lembranças). Você resistir à ditadura, você enfrentar esta oligarquia. Eu ainda procuro enfrentar até hoje. Isto é satisfatório. A gente... é importante pra gente. É linha de pensamento. Você pode até às vezes não conseguir mas você não abre mão do que você pensa. Quando eu tô aqui na Autarquia (Autarquia Municipal de Ensino de Poços de Caldas) eu tenho alguns objetivos que foram colocados claros pra eu vir pra cá. Então procuro lutar para que esses objetivos. Por exemplo, nós é que trouxemos pra cá a Universidade do Estado (UEMG). Quer dizer, é uma conquista. Se a gente for pensar isto vai acontecendo, primeiro foi lá no Virgínia da Gama, depois foi ensino médio, depois a Universidade. (...) Isto aí demonstra que alguma coisa aconteceu. Valeu a pena! O mínimo que aconteceu, mas valeu a pena! Não pode abrir mão disso. Uma pedrinha que você colocou lá, sei lá o que é que é... se vai dar fruto ou não, sei lá! Agora, a greve foi um processo fundamental, na vida do professorado.”¹⁷⁶

Assim como Rovilson Molina, a professora Iria, também destacou a relevância e importância da greve para sua formação. Sua luta também continua, mas diferente de Molina,

¹⁷⁵ Entrevista com Maria Aparecida Benedito em 12 de setembro de 2014.

¹⁷⁶ Entrevista com Rovilson Molina Lopes em 15 de janeiro de 2014.

Iria Sampaio não ocupa cargo administrativo, por indicação política, continua com um trabalho de base no seu bairro.

“A gente luta muito! Eu há dois meses lidei com uma denúncia. Eu pertencço a Associação de Moradores do bairro Bortolan, sou secretária há dezoito anos, vitalício, não sei que dia eu vou sair (sorrisos). Aí houve uma invasão e uma grilagem de terra do lado do ribeirão, aí nós entramos com uma denúncia na Câmara dos Vereadores e com uma denúncia no departamento de meio ambiente também. Olha, mas foi uma luta que durou dois meses e agora a SAB Bortolan espera uma resposta das medidas que foram tomadas. Nós queremos saber! Então, eu falei: ‘gente, eu tô fazendo setenta anos este ano, não aguento mais, a gente não para de lutar.’ Não para, não tem jeito de parar.”¹⁷⁷

Para esses professores o reconhecimento de si passa pela luta. O reconhecimento de si sendo estreitamente relacionado a sua capacidade e disponibilidade de atuação social. A greve de 1979 consistiu numa experiência especial. Numa relação de troca, ao mesmo tempo que a maneira como cada um se fazia presente era fundamental para a greve, as atividades grevistas corroboraram na composição de cada um.

Após quinze anos de regime militar no Brasil, os trabalhadores em educação em Minas Gerais não se encontravam em seu melhor momento de articulação e conscientização. Contudo em Poços de Caldas, a partir da criação da Associação dos Professores de Poços de Caldas (APPC) em 1977, no bojo da distensão anunciada, as coisas começaram a mudar decisivamente. Mas como expõem os documentos e os entrevistados, foi com a greve deste ano que a relação entre os professores e suas perspectivas quanto a própria categoria definitivamente mudaram. Greve com presença e não com ausência impulsionou reflexões e sensações nos professores que passaram a compreender melhor a relevância do seu trabalho e sua posição na sociedade.¹⁷⁸

“Fomos a Poços de Caldas. Conversamos com o Presidente da Associação Sérgio Manucci. Explicamos tudo que sentíamos e que pensávamos. Contamos da nossa conversa com o vice-governador. Uma coisa ficou clara em nossa mente: professoras vão a Brasília conversar com o Ministro da Educação: Eduardo Portela, ou com o Presidente da República General João Batista Figueiredo. Isto era muito bom. Sérgio se prontificou vir a Cabo Verde para conversar com nossas colegas. Estamos sentindo que algo bom está por vir. Lá em Poços, os professores fizeram uma concentração na praça

¹⁷⁷ Entrevista com Iria C. Sampaio em 08 de janeiro de 2014.

¹⁷⁸ “Greve se faz com presença não com ausência”, como disse a professora Marta Inez Medeiros Marques, em uma das aulas do curso *Vida cotidiana, espaço e reprodução social da classe trabalhadora sob o capitalismo*, ofertado durante o primeiro semestre de 2014 quando teve início uma greve na Universidade de São Paulo diante daquela que foi anunciada como a maior crise financeira e administrativa da instituição.

Pedro Sanches. Participamos. A animação, a coragem era de espantar. A nossa luta pode ser considerada ilegal, mas não é injusta.”¹⁷⁹

“Tudo o que sentíamos e pensávamos” escreveram as professoras cabo-verdenses. Não se faz greve somente com base em uma racionalização, aliás, não se vive assim. As palavras das educadoras exprimem a dimensão de sua luta, não se deve analisar somente a partir de uma pauta de reivindicações prévias, envolve mais. Envolve a tomada de consciência que abarca os sentidos a partir da ação, do uso. Do corpo que cantou e dançou. Da ocupação da praça que deixou de ser somente lugar de lazer e distração para os turistas. Este domingo, 10 de junho relatado pelas professoras de Cabo Verde, não foi emblemático somente para os visitantes, dois dias depois o Jornal *A Mantiqueira* trouxe a reportagem:

“Professores de Poços realizam concentração pública. Centenas de professores, pais de alunos e populares concentraram-se domingo último, na praça Pedro Sanches, em um ato público de protesto contra a intransigência do governador Francelino Pereira em receber novamente a Comissão de Negociações do Comando Geral de Greve. A concentração teve também a finalidade de expor a real situação dos professores mineiros e pedir solidariedade da população a luta reivindicatória que já chega há mais de 20 dias na capital e no interior de Minas. O ato público iniciou-se às 15:30 horas, tendo o comando Regional de Greve de Poços de Caldas utilizado uma aparelhagem de som montada nas proximidades. As professoras atravessam todo o jardim do Pálace, cantando e gritando palavras de ordem, mostrando aos transeuntes cartazes com diversos dizeres alusivos ao movimento e ao descaso do governo em resolver a situação. Concentraram-se na praça, distribuíram um comunicado ao povo e colheram assinaturas com os presentes para um abaixo-assinado dirigido ao governador Francelino Pereira.”¹⁸⁰

Mas não foram somente momentos de maior amplitude como este que consolidaram o movimento. A articulação dos professores se deu diariamente. As concentrações no comando de greve ocorriam às 9h, às 14h e às 19h horas, o que propiciou uma reflexão da categoria sobre si mesma.

“Eu me lembro das assembleias aqui na Urca (hoje complexo cultural da Urca, onde se reunia o comando de greve), professores que a gente nem conhecia levantavam no meio ia até lá na frente se expressava e se emocionavam. Então as pessoas, num período longo que ninguém tinha direito de se expressar, nem na imprensa, em lugar nenhum. E naquele momento todo mundo tinha coragem de ir lá na frente com o teatro lotado e se expressar. Então foi um período bonito.”¹⁸¹

¹⁷⁹ Diário de greve das professoras de Cabo Verde p. 29.

¹⁸⁰ Jornal *A Mantiqueira* de 10 de junho de 1979.

¹⁸¹ Entrevista com Iria C. Sampaio em 08 de janeiro de 2014.

Os documentos escritos e orais afirmam sempre a adesão da extrema maioria dos professores e escolas. Por outro lado, os trabalhadores também combateram aqueles colegas que se colocaram contra a greve. Exemplo disto é o abaixo assinado datado de 25 de junho que com base no próprio estatuto da APPC dirigia-se ao presidente do conselho deliberativo João Amaral Filho para que retirasse da Associação a professora Maria Auxiliadora Nora Rosa. A justificativa era “devido ao trabalho contrário ao nosso movimento e aos nossos interesses”¹⁸². O cabeçalho dizia também que “não permaneça nenhum elemento contrário aos interesses da maioria dos associados da APPC.”¹⁸³ Posições contraditórias se considerarmos as reivindicações de democracia do movimento dos trabalhadores em educação mineiros olhando do presente para o passado? Compreensível diante do embate com o governo e seus aliados considerando o contexto do período? Podemos dizer que sim.

Uma condução acertada do comando de greve com a participação maciça envolta na continuidade dos debates e ações fez da greve uma proposição forte carregada de passagens emocionantes. Um exemplo é o da diretora que fechou a escola e conclamou seus professores:

“A própria diretora. Ela foi muito legal! Edir Frayha. Em nenhum momento ela cerceou o nosso direito. (...) As 23 escolas foram (muito participativas), nós tivemos uma diretora, Maria de Lurdes Viotti, que era escola do Monjolinho, Alvino Hosken de Oliveira, que passou o cadeado na porta da escola e falou: ‘vamos pra luta!’”¹⁸⁴

João Augusto Gentilini, apontado como um dos nomes mais importantes para a coordenação do movimento, comentando sobre o desfecho de sua atuação em Divisa Nova, explicitou a confiança dos professores nos colegas, o que evidencia o fortalecimento da categoria e de sua representação.

“Eu falei: ‘olha vocês podem parar porque o movimento é grande, é estadual, cada vez mais cidades estão aderindo, e quando vocês pararem como um todo vocês não serão reprimidas porque o desgaste das autoridades vai ser muito grande’. Foi lindo! Quando eu cheguei aqui em Poços, me ligaram, 7 h da manhã: ‘professor, João! Paramos! E o prefeito não fez nada!’”¹⁸⁵

Fortalecida a categoria, com uma coordenação respeitada, com continuidade de atividades, ocupando espaços nos jornais, nas praças, nas ruas, e diante de uma condição de trabalho e de salários nitidamente precários, envolta por um ambiente de agitação nacional.

¹⁸² Abaixo-assinado de 25 de junho de 1979.

¹⁸³ Idem.

¹⁸⁴ Entrevista com Maria Aparecida Benedito em 15 de janeiro de 2014.

¹⁸⁵ Entrevista com João Augusto Gentilini em 07 de janeiro de 2014.

Os professores contaram também com o apoio de diversos setores sociais. Afinal, o êxito de um movimento grevista na educação pública depende do apoio da sociedade, pois, a valorização dos profissionais depende da valorização social expressa através da pressão sobre o Estado, do contrário a greve pode ter até um efeito contrário, visto que “em termos econômicos costuma dar vantagens ao Estado, que deixa de gastar com o custeio das escolas.”¹⁸⁶

Vereadores municipais, membros da Igreja Católica, jornalistas, Lions e Rotary Club, 25ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Atlética Caldense, Confeções Luz, Sindicato dos Empregados no Comércio, Loja Maçônica Estrela Caldense e Loja Luz e União, Diretório Municipal do MDB, Sociedade Circular de Poços de Caldas, Sindicato dos Metalúrgicos local, Sindicato Rural de Poços de Caldas, trabalhadores de outras categorias, e o mais importante, os alunos e pais apoiaram a greve dos educadores poços-caldenses.¹⁸⁷

“O vereador José Maria requereu, apoiado pelos vereadores presentes, voto de solidariedade ao movimento encetado pelos professores do estado, buscando melhores salários e condições de ensino, importância fundamental de trabalho na educação de nosso povo; aprovado. Será enviada cópia ao Sr. Sérgio Manucci, Presidente da Associação dos Professores de Poços de Caldas. O vereador Valente esclareceu que o movimento dos Professores do Estado está a exigir providências pelo Secretário Municipal de Educação e ao que lhe foi dado verificar, as professoras municipais, também aderirão.”¹⁸⁸

Uma das mensagens mais condescendentes para com os educadores foi a de Waldir Calheiros, bispo de Volta Redonda-RJ, um dos difusores e construtores das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Embora endereçada aos professores do Rio de Janeiro, foi significativa para os professores de Poços de Caldas que se encontravam em situação semelhante. A carta foi reproduzida e espalhada, além de trechos serem transcritos em cartazes pelos professores de Poços de Caldas e região.

“(…) A única defesa que lhes resta é a greve. Esta não se faz sem a união de toda a classe. Sabemos que alguns têm medo. Não aderem. Desistiram. Entendemos. O medo é desmoroamento da pessoa humana. É a arma que eles usam para dominar os fracos. Ameaçam com demissão. E quem não tem medo de não ter o pão para levar para casa? Ora, é justamente por causa do ‘pão minguado’ que vocês lutam. Bom seria que os que têm medo,

¹⁸⁶ PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 46.

¹⁸⁷ Como consta (exceto alguns que acrescentei com base em outros documentos e leituras) na lista do comando de greve e da APPC, de 02/06/1979, de entidades que telegrafaram ao governador Francelino Pereira e ao secretário de educação Paulino Cicero apoiando os professores.

¹⁸⁸ Ata da Câmara Municipal de Poços de Caldas de 20 de maio de 1979.

descobrissem que é justamente o medo que fará menor o pão que estão levando para o lar. Só a união dos fracos vence o medo provocado pelos fortes. Apela para o sentimentalismo: tantas crianças inocentes sem aula! Isto se chama chantagem emocional. É sintoma de fraqueza dos fortes. Sei que vocês não vão cair nessa. Eles vêm com a imposição: ‘se não cessar a greve, não há negociação’. É isso mesmo. O autoritarismo é a degradação da autoridade.”¹⁸⁹

Seria possível reconhecimento público da legitimidade da greve se os professores em sua maioria não estivessem imbuídos nela? Provavelmente não. O reconhecimento da sociedade de que o movimento era justo e necessário foi possível através do reconhecimento dos próprios professores e de seu empenho. Pais e alunos, diretamente afetados pela greve de 1979 apoiaram-na publicamente:

“Seguramente, mais de 500 pessoas estavam presentes ao ato público, além de turistas, jovens e populares que passaram pela mais movimentada praça da cidade. Após a sucessão de oradores, todos vibrantemente aplaudidos, o toque emocionante do acontecimento foram os depoimentos de duas mães e de um aluno, que se solidarizaram com o movimento. Uma delas, mãe de um aluno do polivalente, pediu desculpas às professoras presentes para dizer que sua filha, ex-aluna recém-saída da 7ª série, já estava ganhando mais que a própria professora.”¹⁹⁰

Durante os 41 dias, o desespero, a aventura e o reconhecimento impulsionaram os professores em sua luta despertando emoção e consciência, até seu desfecho com ganhos consideráveis diante da pauta de reivindicações. Entre eles o aumento salarial que ficou entre 56 e 104% para janeiro do próximo ano (com vigência a partir de outubro), recomposição salarial considerando os índices inflacionários, recomposição salarial dos inativos igualando ao dos ativos, regulamentação da promoção por acesso, abertura de concurso público visando a efetivação dos contratados, suspensão por seis meses da obrigatoriedade de comparecimento a Belo Horizonte para se conseguir licença-saúde, criação de um colegiado de professores para discutir a melhor forma de cumprimento do módulo II (reuniões pedagógicas) e abono salarial.¹⁹¹

No decorrer da greve, estratégias tiveram de ser revistas e alteradas. Após quase três semanas em greve, os professores em assembleia optaram por uma estratégia que foi pressionar deputados estaduais para que por sua vez fizessem solicitações ao governador. Tratava-se de outra forma de buscar abrir espaço para as negociações que não foi uma opção de início, mas que pareceu necessária a certa altura, além da continuidade da greve, das

¹⁸⁹ Carta do Bispo de Volta redonda aos professores do Rio de Janeiro.

¹⁹⁰ Jornal *A Mantiqueira* de 10 de junho de 1979.

¹⁹¹ Comunicado *A greve acabou mas a luta continua* p. 4.

passeatas e das concentrações.¹⁹² A revisão de posicionamentos foi possível a partir da insurgência pelo uso. Campos possíveis de resistência no nível do cotidiano foram ampliados possibilitando a greve que por sua vez em desenvolvimento abriu novas vias antes não concebidas.

Nossa pesquisa explicita que o alcance da greve de professores em 1979 foi vasto. Ela se deu num momento histórico preciso, quando as forças sociais progressistas expuseram suas organizações e formas de expressão em lutas sociais decididas a promover transformações profundas na sociedade brasileira. Ao compreendermos como se deram as relações que permitiram a organização e a continuidade da greve durante seus 41 dias verificamos que não se tratava de um caso isolado, pois nos mais diferentes lugares camponeses, operários, servidores, desempregados, mães, populações das várias famílias e culturas bororós, guaranis, xavantes, waimiris entre outras, ocuparam os espaços públicos e expuseram suas demandas por direitos econômicos e sociais e em defesa de suas culturas e trabalho. Assim, podemos afirmar que naquele período aceleravam-se os tempos históricos e novas possibilidades transformadoras ameaçavam o *establishment*.

Mais de três décadas depois dos acontecimentos aqui expostos, em 2011 os professores mineiros, após já terem paralisado as atividades no ano anterior, entraram novamente em greve. A mais longa da história do estado de Minas Gerais, totalizando 112 dias.¹⁹³ Em Poços de Caldas, aconteceram manifestações, mas em nenhum momento a adesão chegou a ser como em 1979. Por quê? Nenhuma escola parou por completo durante semanas. Na maioria das escolas estaduais de Poços de Caldas alguns grupos de professores entraram em greve. Na região, os outros municípios também não adeririam à greve por completo. Quais as diferenças entre 1979 e nossos dias? Por que atualmente não observamos articulações como as do fim da década de 1970, mesmo diante de tantos problemas existentes nas escolas, na carreira, como insistentemente apontam os próprios professores? Pretendo no próximo capítulo me debruçar sobre questões como essas.

Mas ainda há outra questão que pode parecer incômoda à nossa proposta. Porque 1979 e não outro ano, ou período? Por que não recuarmos até 1932 quando foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, encabeçado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros? Por que não retrocedermos em nossa análise até 1961,

¹⁹² Jornal *A Mantiqueira* de 08 de junho de 1979.

¹⁹³ No dia 28 de novembro de 2011 o site G1 anunciou: “Professores de MG decidem suspender greve e voltar ao trabalho – após 112 dias, aulas vão ser retomadas nesta quinta, segundo sindicato. Decisão aconteceu após reunião onde foram apresentadas novas propostas.” In <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2011/09/professores-de-mg-decidem-suspender-greve-e-voltar-ao-trabalho.html>>. Acesso em 20/05/2013.

com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) para a regulamentação do sistema de educação nacional? Ou outro momento *qualquer* em que a luta pela educação parece merecer notoriedade?

Rui Canário concebe a década de 1970 como período em que se instalou a crise na educação, pela passagem de uma escola das promessas, característica do pós-guerra, para uma escola das incertezas. A escola teria perdido sua inocência nos anos 70, diz citando François Bubet. Os choques do petróleo, as lutas sociais, as críticas de maio de 1968, obras de Ivan Illich, Paulo Freire, a crítica sociológica da instituição escolar, e podemos acrescentar Guy Debord e Lefbvre, somavam-se para a identificação desse quadro de deterioração.¹⁹⁴ Para um trabalho que não pretende pensar a educação de forma setORIZADA, desconexa da história, traz Noronha outra análise relevante. Em seu artigo *Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007*, expõe que em 1978 teve início, crescendo no ano de 1979, “um ciclo (de greves) sem precedentes na história brasileira por suas características e por sua intensidade”¹⁹⁵. Este período foi marcado pela transição política, como já expusemos anteriormente, acompanhado do findar de um modelo desenvolvimentista, os desacertos de uma inserção dependente com consequente instabilidade econômica e impactada pelo adentrar em uma conjuntura neoliberal nos anos 1990, que mesmo com o neokeynesianismo recente, não superamos. Esta sistemática neoliberal parece fundante, mas não só, de uma extensa parcela das dificuldades sociais e assim na educação escolar atual, averiguemos.

¹⁹⁴ CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp.104-106.

¹⁹⁵ NORONHA, Eduardo G. **Ciclo de Greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a05>>. Acesso em 05/01/2016. p. 119.

CAPÍTULO 03

Escola Estadual Francisco Escobar: trabalho, educação, juventude e democracia.

Em entrevista, Moacir Gadotti, afirmou:

“A gente salva a cara e a pele do sistema muitas vezes dizendo que o problema é do indivíduo. E se esquece de que há um sistema social que produz a violência, que produz a insustentabilidade. Joga-se tudo no indivíduo, por isso que se joga na escola. É uma visão, ‘bom, já que não posso mudar o sistema, vou mudar só a pessoa que está lá’, mas não se ataca a raiz do sistema, que no fundo é o sistema capitalista, sim. Que é inviável, que é insustentável, que produz a violência. São os valores capitalistas da insolidariedade, da competitividade sem solidariedade, que são incultos em toda a sociedade que está aí. A sociedade tem que se repensar.”¹⁹⁶

Sem perder de vista este alerta, atentos seguiremos, pois, como afirmou Raquel A. M. da M. Freitas, “as transformações operadas pelo capitalismo no processo produtivo a partir das últimas décadas do século XX implicaram profundas mudanças em dois campos sociais distintos, porém intimamente relacionados: o mundo do trabalho e o mundo da educação”¹⁹⁷, que ao fim e ao cabo são os terrenos em estudo neste trabalho.

Em janeiro de 2014, João Gentilini, recordando-se das condições de trabalho e complicadores para a organização dos profissionais em educação contou:

“O que acontecia no quadro do magistério de maneira geral? Vamos falar, no quadro do funcionalismo ligado à Educação. Os funcionários tinham uma lógica própria de ação e de pensamento, os funcionários burocráticos, os supervisores outra, os orientadores educacionais outra, os diretores de escola outra. Os professores eram divididos em dois grandes quadros: os contratados e os efetivos. Os contratados em maior escala. Então essa divisão dentro da categoria geral dos trabalhadores em educação é que prejudicava também você conseguir certa unidade pra movimentar esta turma. Uma das demandas da greve de 79 foi a unificação do quadro.”¹⁹⁸

Esse relato põe à mesa um quinhão das dificuldades com as quais temos de lidar, no tocante ao trabalho docente e à consciência dos profissionais. Com a Reforma Universitária de 1968 e a Lei 5692/71, as licenciaturas foram encurtadas e passaram a ser ofertadas pelas

¹⁹⁶ MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 155.

¹⁹⁷ FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. **A crítica à modernidade, a educação e a didática: a contribuição de Boaventura de Sousa Santos**. In LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. pp. 223-239.

¹⁹⁸ Entrevista com João Augusto Gentilini em 07 de janeiro de 2014.

instituições particulares, mais baratas e rápidas, que representaram perda na qualidade dos profissionais e nas condições de trabalho. A “proletarização explicita-se ainda pela reorganização do regime de trabalho do docente ‘especialista’, que deixa de ser professor catedrático (efetivo, estável) para converter-se em professor hora-aulista”.¹⁹⁹

Henry Lefebvre interpelou sobre a necessidade de compreensão da classe trabalhadora a partir de um olhar e um método que permitam penetrar na organicidade das relações. Em *Metafilosofia*, na décima aporia, intitulada *O vivido e a história*, questionou correntes de análise influentes, destacadamente o existencialismo de J. P. Sartre e o estruturalismo de Levy Strauss, para os quais, tudo estaria inerte, por desprezarem a história e a natureza, residuais. Essas concepções não contribuem segundo Lefebvre para a transformação, pois não consideram a dinâmica do movimento.

“A luta de classes se define como *superando a inércia do coletivo na direção dos grupos dialéticos de combate*. Fórmula que, reduzindo o coletivo ao inerte, delega a luta de classes aos representantes mais conscientes da classe, a minorias atuantes e, finalmente, a grupos restritos. Trata-se de partidos, ou simplesmente de ativistas e de grupos de choque? Seja como for, a saída para a história se comprime. Inevitavelmente: uma vez que se parte da consciência e de suas efervescências, chega-se a base real desses grupos. (...) Em cada nível aparece a coisa na consciência, ao mesmo tempo que para diante dela. (...) O problema não está em conferir um certificado à história realizada, partindo do vivido ou do existencial, mas em criticar também a história enquanto fato consumado, a partir de uma retomada do pensamento crítico e dialético. Nesse sentido, com métodos e conceitos adequados (sem excluir os métodos e os conceitos oriundos da filosofia, mas transformando-os) pode-se encarar uma nova inserção do pensamento teórico na práxis criadora.”²⁰⁰

Para Lefebvre é no residual que podemos encontrar os elementos para a compreensão e a transformação. Se a ideologia dominante está a dizer que o sistema econômico vigente e seus desdobramentos estão sempre corretos, com o auxílio de numerosos agentes, como gestores, publicitários, intelectuais orgânicos (do Direito, da Economia, da História), não será valioso o esforço para verificar como a reprodução dos modos operandis desenvolve-se na escola, se pretendemos modificá-la?²⁰¹

Para uma reflexão atenta à reprodução cotidiana, nas duas últimas semanas de outubro de 2015 compareci quatro vezes à Escola Estadual Francisco Escobar, uma vez no turno da

¹⁹⁹ TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **A reforma do Ensino Médio e o debate sobre suas finalidades**. In Revista Cult, nº 209, ano 19. p. 31.

²⁰⁰ LEFEBVRE, Henry. **Metafilosofia: prolegômenos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 1967. pp. 141-142.

²⁰¹ Questão formulada a partir das reflexões desenvolvidas em uma das aulas do curso *Vida cotidiana, Espaço e Reprodução da Classe trabalhadora sob o capitalismo*, com a Prof. Marta Inês Medeiros Marques, no primeiro semestre de 2014, no departamento de Geografia da Universidade de São Paulo.

manhã, duas no turno da tarde e uma vez no ensino noturno. Em cada visitação acompanhei um professor ou professora de uma área. Na primeira tarde Matemática, na segunda tarde História, a noite Português/Literatura e de manhã Filosofia. Em duas dessas vezes minha presença era esperada em outras duas não. Acompanhando os professores, ao chegar nas salas geralmente era apresentado como professor e pesquisador, cumprimentava os alunos, me dirigia ao fundo da sala procurando uma cadeira vaga e ali permanecia observando, tentando não modificar a rotina das atividades, participando apenas quando os professores me convocavam, conversando com alunos ao meu redor sempre que possível e durante os intervalos procurava pelos alunos que tinham chamado minha atenção, quase sempre os considerados indisciplinados ou desinteressados. Não optamos pela proposta etnográfica, ou pesquisa-ação, durante esses mais de dois anos de atividades. Minha presença na Escola foi pontilhada, ora mais espaçada, ora menos. Em conjunto com a orientação o trabalho envolveu imersão e afastamento em busca de uma análise mais assertiva.²⁰² Essas visitas acompanhando professores em sala foram providenciais para o entendimento do cotidiano escolar.²⁰³

Quanto ao trabalho em educação, a observação acompanhando os professores permitiu identificar a dificuldade de organização referente ao planejamento das atividades junto aos alunos, o distanciamento entre os profissionais no desenvolvimento de seu labor e frequentemente queixas ou expressões de cansaço.

Em uma das aulas de Filosofia, componente curricular que tem apenas uma aula de 50 minutos por semana na rede estadual mineira, organizando um trabalho de visitação a algumas instituições, dentre elas um abrigo para crianças e adolescentes, a professora saía da sala, durante a aula, para realizar ligações para combinar a visitação. A professora também encontrava dificuldades para sistematizar as atividades quanto ao dia, horário, transporte e critérios de avaliação. As informações confusas geravam dúvidas entre os alunos. Solucioná-las exigia boa parte da aula. Em outra ocasião, em uma aula de Matemática os alunos questionavam a professora sobre a quantidade de gráficos que deveriam elaborar, pois as

²⁰² Esta opção de abordagem não exime nossa responsabilidade ao adentrar o espaço escolar, levantando dados, remexendo arquivos, realizando entrevistas, acompanhando o trabalho pedagógico, dialogando com os alunos. Estivemos sempre atentos às devolutivas que possibilitem aos educadores de certa maneira acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, como com a leitura do artigo apresentado no simpósio nacional da Associação Nacional de História (ANPUH) em julho de 2015, parte da pesquisa, junto com os professores, em uma das reuniões pedagógicas semanais no agosto seguinte, visando troca de conhecimento, estimulando melhorias e em entrevista aos alunos do 2º ano do ensino médio no início de junho de 2016 que pesquisavam a história e a memória da Escola para um trabalho do bimestre.

²⁰³ Mesmo trabalhando diariamente em escolas, com dezenas de aulas semanais, sentar na cadeira, entre os alunos como um observador, procurando estar atento aos detalhes, às sutilezas, evitando preconceitos, foi outra experiência, que provocou ansiedade e entusiasmo.

orientações eram imprecisas, os números eram alterados um tanto de improviso, o que gerou tensão durante a aula.

No espaço segmentado da Escola, como descrito no capítulo 01, a tendência é a diminuição das possibilidades de interação no trabalho docente. No cotidiano esta tendência ao isolamento foi confirmada. Prevalece o cada um em sua sala dando conta da sua turma, de formas diferentes e divergentes. Em momentos em que a interação entre os professores, alunos e conteúdos poderia ocorrer por ser um projeto realizado ocupando outros espaços da Escola o distanciamento fica ainda mais evidente. Na manhã em que estive presente acompanhando aulas, as duas últimas foram para a realização de danças, apresentação de algumas bandas e uma peça. O mote para as apresentações era o Dia das Bruxas (*Halloween*) sob a coordenação do professor de Inglês, que interagiu, procurava organizar e tocava com os alunos, enquanto parte dos professores permaneceu na sala dos professores e outra parte ficou um pouco afastada acompanhando as apresentações. Outro projeto, de Geometria, com 6º anos, teve seu fechamento no pátio central com carteiras enfileiradas formando uma longa bancada, onde se encontravam os trabalhos finais dos alunos que davam explicações, a maioria com muito empenho. As outras turmas, acompanhadas de seus professores, desciam para apreciar os trabalhos. Outra vez não presenciamos contribuições entre os educadores na construção de objetivos comuns, numa relação dialógica a partir das ciências as quais se dedicam. Pode ser que trocas e aproximações ocorram durante o ano letivo em alguns momentos, contudo, não fazem parte do dia-a-dia do processo de aprendizagem na Escola.

Reclamações de cansaço por conta da quantidade de aulas e demais exigências do trabalho são comuns no ambiente da Escola. Ansiedade e sinais de fadiga eram visíveis. No final de outubro a expectativa era vivaz na sala dos professores pela chegada do fim de semana prolongado por conta do feriado de dois de novembro, dia dos mortos. Numa última aula de Português/Literatura em uma turma de 3º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por volta de 22h, após lecionar de manhã, participar de duas reuniões de concursos de redação à tarde, a professora fadigada aparentava dificuldades de concentração.

Considerando as informações ofertadas pelos professores ao responderem o questionário que desenvolvemos, entre 25 respostas quanto às horas trabalhadas semanalmente, 09 lecionam de dez a vinte horas, 05 de vinte a trinta, 07 de trinta a quarenta e 04 mais de quarenta. Portanto, 44% trabalhavam de 30 horas/aulas ou mais, o que representa uma carga horária extensa. Um cargo na rede estadual mineira é de 24 horas/aula, sendo 16 aulas, 4h cumpridas na escola – duas com reuniões semanais e 2 com atividades extraclasse (AECs) – e 4 fora da escola. Assim, professores com 32 aulas semanais, equivalente a dois

cargos na rede, são contratados para trabalharem ao menos 48 horas horas/aula . Esta organização corresponde ao atendimento da Lei 11.738/2008 voltada para três elementos, carreira, jornada e o piso salarial nacional (até 40 horas), que tornou norma o cumprimento de no mínimo 1/3 de hora-atividades fora da sala de aula.²⁰⁴ Mas esta lei está longe de ser cumprida integralmente no país. Em Minas Gerais o piso não é pago. Em 2015 o governo do estado firmou um acordo com o Sind-UTE comprometendo-se a gradativamente aumentar o salário atingindo o piso em 2017, contudo, em 2016 o acordo vem sendo descumprido pelo governo do estado.²⁰⁵ Em 2010 e 2011 ocorreram greves em que o cumprimento do piso correspondia a um dos principais itens da pauta de reivindicações. Em Poços de Caldas a rede municipal de educação não executa a determinação do piso e o cumprimento de 1/3 das atividades sem alunos, para estudos, preparação de aulas, correção de avaliações, etc. O descumprimento da Lei 11.738/2008 tem ocasionado embates entre os gestores e os trabalhadores em educação do município representados pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (Sindserv), que diante das dificuldades de negociação e não aceitação das propostas do executivo municipal, consideradas insuficientes, recorreu à justiça movendo uma ação civil pública coletiva para que a legislação seja cumprida e a adesão à paralização de três dias em março de 2016.²⁰⁶ Esta situação ajuda a compreender a resposta ao questionário que utilizei na coleta de informações com os professores colaboradores desta pesquisa referente ao que é necessário para uma boa escola, em que cada professor poderia assinalar três opções: a necessidade de bons salários foi a segunda resposta mais escolhida, com 12 marcações, perdendo somente para disciplina, com 18. Ainda, cinco professores responderam que possuem outro trabalho além de lecionarem para complementar a renda. Outro número chama a atenção, no referente à satisfação profissional, entre 26 respostas dos professores da Escola Estadual Francisco Escobar 40% afirmaram estarem pouco satisfeitos.

²⁰⁴ Parecer CNE/CEB nº 09/2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192>. Acesso em 18/01/2016.

²⁰⁵ *Governo descumpre acordo, e professores ameaçam greve*. In <<http://www.otempo.com.br/cidades/governo-descumpre-acordo-e-professores-amea%C3%A7am-greve-1.1244637>> publicado em 27/02/2016. Acesso em 12/03/2016.

²⁰⁶ *Servidores de Poços de Caldas aderem à paralização nacional*. Disponível em: <<http://www.pocosja.com.br/2016/03/11/servidores-do-magisterio-aderem-a-paralisacao-nacional/>>. Acesso em 12/03/2016. O Sindserv ao meu ver, como professor da rede municipal de Poços de Caldas e filiado ao sindicato tem atuação limitada quanto à educação por dois motivos principais: primeiro representando todos os servidores municipais precisa tratar de diversas pautas reivindicatórias, advindas de setores que possuem suas especificidades e que demandam estratégias diferentes de negociação, o que em diversos momentos faz recuar a postura mais combativa da instituição; segundo, como aprendemos no capítulo 02, o Sindserv, assim como outros sindicatos, não consegue, ou não se esforça, na construção uma proposta de educação, dificultando a conscientização da categoria e pouco fazendo pela melhoria qualitativa.

Este descontentamento está relacionado aos baixos salários, longas jornadas e asperezas no ambiente de trabalho.

Nossas visitas e os dados a partir dos questionários tornam evidente a realidade que o poder público diz combater.

“Destaquemos, aqui, a necessidade da garantia de condições de trabalho para o professor, como fator necessário para assegurar a qualidade do ensino. De um lado, devem ser garantidos salários dignos e compatíveis com a importância de sua função social e sua formação, de tal modo que ele possa se dedicar com tranquilidade e segurança à sua profissão, sem necessidade de desdobrar-se em muitas classes e escolas, com excessivo número de alunos, ou até mesmo acumular outras atividades, o que evidentemente prejudica a qualidade de seu trabalho.”²⁰⁷

Em meados de 2014, 15 professores trabalhavam em apenas uma escola, 10 em duas ou três, 02 em quatro ou mais. Tais números podem conduzir a conclusão de estabilidade e conforto profissional, porém, tranquilidade e segurança definitivamente não fazem parte da realidade de uma parcela considerável dos professores. Para a maior parte deles não exista garantia de continuidade nesta instituição. Entre apenas 15 respostas que pudemos considerar sobre a situação funcional dos trabalhadores, diante dos 27 que responderam o questionário, 10 eram contratados e 5 efetivos. A dificuldade ou receio em responder a pergunta está provavelmente ligado aos desentendimentos em torno da Lei Complementar nº 100/2007, que efetivou cerca de 98 mil servidores sem concurso devido à necessidade de correção de distorções na previdência em relação à legislação nacional vigente. Na prática um arranjo da administração do governador Aécio Neves para que Minas Gerais não fosse impedido de receber verbas da União por não estar em dia com as regulamentações previdenciárias, que inclusive contribui para conflitos entre os professores. Basicamente, de um lado, os defensores da Lei, em sua extrema maioria beneficiados por ela, do outro, aqueles que a questionavam, em sua maioria efetivos por concurso e recém-contratados ou formados (alguns aprovados em concursos recentes), que passaram a enfrentar dificuldades de ingresso no magistério na rede estadual pela permanência dos efetivados sem concurso.²⁰⁸ Como

²⁰⁷ Parecer CNE/CEB nº 09/2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192>. Acesso em 18/01/2016. p. 2. Nos parágrafos anteriores o parecer cita discursos da presidenta Dilma Rousseff e do ministro presente do Supremo Tribunal Federal (STF) à época Cezar Peluso, que ressaltaram a importância da educação e da valorização dos docentes.

²⁰⁸ Já comentamos sobre a LC 100 no capítulo 2 ao abordarmos a atuação da Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG). Para detalhamentos Cf. Jornal *O Tempo*, de 10 de abril de 2014, *Governo estadual anuncia medidas para efetivados pela Lei 100*. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/cidades/governo-estadual-anuncia-medidas-para-efetivados-pela-lei-100-1.821431>>. Acesso em 22/05/2016. E o artigo de Kenedys Fernandes de Souza publicado em fevereiro de 2015,

acrescentou uma professora da equipe da Francisco Escobar, apoiada por três outros colegas numa reunião em que discutíamos esse texto, a Lei 100, além de promover discórdias, chegando ao ponto de ela ter que sair da sala dos professores em momentos em que os beneficiários eram maioria no turno da tarde, já que sendo efetiva era vista como adversária, a categoria sofreu prejuízos, pois, os professores efetivados sem concurso discordavam dos questionamentos do Sind-UTE sobre a determinação estadual, além de perdas pedagógicas devido às dificuldades apresentadas por uma parcela significativa desses profissionais em exercício, tendo a situação se agravado no ano de 2015, após o julgamento de inconstitucionalidade da Lei pelo Supremo Tribunal Federal que determinou prazo de um ano para que Minas Gerais dirimisse.²⁰⁹

Nessa condição de não tranquilidade, somadas às necessidades pessoais, de 27 respostas, apenas um profissional havia trabalhado apenas em uma escola. Dos 26, 7 disseram ter trabalhado em 2 ou 3, 8 em quatro ou cinco e 11 em mais de seis unidades. Mesmo entre aqueles com pouco tempo de licenciatura, terem trabalhando em algumas escolas já era uma realidade.

O resultado do desgaste foi apontado pelo parecer nº 9/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

“O estudo ‘Identidade Expropriada – Retrato do Educador Brasileiro’ realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 2004, mostra que distúrbios vocais, stress, dor nas costas e esgotamento mental e físico são as principais causas de afastamentos de cerca 22,6% dos professores por licenças médicas em todo o Brasil. (...) Diversos outros estudos, estaduais, regionais ou de âmbito nacional corroboram esses dados sobre a saúde dos professores, sobretudo no que se refere às principais doenças que acometem estes profissionais e as razões mais citadas para esta situação, entre elas a superlotação das salas de aula, barulho, número excessivo de aulas, entre outras.”²¹⁰

As reivindicações surgidas ou exigidas com maior fervor no campo educacional emergente na virada dos anos 1970 para 1980 produziram efeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) é exemplar, sendo necessária para a aplicabilidade dos

Lei Complementar nº 100: sua inconstitucionalidade e repercussão no funcionalismo público mineiro. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/36231/a-lei-complementar-n-100-sua-inconstitucionalidade-e-repercussao-no-funcionalismo-publico-de-minas-gerais>>. Acesso em 22/05/2016.

²⁰⁹ STF estende modulação em ADI sobre lei que efetivou profissionais da educação em MG. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=291938>>. Acesso em 21/07/2016.

²¹⁰ Parecer CNE/CEB nº 09/2009. p. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192>. Acesso em 18/01/2016.

procedimentos e direitos instituídos pela Constituição de 1988.²¹¹ Porém, nos oito anos entre a Constituição e a sanção da Lei estenderam-se as disputas político-ideológicas, resultando em um texto final conciso, de rápida compilação para homenagear Darcy Ribeiro em vida, e de tendência conservadora, como afirma Carlos R. Jamil Cury. A redação final apressada com termos imprecisos (para também não serem restritivos), estimulou diversas alterações com o passar dos anos. Até 2006, 24% da Lei havia sofrido alguma alteração, com emendas e decretos. E apesar de trazer avanços como a maior consideração das diferenças apresenta claros interesses das camadas dominantes como nas questões referentes à educação profissionalizante. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, emenda constitucional 14/96, regulamentada pela Lei nº 9424/96), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, emenda 53/2006, regulamentada pela Lei 11.494/2007), com lacunas, trouxeram maior responsabilidade financeira e contribuíram para reduzir disparidades regionais. Os Planos Nacionais de Educação (PNE, em respeito ao artigo 214 da Constituição/88) também constituíram ganho, embora nem sempre efetuados na sua integralidade.²¹²

As dificuldades são muitas. Uma professora temporária na Francisco Escobar foi a que teve a fala mais desfavorável em suas considerações sobre a Escola – provavelmente por saber que não iria trabalhar na unidade por muito tempo e pela vontade de não voltar. Afirmou ser muito difícil a realidade da Escola, mais do que em outras escolas públicas em que já trabalhou. Reclamou da pobreza do prédio e das salas de aula, com materiais velhos e mal conservados. A valorização dos professores por meio de melhores condições de trabalho, carreira e salários entre aqueles que possuem real envolvimento com a educação é consensual. Porém, em movimentos de greve a ansiedade por melhores salários se não considera

²¹¹ Quando finalizo as edições desse texto em meados de 2016 nos encontramos no olho do furacão, com abruptas mudanças por conta da deposição temporária do governo de Dilma Rouseff do Partido dos Trabalhadores (PT) diante da reação das forças conservadoras capitaneadas politicamente em nível doméstico por Michel Temer e Eduardo Cunha ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Sobre o impacto da escalada conservadora neoliberal ao poder para a educação destaco o lúcido texto de Daniel Cara, *O dia da educação diante de um provável governo Temer*, do qual destaco: “A síntese do texto é simples (*Uma ponte para o futuro*, comunicado de Michel Temer). Pode ser resumida ao mantra que tem sido repetido pelo bloco majoritário da elite empresarial e por seus vocalizadores: ‘a Constituição Federal não cabe no orçamento público’. Obviamente, isso não é verdade.” Disponível em: <<http://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2016/04/28/o-dia-da-educacao-diante-de-um-provavel-governo-temer/>>. Acesso em 22/05/2016.

²¹² CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB**. In BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. pp.17-38.

melhorias amplas e efetivas, lança às margens políticas necessárias para mudanças estruturais, como explicitado no capítulo 02, após nos debruçarmos sobre a greve de professores de 1979.

“Tem professores que dão aula de manhã, a tarde e a noite numa mesma escola, por questão, infelizmente, do poder aquisitivo. Apesar que... ‘se aumentar o seu salário, você vai trabalhar de manhã, a tarde e a noite’, eu falei para um professor esses dias. ‘Você não vai pensar na qualidade?’. Eu não estou falando com isto que eu ganho bem, agora, tem gente ganhando muito pelo que não faz.”²¹³

Não faremos neste trabalho avaliações de caráter moral, não é nosso objetivo. O que notamos é o persistente condicionamento ao consumo. O ideário do mercado impele a classe trabalhadora a diferenciar-se através da aquisição de bens de consumo. Souza Patto, trabalhando com as pesquisas de Hobsbawm escreveu:

“A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica. E, fato compreensível, esta ideologia encontrou maior receptividade e entusiasmo entre aqueles mais diretamente beneficiados pela nova ordem econômica e social em ascensão: ‘os círculos mercantis e os financistas e proprietários; os administradores sociais e econômicos de espírito científico, a classe média instruída, os fabricantes e os empresários’.”²¹⁴

A contradição é que esta ideologia é pautada no individualismo, no *self-mad man*, mas os profissionais da educação básica necessitam de união da categoria, enquanto componentes da classe trabalhadora, como mesmo exaltam em entrevistas, na expressão sindical, etc., para conseguirem alcançar suas reivindicações, mas ao mesmo tempo um quinhão significativo não se vê como ‘simples’ membros da classe trabalhadora. Já em 1979 os professores comparavam seus salários aos garis do Rio de Janeiro escrevendo e desenhando com ironia: “Ah, que bom, varrer ganha mais!!!”; “Agora sim! Estou ganhando 6000 cruzeiros. Jóia! – ex-prof., atual gari”.²¹⁵ Ressaltemos o argumento das especificidades dos profissionais magistério, a necessidade de formação, o trabalho com crianças e jovens em uma fase de desenvolvimento, contudo, há uma certa distinção de ‘classe’. Maria Helena de Souza Patto registrou que muitos dos conflitos entre professores e alunos e suas famílias são oriundos da visão de classe média dos professores, incapazes de reconhecer que a organização familiar e

²¹³ Entrevista com Célia Machado em 19 de setembro de 2014.

²¹⁴ PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 41.

²¹⁵ Diário de greve das professoras de Cabo Verde, p. 92.

os valores dos seus alunos, são muito diferentes dos seus e que pouco ajudam cobranças que não fazem parte da vivência desses alunos e de seus familiares. Assim, a escola tende a reproduzir os processos de marginalização da sociedade. As crianças excluídas, advindas da classe trabalhadora de baixa renda, entram na escola e são novamente excluídas, taxadas, em um movimento de violência como discutiremos a frente, de “‘rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas e famintas’ e as suas famílias ‘desestruturadas, ignorantes, desinteressadas’.”²¹⁶

Em 2013, a professora Marilena Chauí, fez duras críticas à classe média definindo-a como fascista. Sem adentrar a polêmica que suscitou ataques grosseiros, assiste a este trabalho a compreensão da intelectual dessa nova classe trabalhadora, pois em seu entendimento o termo classe média é indevido, sob a premissa de que o acesso a produtos e serviços não define a dinâmica classista de controle dos meios de produção.

(...) os critérios, sociológicos e mercadológicos, da divisão das classes pela renda, pela profissão e pela escolaridade, não tem o menor sentido. Assim,

²¹⁶ Patto analisando pesquisas da psicologia e da pedagogia. PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 151. Sobre a colonização da ideologia do consumo em adolescentes da classe trabalhadora desenvolvi uma investigação resultante em um artigo à disciplina *Etnocentrismo, natureza e cultura*, ofertado pelo programa de pós graduação *Humanidades, direitos e outras legitimidades* cursada no primeiro semestre de 2014, sob responsabilidade dos professores Antônio Ribeiro de Almeida Junior, Margarida Maria Moura e Maria das Graças de Souza. Neste a Escola Municipal Wilson Hedy Molinari, onde lecionava História e Ética, consistiu em nosso estudo de caso. Desenvolvi com alunos dos 8º anos do Ensino Fundamental uma atividade/questionário, desenvolvida na Semana Nacional do Meio Ambiente, composta com as seguintes questões: “1-) Descreva como você quer que seja sua casa quando for adulto. Dê o maior número possível de detalhes. 2-) Você identifica alguma relação entre a imagem acima (um carro de luxo em um salão do automóvel, ao seu lado um modelo) e a exploração excessiva dos recursos naturais na atualidade? Argumente. 3-) Imagine que você trabalha em uma empresa que despeja lixo altamente contaminado com resíduos químicos em um rio. No curso deste rio existem comunidades ribeirinhas que dependem dessas águas para seu sustento, além de serem também importantes para suas manifestações culturais, suas festas e seus ritos. Você como trabalhador depende de seu emprego e com ele ajuda sua família. Em um determinado dia a fiscalização ambiental chega à fábrica e faz uma inspeção na empresa, inclusive conversando com alguns funcionários quanto a possíveis irregularidades. Nesta visita você é questionado pelos agentes fiscalizadores. Tendo ciência da prática irregular da fábrica, qual seria sua resposta à fiscalização? Justifique sua posição. 4-) Observe atentamente a fotografia (uma estudante caloura é pintada com tinta preta, amarrada, segurada por outro estudante carrega no peito um cartaz onde está escrito ‘caloura Chica da Silva’) e a legenda abaixo (Trote na recepção de alunos novatos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Faculdade de Direito, em Belo Horizonte.), depois responda a questão seguinte. a-) Qual sua opinião sobre este tipo de recepção aos alunos que chegam à Universidade? Comente. 5-) a-) Você possui celular, smartphphone ou tablete? Se sim, quantos? b-) Por quantas horas diárias você faz uso desses aparelhos? c-) O que você faz com esses aparelhos? Isto é, que funções mais utiliza? d-) Você já deixou de falar com alguém para utilizar algum aparelho eletrônico? Se sim, como foi? e-) Você considera que os aparelhos eletrônicos que você utiliza ajudam ou atrapalham seus estudos? Por quê?” Analisando as respostas dos alunos ancorados principalmente nos trabalhos de Paula Sibília (2002), Tim Ingold (2000), Michael Klare (2013), Hank Nuwer (2001), refletindo sobre natureza, juventude, consumo, tecnologia, considerando a proposta pedagógica da escola voltada para a educação moral. O artigo intitulado *Meio ambiente, sociedade e educação – o que esperar da nova geração?* foi apresentado no 1º Seminário de Educação Ambiental em Poços de Caldas, realizado pela Fundação Jardim Botânico municipal em 22 de novembro de 2014. Este trabalho consistiu em um importante aprendizado contribuindo para com o percurso instrumental e analítico da pesquisa resultante nesta dissertação.

quando dizemos que se trata de uma nova classe trabalhadora no Brasil, consideramos que a novidade não se encontra apenas nos efeitos das políticas sociais e econômicas de inclusão e transferência de renda feitas pelos últimos governos, mas também, nos dois elementos que foram trazidos pelo neoliberalismo, quais sejam: de um lado, a fragmentação, terceirização e precarização do trabalho e de outro, a incorporação à classe trabalhadora de segmentos sociais que nas formas anteriores do capitalismo teriam pertencido à classe média (para Marx, pequena burguesia). Lembremos porém, que uma classe social não é um dado, uma coisa fixa, definida apenas pela determinações econômica. Uma classe sujeito social e político, moral e cultural, que age, se constitui, interpreta a si mesma e se transforma por meio da luta de classes. Ela é uma práxis, um fazer histórico.”²¹⁷

Chauí atenta para a não coisificação da classe, coloca o problema com o qual temos que lidar ao analisarmos trabalho e educação e suas consequências no ambiente escolar, faculdade de compreender a condição em que nos encontramos e poder apontar para as vias possíveis para a elaboração de um processo de educação na escola que não dê continuidade às reformas superficiais sem alcançar os fundamentos.

“Seu sonho é tornar-se parte da classe dominante, seu pesadelo, tornar-se proletária. Para que o sonho se realize e um pesadelo em sua opinião não se concretize, é preciso ordem e segurança. Isto torna a classe média ideologicamente conservadora e reacionária, e o seu papel social e político é assegurar a hegemonia ideológica da classe dominante e é nisso que reside o problema, de uma absorção ideológica da nova classe trabalhadora brasileira pelo imaginário da classe média de direita. Absorção que atualmente no Brasil se manifesta na disputa entre duas formulações ideológicas que enfatizam a individualidade bem sucedida e a competição, a teologia da prosperidade, do pentecostalismo, e a ideologia do empreendedorismo, da classe média neoliberal, no seu sonho de virar burguesia.”²¹⁸

Se para esta pesquisa a apreciação cuidadosa do cotidiano e a preocupação com a leitura prudente dos documentos são tão caras, as reflexões anteriores estão aqui inseridas devido a provocações a partir do observado? Sim, como desenvolveremos em seguida.

²¹⁷ Texto lido na palestra *As revoluções da indignação e as lutas democráticas*, organizado pela Editora Cortês em 21/10/2013, juntamente com Boaventura de Souza Santos e Frei Betto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8WVE30YsKvA>>. Acesso em 20/01/2013.

²¹⁸ Texto lido na palestra *As revoluções da indignação e as lutas democráticas*, organizado pela Editora Cortês em 21/10/2013, juntamente com Boaventura de Souza Santos e Frei Betto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8WVE30YsKvA>>. Acesso em 20/01/2013. Difícil não recordar a música *Sonho Médio* da banda de hardcore capixaba Dead Fish, gravada em 1999: “Amanheceu mais uma vez / É hora de acordar para vencer / E ter o que falar / Alguém para mandar / Uma vida pra ordenar / Poder acumular / e aí então viver, viver e prosperar / Mais nada a pensar / Me myself and I / E assim permanecer / credicard e status quo é tudo que / penso ser, ilusão é questionar. / O sonho médio / vai, vai te conquistar / e todo dia iremos juntos ao shopping pra gastar. / Ter e sempre acreditar, princípio meio e fim / A hipocrisia vai vencer / Vou sorrir para você / Será uma festa em meio ao caos / E as pessoas feias pagarão. / Pois somos os eleitos, pelo menos achamos ser / Nossa raça é superior / Pois vou fingir ser daquela cor / Roberto Campos é o nosso guru e para sempre seremos liberais / Pra trabalhar, pra viver! / Não me importa se meus filhos não terão educação / Eles tem que ter dinheiro e visual. / O sonho médio vai, vai te conquistar / Mentalidade de plástico e uma imagem a zelar.” Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/dead-fish/sonho-medio.html#ixzz3xnKGhLdx>>. Acesso em 20/01/2016.

Em uma de minhas primeiras visitas à E. E. Francisco Escobar, numa manhã, estranhei que os alunos do ensino médio se reuniam em grupo durante o intervalo e que começavam a rezar de maneira fervorosa. Explicaram que se tratava de uma célula, prática incentivada por algumas igrejas evangélicas pentecostais e neopentecostais de manifestação de louvor em qualquer lugar possível, na rua, na escola, por exemplo. As células revelaram a influência da teologia da prosperidade evangélica na Escola, que como já dissemos atende um público considerado heterogêneo, oriundo de diferentes bairros, níveis salariais e de acesso à cultura.

Mas a promessa de sucesso fundada no indivíduo não advém somente da vertente religiosa. Em Minas Gerais nos anos de 2013 e 2014 foi implementado e expandido um programa que se apresentava como uma reformulação do Ensino Médio, denominado *Reinventando o Ensino Médio*. O documento base do *Reinventando* fazia referência a sociedades do conhecimento e às novas exigências profissionais pautando a proposta em três princípios: significação/identidade, empregabilidade e qualificação acadêmica.²¹⁹ A empregabilidade, entre os três itens tornou-se norteador. Os campos ofertados inicialmente às escolas eram denominados áreas de empregabilidade.²²⁰

Segundo Canário, nas últimas décadas de globalização neoliberal vivenciamos um “recuo político que é concomitante com a crescente monetarização da vida cotidiana, tendendo o poder do dinheiro a afirmar-se de maneira absoluta”.²²¹ As mudanças econômicas provocaram mudanças profundas no mundo do trabalho, não mais estável, planejado ao modelo fordista, mas a precarização que “os teóricos da ‘nova economia’ chamam eufemisticamente de ‘flexibilização do trabalho’”.²²² Em via concordante Ricardo Antunes em entrevista narrou sua experiência nos anos 1980, na Itália, quando viajando de trem ficou surpreso (por ainda não ter clareza das incertezas do trabalho contemporâneo), ao conversar com uma jovem estudante de Química e ela dizia não ter certeza de que trabalharia em seu ramo após formada, provavelmente trabalharia em um bar ou algo do tipo, se tivesse sorte

²¹⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de educação. **Reinventando o Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2013.

Disponível em:

<http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em 20/01/2016. pp. 5, 7-8.

²²⁰ Inicialmente foram 18 as áreas de empregabilidade ofertadas: Recreação Cultural, Produção Cultural, Reciclagem, Turismo, Comunicação Ampliada, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação, Gestão Pública, Estudos Avançados: Linguagens, Estudos Avançados: Ciências, Estudos Avançados: Humanidades e Artes, Lazer, Empreendedorismo e Gestão, Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas, Vida e Bem estar, Webdesign, Desenvolvimento agrícola e sustentabilidade, Saúde – familiar e coletiva. MINAS GERAIS. Secretaria de educação. **Reinventando o Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em 20/01/2016. p. 25.

²²¹ CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 106.

²²² Idem. 107.

conseguiria atuar na área para a qual estudou.²²³ Nos países europeus nesse período, estudo já não era mais garantia de emprego, realidade crescente no Brasil atual.

“No que diz respeito aos campos da educação e da formação, a principal mudança reside na passagem de um modelo baseado na ‘qualificação’ para um modelo baseado na ‘competência’. Trata-se de uma mudança cultural em que, 70 anos, passamos da visão humanista do movimento de educação permanente, baseada na ideia de promoção social, para uma visão economicista orientada para a produção de competências, subordinadas à finalidade de aumento da produtividade. Se o modelo de qualificação, correspondendo esta a um nível preciso de formação, respondia, na década de 1960, a uma exigência de promoção social, o modelo da competência responde, nos anos de 1990, a uma exigência de ‘empregabilidade’. A existência de equivalências claras entre formação, qualificação, salário e estatuto profissional permitiu estabelecer quadros de referência estáveis para a construção de identidades profissionais durante o período fordista (graças a normas legais, convenções coletivas, acordos de empresa). A atual crise das identidades profissionais é o resultado convergente do desemprego em massa, da precarização do trabalho e das novas formas de gestão que caracterizam ‘o novo capitalismo’ (Boltanski e Chiapello, 1999). A qualificação, enquanto objeto de uma negociação coletiva, cedeu lugar à competência, avaliada em cada indivíduo pela entidade patronal. Cada um se tornou, assim o responsável pela sua ‘empregabilidade’, enquanto os problemas do mundo do trabalho tendem a perder o seu caráter social para passarem a ser considerados problemas individuais.”²²⁴

Para Bauman, a patranha de que é preciso estudar para ser alguém na vida está cada vez mais débil.

“A promoção social por meio da educação serviu por muitos anos como folha de parreira para a desigualdade nua e imoral das condições e expectativas humanas; enquanto as realizações acadêmicas correspondiam a recompensas sociais atraentes, as pessoas que não conseguiam ascender na pirâmide social tinham apenas a si mesmas para culpar – e só a si mesmas como alvo de sua amargura e indignação. Afinal (assim insinuava a promessa da educação), os melhores lugares estavam reservados para as pessoas que trabalhassem melhor, e a boa sorte vinha para as que forçavam a sorte boa pelo aprendizado diligente e pelo suor do rosto; se a má sorte foi sua sina, seu aprendizado e seu trabalho obviamente não foram tão bons quanto deveriam. Essa apologia da desigualdade crescente e persistente hoje soa quase vazia; mais que vazia ainda do que teria soado sem as estrondosas proclamações do advento da ‘sociedade do conhecimento’, um tipo de sociedade em que o conhecimento se torna a fonte básica da riqueza nacional e pessoal, e em que aos possuidores e usuários do conhecimento se concede, de modo correspondente, a parte do leão dessa riqueza.”²²⁵

²²³ RODAVIVA. TV Cultura, 03/09/2012. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=CcBF1DpuePU>>. Acesso em 21/01/2016.

²²⁴ CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 107.

²²⁵ BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 64.

Na E. E. Francisco Escobar as três áreas de empregabilidade implementadas foram - Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologia da Informação e Turismo, mas o *Reiventando* não teve continuidade no ano de 2015, com a nova gestão do estado de Minas Gerais. Entre os principais problemas do programa encontrava-se o acréscimo da sexta aula, tanto para o deslocamento dos alunos quanto para a organização da própria escola, além da não capacitação adequada aos profissionais que vieram a assumir conteúdos específicos dos cursos e a carência de instalações adequadas. Por outro lado, a liberdade curricular aos conteúdos específicos que não dispunham de material prévio permitia aos profissionais e alunos autonomia que favorecia a criação, como pude presenciar num calendário/mural afixado na Escola com uma série de atividades programadas para o final do ano que envolviam visitas, palestras e apresentações, em diálogo com os trabalhos do *Reiventando*.

Retomando um dado citado, a disciplina foi apontada como a necessidade principal para uma boa escola, com 33% a mais de escolhas que o segundo item, que foram os salários. Em que pese o fato da gestão da Escola até 2015 ser contestada tanto por professores quanto por alunos, por sua falta de autoridade, há na escolha dessa opção o elemento da manutenção da ordem e segurança como colocou Chauí. Na pesquisa de Patto na periferia paulistana ficaram evidentes os equívocos envolvendo a disciplina no ambiente escolar, levando inclusive a punições arbitrárias, como expulsões e mecanismos para a *docilização dos corpos*. Ao mesmo tempo em que a lógica hierarquia disciplinadora pesa sobre gestores e professores eles tendem a reproduzi-la em seu dia-a-dia na escola. As punições ao modelo militar ou judiciário (medidas disciplinares), não modificam a condição dos punidos, não impedindo a produção do fracasso escolar.²²⁶ No regimento da E. E. Francisco Escobar, artigo 221, no capítulo sobre das penalidades aplicáveis aos alunos, são consideradas faltas graves, em que a escala de punições não precisa ser necessariamente seguida, agressões, portar armas e drogas, entre outros. Mas o item V traz: “atitudes que atentem contra a moral e os bons costumes ou que configurem mau exemplo e estimulem lideranças negativas”.²²⁷ Genérico, um artigo como este pode justificar a expulsão de um aluno por diferentes motivos, devido a ampla interpretação que permite. Patto discorrendo sobre hierarquização, segmentação, burocratização, precarização, instrumentos para a disciplina, conclui que não estamos “diante

²²⁶ PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. Embora essas considerações sejam construídas no decorrer do livro a página 312 vale a pena ser conferida, destacando a nota 8 sobre a disciplinarização dos docentes.

²²⁷ Regimento Interno da E. E. Francisco Escobar, p. 63.

de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso”.²²⁸

Esta disciplina almejada pelos docentes não tem o mesmo peso quando se trata do cumprimento de seus horários em sala de aula. Mesmo considerando o desgaste acarretado pela rotina dos professores e perda de sentido do trabalho ao qual ainda nos dedicaremos, e mesmo admitindo que menos tempo de aula possa significar maior tempo de recreação, o que até pode ser vantajoso, a legislação prevê quatro horas de estudos (800 horas em 200 dias letivos) que devem ser garantidas aos alunos.²²⁹ Na E. E. Francisco Escobar, 30 minutos diários são facilmente não aproveitados entre o atraso para a primeira aula, liberação antecipada no final da terceira aula para o intervalo, atraso na volta do intervalo e última aula também mais curta. Um dos profissionais que acompanhei, não conseguia garantir que as atividades em sala de aula acontecessem até o final da aula, cerca de 10 minutos antes do final da aula, em duas das quatro aulas que acompanhei teve que ficar na porta para que os alunos não saíssem, enquanto isso alguns brincavam de futebol com uma bolinha de papel, outros ouviam música no celular e alguns disputavam uma animada partida de truco.

Outro dado: quanto aos 14 professores no questionário referente ao tipo de instituição em que estudavam seus filhos, 10 respostas foram positivas para o estudo em instituições particulares, 03 para escola pública e 01 para rede pública e particular. Os argumentos são variados para a escolha pela rede particular, como localização, descontos e bolsas, mas os números expressivos indicam o principal argumento, a qualidade. O individualismo prevalece. Se a educação pública possui diversos e profundos problemas, mais simples sair dela. Aliás, o discurso da crise na escola pública impulsiona a escola privada. Os profissionais da rede pública de educação como sinalizaram os professores da E. E. Francisco Escobar, conhecedores das dificuldades, escolheram solucionar o seu problema. E talvez, como tem sido regra no Brasil, brindem quando os filhos conseguirem acesso à universidade pública.²³⁰

²²⁸ PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 418.

²²⁹ Art. 24, inc. I e Art. 34 da Lei 93/9496 (LDBEN) conforme esclarece o Parecer 19/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb019_09.pdf>. Acesso em 25/01/2016.

²³⁰ Cerca de uma semana após escrever este parágrafo li o artigo de Bernand Charlot, surpreendeu-me como um de seus parágrafos era semelhante ao meu, apesar das diferentes fontes e referências bibliográficas. Cogitei retirar o meu parágrafo e citar o dele, depois desconsiderei, certo de minha proibidade, mas reproduzo o de Charlot nesta nota. “Desenvolveram-se, ainda em vários países, redes de escolas particulares. Assim, no Brasil, as pessoas da classe média escolarizam os seus filhos em escolas particulares. Os filhos de professores das escolas públicas não vão para as escolas públicas, vão para escolas particulares. Estas baseiam a sua publicidade nos resultados do vestibular, concurso para entrar na universidade. Divulgados os resultados, veem-se faixas penduradas na entrada de certos prédios, felicitando Fulano que entrou na universidade, com indicação, está claro, da escola em que estudou. Já existe no Brasil, e em outros países, um verdadeiro mercado da educação.”

A concepção *classe média* explicitada. Há aqui uma carência da noção de sociedade. Ou como respondeu Cristovam Buarque quando questionado sobre a possível ausência de um projeto de sociedade, o problema é que a educação está sendo reduzida a investimento.

“Ter um projeto de mundo, de sociedade, e um projeto existencial. Sem ética, você não define corretamente o seu projeto existencial, ainda menos o seu projeto nacional e nem o projeto de Humanidade. Então, a Filosofia deveria ser a principal profissão do mundo hoje. Mas como profissão ela não basta. (...) Por isso que o filho estuda, estuda, estuda, chega aos 17 anos e diz: meu pai, quero ser filósofo. O pai desaba. Ninguém é melhor educador que um filósofo, porque filósofo não ganha um salário bom. Então, a gente não investe em educação, no máximo a gente investe no salário que a educação vai dar. A gente paga a mensalidade da escola como se tivesse colocando dinheiro na poupança.”²³¹

O que tem sido feito com este *investimento* na educação pública? Como os trabalhadores se inserem no mercado de trabalho? Como têm sido afetados pelo neoliberalismo? Qual o alcance na educação escolar?

No prefácio do livro *Educação para além do capital*, István Mészáros faz a seguinte afirmação sobre a educação:

“(...) tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.”²³²

A disposição da escola almeja a introjeção da obediência que serve ao mercado de trabalho, ou seja, o aluno após anos de escolarização pode não dominar as operações matemáticas, nem ter desenvolvido uma criticidade que lhe permita compreender bem uma crônica, mas tentaram induzir-lhe o regramento: tem de chegar no horário, tem o tempo de comer, tem o tempo de ficar sentado, senão há punição. Foi submetido a uma estrutura burocrática e hierárquica que se não o prepara para os desafios fora dos muros da escola, visa prepará-lo para as empresas. O soar da sirene para a troca de aulas é um bom exemplo da reprodução do modelo fabril no ambiente escolar.²³³

CHARLOT, Bernard. **Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. In Sísifo - Revista de ciências e educação, nº 4, out/dez, 2007. p. 132.

²³¹ MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 172.

²³² MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15.

²³³ Como indicam análises pedagógicas críticas como com o trabalho de Mark Apple. GANDIN, Luís Armando. **Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional**. In Revista Pedagogia Contemporânea. São Paulo: Segmento s/d. Disponível em: <file:///C:/Users/Cleiton/Downloads/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional%20(1).pdf>. Acesso em 02/04/2016.

Mészáros em *A Educação para além do capital* discute neste sentido analisando dois casos que falharam em suas propostas educacionais. Para o pesquisador, Adam Smith e Robert Owen, com suas propostas reformadoras da educação caminharam para a prostração por imaginarem ser possível transformar dentro de uma realidade dominada pelo capitalismo burguês. Smith trouxe uma proposta limitadora ao atribuir a responsabilidade (e a culpa) ao trabalhador.²³⁴ Já em Owen a limitação é de creditar à razão e ao esclarecimento burgueses a única forma de salvação para todos, em detrimento das formas de associação estabelecidas pelos próprios trabalhadores.²³⁵

A questão fundamental para Mészáros é que a intenção do capital “é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema.” Tal questão também é extremamente pertinente para nós. As dificuldades de organização dos trabalhadores em prol de seus direitos na tentativa de buscarem mudanças profundas, fundamentais para uma boa educação, podem estar enclausuradas pela assimilação sanguínea do modelo burguês empresarial em difusão.

Mészáros é mais explicativo quanto a esta questão ao tratar de uma proposta de educação socialista abordando também o que se perdeu do projeto Iluminista para a formação do homem.

“Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da ‘objetividade científica’ e da ‘neutralidade de valor’. As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo ethos capitalista, sujeitando os indivíduos – como uma questão de determinação estruturalmente assegurada – ao imperativo conforma, ainda que não pudesse fugir à áspera situação da escravidão assalariada. (...) pois a tendência socioeconômica da alienação que tudo traga foi suficientemente poderosa para extinguir sem deixar rastros, até mesmo os ideais mais nobres da época do Iluminismo.”²³⁶

Neste sentido, mas com um olhar mais das colunas e vigas, que mantém a estrutura maior, Tzvetan Todorov, pensando os feitos do neoliberalismo e suas implicações para a democracia, destaca entre outros aspectos a perda de sentido. Esta perda de sentido decorrente das mudanças no mundo do trabalho. Isto é, da época em que o trabalhador tinha o controle, ao menos em parte, do processo produtivo e de seu tempo de trabalho, para os modelos fordistas e tayloristas, chegando aos dias atuais com o toyotismo e a flexibilização. Perdeu-se

²³⁴ MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. pp. 28-29.

²³⁵ Idem. pp. 34-35.

²³⁶ Ibidem. pp. 80-81.

a “cultura do trabalho”, assim como sinais de dissolução de formas de organização e luta. Todorov está concentrado mais nas questões do Norte, portanto é necessário reconhecer que no Brasil as mudanças não aconteceram no mesmo momento em que na Europa e nos Estados Unidos, nem da mesma forma. Mas embora existam especificidades, uma característica intrínseca do capitalismo é seu alcance global.

“Um dos efeitos da flexibilidade é que a rede social constituída dia após dia fica enfraquecida, e com isso a própria identidade do indivíduo. Esquece-se que um trabalho não é somente uma tarefa abstrata a cumprir, mas também um meio vivo, feito de relações humanas, de ritos comuns, de obrigações e de proibições. Os efeitos da mobilidade, que aliás trazem com frequência duros golpes à vida familiar, são mais devastadores ainda. Resultado: na mesma empresa France Télécom contaram-se 25 suicídios em vinte meses, sem falar das depressões e de outras afecções. Vê-se então como é simplista e desnorteante o slogan ‘trabalhar mais para ganhar mais’ lançado pelo presidente francês: ganhar mais é bom mas, se for ao preço de uma vida familiar arruinada, de um sentimento de perda de sentido no trabalho, de uma falta de reconhecimento, pode-se duvidar de que valha a pena.”²³⁷

Tais considerações são muito esclarecedoras para com o trabalho em educação. Salvo os raros casos em que professores (ou educadores, considerando cuidadores, berçaristas e bibliotecários, por exemplo), têm bons salários, perspectivas de carreira favoráveis e conseguem se estabelecer em um ambiente que possibilite desenvolver um trabalho decente, ou a sorte de alguma herança, grande parcela como já dissemos está sujeita a se desdobrar em muitas horas diárias de trabalho, em algumas instituições, o que exige deslocamentos constantes. A somatória desses fatores traz resultados negativos.

Todorov abordando a objetividade dos resultados no neoliberalismo toca diretamente no trabalho no setor educacional:

“(...) pela fragmentação das tarefas, chega-se a eliminar todo vestígio de um julgamento subjetivo. Por essa razão, a relação direta de superior para subordinado, de professor para aluno, tende a ser substituída pelo emprego de testes nos quais se pode tirar a opção certa e pelas respostas a formulários. Esta última palavra indica bem o objetivo visando, o de impor uma grade uniforme a todas as experiências. Aliás, de tanto preencherem formulários, os professores já não têm tempo para ocupar-se individualmente dos alunos, e as enfermeiras, dos doentes. O contato de pessoas para pessoa é substituído por um trabalho solitário; no lugar da interpretação, entra a descrição impessoal.”²³⁸

Também constata o condicionamento introjetado com o toyotismo:

²³⁷ TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 127.

²³⁸ Idem. 132.

“O toyotismo condiciona os indivíduos, mas não os priva da vontade: não busca torná-los robôs (à maneira dos personagens de Chaplin). Cada um deve primeiro interiorizar os objetivos da empresa e, em vez de contentar-se com o obedecer às ordens, ser capaz de tomar iniciativas para enfrentar situações imprevistas; isso dá aos agentes da empresa a impressão de assumir verdadeiras responsabilidades. Esse modo indireto de gerir seus atos às vezes é denominado ‘governança’, ‘uma técnica de normatização dos comportamentos’: não regras fixas, mas um condicionamento que deve produzir os resultados esperados.”²³⁹

Contribuem muito também para pensarmos a educação no capitalismo em suas configurações atuais as considerações de Mészáros quanto ao tempo histórico. Segundo este autor, para o capitalismo o homem (humanos na condição reificada) é somente a carcaça do tempo. Ele não tem valor, o que vale é o tempo, isto é, tempo para o trabalho. Mészáros analisa esta construção pensando o Iluminismo e a Revolução Francesa (e o Período Napoleônico). O Iluminismo acabou por negar sua própria contribuição positiva de “sujeito histórico”, “fazer história”, “entender a história”, por afirmar uma visão de fim da história. Depois do esclarecimento nada mais poderia ser feito, o que conduziu à carência de sentido. Quanto à Revolução Francesa e à Era Napoleônica, houve a consolidação do modelo burguês e o que Mészáros chama de o *arsenal mistificador* da ideologia em que a emancipação passou a ser no máximo uma nobre ilusão. Assim, a crescente carência de sentido e o ceticismo radical são instrumentos para desencorajar, abandonar o “fazer história”, em benefício da classe dominante.²⁴⁰

Antes de prosseguirmos precisamos reconhecer também como as mudanças no mundo trabalho afetaram os pais dos jovens e a vida da família. Diante das formas de relações de trabalho voláteis, os pais necessitam trabalhar por mais horas e não raro em mais de um emprego, o que faz com que cada vez mais as crianças e jovens convivam menos com referenciais adultos e vivam a terceirização, pois desde muito cedo são entregues às escolas, creches ou aos cuidados de um terceiro, sem a presença da família, que por sua vez passa a ser mais distante do processo educacional dos filhos. Esta realidade traz implicações para a escola quanto à convivência, pois exigem da escola funções que vão além da abordagem de conteúdos previamente determinados.²⁴¹ Os próprios professores trabalhadores vivenciam esta condição, seus filhos também carecem da vivência mais próxima com os adultos da casa.

²³⁹ TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 134.

²⁴⁰ Para as considerações neste parágrafo Apresentação, Introdução e capítulo I, denominado *A Tirania do imperativo do tempo do capital* em MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo, Boitempo, 2007. pp. 13-53.

²⁴¹ RUOTTI, Caren, ALVES, Renato, CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: uma guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2006. p. 14.

Por outro lado, mesmo diante da evidente precarização do trabalho, cresce a campanha de responsabilização individual. Livros que prometem enriquecimento a partir de medidas simples, programas de televisão com dicas infalíveis para o sucesso na carreira, exemplos de pobres que tornaram-se milionários. Todos a impelir o trabalhador à sua dedicação árdua e isolada.²⁴²

“As novas modalidades de regulação do mercado de trabalho, por vezes apresentadas como mais livres, mais incentivadores do mérito e da iniciativa pessoais, instituem-se, de fato, em um contexto desfavorável para aqueles que, no mercado de trabalho, oferecem as suas competências e se veem ‘reenviados à sua solidão de indivíduos responsáveis e concorrentes’ (Lietart, 1999).”²⁴³

Contraditoriamente são notáveis as referências recorrentes nos discursos e documentos sobre o caráter transformador da escola, exacerbando sua capacidade de interferência no aluno na formação do sujeito, objetivado.

“Fundamentar o trabalho nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso na educação básica com um trabalho de qualidade, democrático e participativo e assim desenvolver no educando o pleno exercício de sua cidadania através da prática e cumprimento dos seus direitos e deveres. (...) Em nossa escola, a linha metodológica que se trabalha é libertadora e crítico-social. Libertadora quando sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar pessoas para o desempenho de diferentes papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, nossos alunos precisam aprender e se adaptar às normas da sociedade, através do desenvolvimento cultural. A escola trabalha na linha crítico-social quando permite ao aluno a aprendizagem de conteúdos que estão adequados à realidade vivida. É nossa meta possibilitar aos nossos alunos uma mudança de pensamento e também comportamental, tornando-os agentes críticos, cientes das diferenças sociais em que estão inseridos, buscando assim, a democratização do conhecimento.”²⁴⁴

Os trechos acima compõem o Projeto Político Pedagógico da E. E. Francisco Escobar, mas esta prática não perpassa majoritariamente o trabalho de forma constante, como observamos em nossas visitas. Desenvolver um labor concordante com a proposta pedagógica apresentada no documento é um desafio à equipe. Um exemplo desta dificuldade veio de um aluno do 3º ano do ensino médio da EJA, sentado atrás de mim enquanto

²⁴² Em 2011, trabalhando na E. E. João de Souza Gonçalves em Botelhos, município limítrofe a Poços de Caldas, fiquei surpreso com a reação emocionada dos alunos à morte de Steve Jobs, empresário e inventor da informática e das comunicações, ícone do empreendedorismo. Em 2012, uma das turmas de terceiro ano do ensino médio estampou a camiseta dos formandos. O símbolo da Apple com o rosto de Jobs no lugar da maçã mordida e a frase: “Um sonho que você deixa para trás, é um pedaço de seu futuro que deixa de existir.”

²⁴³ CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 107.

²⁴⁴ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Francisco Escobar pp. 4-9

acompanhava uma aula, disse ter vontade de estudar História, mas reclamou da ausência de debates e de ter que fazer cópias.

Portanto, se por um lado é amplamente difundido e repetido o discurso sobre a importância da educação para a construção de um “novo mundo”, “o mundo que desejamos”, “um mundo melhor”, o que muitas vezes é dito assim mesmo, de forma bem imprecisa, por outro lado, e é possível dizer pelo lado objetivo e cotidiano, há um grande descrédito e descrença quanto à escola. Estudantes que não estudam, professores que não lecionam, gestores que não contribuem, estrutura burocratizante e opressora, discursos demagógicos que desprezam o saber científico e verbas que não chegam, expõem melhor o tratamento à educação no Brasil. O que pode ser sintetizado na triste frase repetida nas salas de professores: “nós fingimos que ensinamos, eles fingem que aprendem”.²⁴⁵ Ou então na proposta de uma educação mínima e subserviente, como acontece muitas vezes em cursos supletivos e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁴⁶. Mas não seriam nessas modalidades nas escolas públicas em que deveríamos nos empenhar ainda mais na construção de uma educação rebelde?²⁴⁷

No artigo *Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*, Bernard Charlot, expôs algumas incompreensões sobre globalização e neoliberalismo, os impactos desses fenômenos na educação, o que ainda pode estar por vir e alternativas possíveis com a *altermundialização*, como expressam movimentos de resistência como os Fóruns Sociais Mundiais. Neste trabalho Charlot diz que “o problema não é a globalização, é o neoliberalismo”²⁴⁸. Isto porque o processo de integração e expansão, características da globalização, não é nocivo. Mas este processo ocorrendo sob a pertença do neoliberalismo, impondo a concorrência exaltada, aprofundando as desigualdades, a mercantilização, apropriando-se da ideia de qualidade e eficácia, próprias da modernidade, é que configuram

²⁴⁵ Frase atribuída à Darcy Ribeiro. MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 103. Digo isto por tantas vezes ser surpreendido em escolas que trabalho ou trabalhei com tal afirmação, inclusive de professores em início de carreira, o que é ainda mais preocupante.

²⁴⁶ Ouvi há cerca de dois anos de um supervisor escolar, técnico da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, que atendia a Escola Estadual João de Souza Gonçalves do município de Botelhos em que trabalho, que se os alunos aprendessem a jogar o lixo no lixo, a escola já teria cumprido bem o seu papel. Essa fala sintetiza muito bem o que penso como educação mínima.

²⁴⁷ Embora as reflexões também possam ser válidas para a educação privada esta não é nossa preocupação, até porque as escolas privadas e os sistemas de ensino adotados nelas em geral focam em uma produtividade, de quantos foram aprovados nos vestibulares por exemplo, que na realidade contribuem para com a manutenção das estruturas que aqui pensamos criticamente, além é claro, do fato de que mesmo se tomarmos exemplos de escolas particulares progressistas e com propostas pedagógicas inovadoras e louváveis, o simples fato de que o acesso é limitado a quem pode pagar, mina possibilidades de transformação social abrangentes, internacionalizadas como pensa Mészáros.

²⁴⁸ CHARLOT, Bernard. **Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. In Sísifo - Revista de ciências e educação, nº 4, out/dez, 2007. p. 134.

um quadro perverso que pode piorar nos próximos anos. Um dos aspectos difíceis de lidar, a partir das profundas mudanças dos anos 1970, que identificamos em nossa pesquisa na E. E. Francisco Escobar é o declínio do Estado Desenvolvimentista, que no processo educacional, concebido como parte do progresso nacional em direção ao Estado Regulador em recuo frente a investida neoliberal, fez com que a educação se voltasse para o mercado, para o emprego, ou para a esperança cada vez mais remota em consegui-lo, como já demonstramos, mudou a relação entre educação e saber, de forma que o aluno pretende ao final, o diploma, fazendo com que todo o caminhar seja penoso, assim, “cada vez há mais alunos que vão para a escola apenas para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer.”²⁴⁹ Também porque a globalização neoliberal agressiva, como analisou Bauman dedicando-se ao problema dos migrantes, refugiados, mostrou que a única constante é a incerteza. Tudo que construímos, trabalho, família, identidades sociais, podem ser abruptamente desfeitas ou negadas cinicamente.²⁵⁰

Rebelar-se contra os mecanismos de coação faz-se indispensável. Afinal, provoca-nos Canário “o problema de fundo é saber como os professores e os alunos definem a sua relação com o saber e quais as relações de poder daí decorrentes. Em síntese, a questão central que se coloca à escola não é a questão da ‘qualidade’, mas, sim, a do ‘sentido’.”²⁵¹

Henry Lefebvre e Viviane Mosé, disponibilizam dois exemplos que demonstram como devemos voltar nossos esforços para a realidade, para o que está a acontecer, pois, a realidade, catastrófica até, como trazem, é capaz de fazer mais do que as sofisticadas elaborações teóricas. Para Mosé, o aquecimento global possibilitou de maneira única uma preocupação comum capaz de fomentar a cooperação entre as pessoas. Já para Lefebvre, a bomba atômica fez mais do que todas as Filosofias, por exigir posicionamento e respostas.

Nos últimos meses de 2015 a realidade surpreendeu. Diante da política de reorganização do governo do estado de São Paulo, que fecharia quase 100 escolas em todo o estado, entre outros efeitos nocivos como superlotação de salas e necessidades de deslocamentos maiores para os alunos, os estudantes iniciaram um movimento de ocupação das escolas. Estive em uma delas, quando cerca de 40 escolas estavam ocupadas, mas este número subiu exponencialmente nas semanas seguintes, alcançando escolas do Rio de Janeiro, Goiás e Minas Gerais, em apoio aos colegas paulistas e também por reivindicações

²⁴⁹ CHARLOT, Bernard. **Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. In Sísifo - Revista de ciências e educação, n° 4, out/dez, 2007. p. 130.

²⁵⁰ BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 160.

²⁵¹ CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 59.

locais.²⁵² Na E.E. Fernão Dias Paes, em Pinheiros, região sudeste da capital do estado, constatei, assim como outros que estiveram presentes nas ocupações, um alto nível de envolvimento e organização dos estudantes. Uma aluna, pertencente ao comitê de limpeza com a qual conversei por cerca de 15 minutos, contou com entusiasmo sobre o apoio dos pais, professores e as atividades que ocorreram na escola no dia anterior, dentre elas uma aula de salsa. De todas as reflexões e ações que as ocupações nas escolas paulistas provocaram, até de forma admirável, pois a politização expressa não era esperada de uma rede reconhecida pelos seus vacilantes resultados, frequentemente questionados,²⁵³ a professora de História, Denise, de uma das escolas ocupadas, fez uma leitura que ressalta o que de mais interessante proporcionaram as ocupações, os alunos mostrando com detalhes qual escola desejam.

“Eles querem cultura, eles querem esporte, eles querem discussões políticas (...) Então o poder público e a sociedade precisam ver que a escola de antes não serve. A escola que eles querem é essa! Eles cuidando da escola, eles propondo as atividades culturais, eles propondo as atividades esportivas, e o adulto apoiando, orientando, porque pela arte, pelo esporte, pela discussão, pelas rodas culturais que eles fazem, de debate, pode entrar cultura, pode entrar Matemática, pode entrar Literatura, pode entrar História, entra tudo. O que nós precisamos enxergar nesse movimento é que ele é muito grande. (...) Ele não quer uma escola autoritária, trancada, fechada, porque ele destrói essa escola. Agora quando ele ocupa e ele dirige a escola é limpa, ele pinta, ele varre. (...) A sociedade toda hora aqui trazendo doações para eles. Então o poder público precisa enxergar isto, eles estão pedindo uma nova escola.”²⁵⁴

Ou nas palavras do filósofo Paulo Arantes: “os alunos estão ocupando as escolas para que elas continuem sendo escolas.”²⁵⁵ Para Silvio Carneiro, os estudantes de Goiás e São Paulo “responderam à máquina neoliberal de produzir reformas e choques de gestão”.²⁵⁶ E

²⁵² Em Minas Gerais **Estudantes protestam em três instituições do estado de Minas Gerais**. Disponível em <http://www.brasildefato.com.br/node/33646> acesso 22/01/2016. Em São Paulo *Conheça os bastidores da ocupação das escolas de SP* Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/12/caminhos-da-reportagem-traz-bastidores-da-ocupacao-das-escolas-em-sp-assista>>. Acesso em 22/01/2016. Além de um breve texto o site traz um vídeo de 50 min feito pelo *Caminhos da Reportagem* veiculado pela TV Brasil e intitulado *Anjos Rebeldes*. Em Goiás: *Goiás pressiona escolas ocupadas com a suspensão do início das aulas*. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/20/politica/1453306541_810398.html>. Acesso em 22/01/2016.

²⁵³ Entre as muitas reportagens sobre os resultados ruins da educação pública do estado de São Paulo. *Ensino da rede pública em São Paulo é pior que em 2009*. A reportagem compara os índices de 2009 com os de 2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-03-11/ensino-da-rede-publica-em-sao-paulo-e-pior-que-em-2009.html>>. Acesso em 13/03/2014.

²⁵⁴ De acordo com a descrição do vídeo, publicado em 05 de dezembro de 2015, no Youtube “esse depoimento foi coletado em frente a Escola Estadual Otoniel Mota, em Ribeirão Preto-SP, no dia 03 de dezembro de 2015. A escola foi a única da cidade que foi ocupada pelos estudantes secundaristas. Os professores da unidade escolar decidiram dar todo o apoio aos alunos, porém não entraram na escola. Mantiveram os plantões do lado de fora.” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5a3y5jMSkvs>>. Acesso em 22/01/2016.

²⁵⁵ CARNEIRO, Silvio. **Para que a escola continue a ser escola**. In Revista Cult, nº 209, ano 19, fev. 2016. p. 49.

²⁵⁶ Idem.

recordamos, o *choque de gestão* foi o grande legado propagado pelo governo de Minas Gerais durante os oito anos do governo Aécio Neves, de 2003 a 2010, continuado por Antônio Anastasia até 2014.

Outro aspecto que precisa ser considerado ainda quanto as ocupações foi a radicalização do movimento, indo às ruas com cadeiras e carteiras, visto que o ano letivo caminhava para seu final e a chegada das férias certamente impediria a continuidade da mobilização e a consequente derrocada dos estudantes. A sagacidade das novas ações no momento correto deram maior visibilidade ao movimento que além das redes sociais ganhou os noticiários televisivos, impressos e eletrônicos, mostrando a vivacidade dos estudantes, apoiados por diversos setores, mas rechaçando apropriações, e a truculência do estado. O desfecho? Conseguiram a suspensão da reorganização e a queda do secretário de educação estadual Herman Voorwald.²⁵⁷ Durante a desocupação um ritual, as escolas (a não ser aquelas atacadas por elementos estranhos) entregues “com melhorias estruturais e salas reorganizadas de fato, com as carteiras postas em círculos, demonstrando a vontade de diálogo e uma nova possibilidade de conhecimento.”²⁵⁸

Após a exposição desses acontecimentos reveladores da potência e energia que estava sufocada no corpo de estudantes brasileiros, prosseguimos com análise das sucessivas greves e paralização de professores em São Paulo, mas também em Minas Gerais e outros estados, com exceção da greve dos professores do Paraná em meados de 2015, que após sofrer um ataque brutal da tropa de choque da polícia, ganhou força e visibilidade, as outras paralisações não tiveram nem de longe o alcance das ocupações dos estudantes paulistas. Qual o problema? A greve já não é mais um instrumento eficiente de luta? Não consegue mais mobilizar em 1979? Os profissionais em educação estão carregando defuntos em sua militância?²⁵⁹

Antes de analisarmos com a devida atenção, esta questão decisiva: a perda de sentido na escola. Ou para utilizar uma expressão extrema e triste de Rosely Sayão, que não tomamos

²⁵⁷ *Após a suspensão de reorganização, cai secretário de Educação* por Pedro Venceslau e Paulo Saldaña. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-suspensao-de-reorganizacao-cai-secretario-da-educacao,10000003874>>. Acesso em 09/03/2016.

²⁵⁸ CARNEIRO, Silvio. **Para que a escola continue a ser escola**. In Revista Cult, nº 209, ano 19, fev. 2016. p. 51.

²⁵⁹ Sobre a greve a repressão aos professores paranaenses *Um dia triste para os professores do Paraná: repressão policial fere 200 em ato contra um projeto de Beto Richa (PSDB) que altera a previdência estadual*. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>>. Acesso em 22/01/2016.

como constatação, mas como motivo de apreensão, “a escola como deserto”.²⁶⁰ O que aconteceu com a escola? Precisamos examinar as questões da burocracia, da técnica, das reduções da experiência.

A professora Célia Machado comentou sobre a fragilidade da formação docente, tolhida também pelo trabalho burocrático a ser realizado pelo professor.

“Como que nós vamos controlar tudo isto? Estou falando de lá de cima para as escolas. ‘Oh! A partir desse ano vai ter diário, ou não vai ter diário...’ isto é controle, controle tem que ter. Só tem uma coisa, pense essa massa com problema de didática, metodologia, conhecimento... Aí entra o sistema, roubando dele, o tempo que ele precisaria.”²⁶¹

Para Maria do Pilar, especialista em educação mineira, que ocupou os cargos de secretária de educação em Belo Horizonte, foi presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), quando indagada sobre quais os principais desafios que encontrou trabalhando no ministério, não titubeou: “A burocracia é o problema um, dois, três e quatro. Grave, complexa, mal resolvida.”²⁶² De alto a baixo façamos o esforço.

A orientação das supervisoras é que no diário escolar no campo para o registro de matéria lecionada a cada aula o professor acrescentasse o eixo temático, os tópicos e as habilidades desenvolvidas com os alunos que constam nos Currículos Básicos Comuns (CBCs) enviados pela secretaria de educação. Embora os CBCs sejam uma proposta, os professores nos últimos anos queixavam-se da forma com que ele era cobrado pela supervisão escolar.²⁶³ Célia questiona que todas essas informações constam no seu planejamento e que as supervisoras ou outro técnico responsável por fazer a averiguação dos diários, dificilmente conseguiria realizá-lo com eficácia por desconhecer os conteúdos específicos de cada componente curricular (matéria ou disciplina, como são comumente chamados).

Qual será a sincera função dos relatórios, planilhas, diários, da forma como realizados? As controvérsias em torno do módulo II podem ajudar.

²⁶⁰ ESCOLA: O ÚLTIMO ESPAÇO PÚBLICO? (Coleção Cotidiano Escolar com Julio Groppa e Rosely Sayão – vídeo-palestra) 2009. p. 42 min.

²⁶¹ Entrevista com Célia Machado em 19 de setembro de 2014.

²⁶² MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 233.

²⁶³ Convivi juntamente com meus colegas, assim como os professores da E. E. Francisco Escobar nos últimos anos com essas cobranças. A intensidade varia um pouco de escola para escola, mas a tendência é que em escolas em que as notas nas avaliações externas sejam baixas os formulários, diários, planejamentos, projetos escritos, sejam mais exigidos. Como tantas vezes ouvi, o importante é o registro. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum – Ensinos Fundamental e médio. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967>. Acesso em 25/01/2016.

Os módulos são reuniões semanais realizadas nas escolas estaduais mineiras. Seu principal objetivo deveria ser o desenvolvimento de questões pedagógicas, mas não é o que ocorre na maior parte das vezes. Durante as greves de 1979 já existia questionamentos sobre essas reuniões. Os professores reivindicavam o fim do módulo II. Ele não acabou, porém ao findar a greve ficou acordado que um colegiado realizaria uma análise para propor melhores formas de cumpri-lo.²⁶⁴ Mais de três décadas depois, nenhum professor da Francisco Escobar considerou a reunião semanal proveitosa, 12 consideraram razoáveis, 08 pouco proveitosas e 07 desnecessárias. O motivo? As reuniões costumam ser mal utilizadas, mal organizadas, sendo que trabalhos burocráticos e abordagens administrativas prevalecem. Em palavras simples, muitas vezes é para preencher papel. E a diretoria também é arrebatada. Farta de prestações de contas e outros documentos, termina na condição dúbia relatada por Vitor Paro, em que o diretor da escola pública tem autoridade, mas não tem poder, por não conseguir implementar medidas que considere mais adequadas, “assumindo o papel de preposto do Estado diante da instituição e de seus usuários”.²⁶⁵ Segundo Souza Patto “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”²⁶⁶. Conclui a pesquisadora que a combinação hierarquização, segmentação e burocratização fortalecem o muro, fazendo o administrativo sobrepor-se ao pedagógico.²⁶⁷

Curioso é que na opinião de Mariluce Alvisi o setor administrativo das escolas mineiras também não se beneficia com a crescente burocracia. O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), banco de dados desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com o qual as secretarias das escolas devem trabalhar, é pouco funcional, mas é uma eficiente ferramenta de controle das superintendências regionais de ensino sobre as escolas.

“Ele (o governo) criou um programa e esse programa não está sendo prático pra gente. Para as escolas todas. Histórico escolar agora é que nós estamos tentando negociar pra ver se eles liberam para podermos fazer por ele. A ficha individual nós estamos com dificuldade porque ela é diferente do outro programa que a gente trabalhava. Depois que você fizer o fechamento, para você corrigir, você tem que pedir oficialmente para a superintendência, para a superintendência pedir à secretaria de educação, para voltar, para liberar.

²⁶⁴ Boletim de greve dos professores de Poços de Caldas nº 3 e artigo *A greve terminou mas a luta continua* p. 4.

²⁶⁵ PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 122.

²⁶⁶ PATTO, Maria Helena Souza Patto. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 417.

²⁶⁷ Idem.

(...) A superintendência tem o controle sobre a minha escola através desse programa, até onde eu sei.”²⁶⁸

Qual o produto do triunfo da burocracia, da tecnocracia, na escola? Se desejamos uma escola libertária, capaz de contrapor-se com rebeldia aos poderes hegemônicos, é devastador.

Em *O direito à cidade* Lefebvre nos ensinou com paciência de um bom professor, como o Estado e o poder econômico almejam tomar a cidade, apropriando-se dela, retirando a autonomia da sociedade. O planejamento fragmentário da cidade por esses poderes configura a fragmentação do cotidiano, das relações humanas, do pensamento, da vida, do corpo. Para que esta realidade miserável seja suportada o principal mecanismo é o consumo e suas promessas de felicidade, a cidade tornou-se consumível. Para esta organização racionalizada do espaço a ser consumido há necessidade da burocratização, portanto, trata-se da sociedade burocrática de consumo dirigido. Nesta *sociedade* “nada se iguala, no fato insignificante, ao burocrata da cultura. O setor pedagógico atrai, porém não mais seduz ou encanta. A pedagogia implica práticas localizadas e não uma centralidade social.”²⁶⁹

Patto também escreveu que a expansão da educação brasileira a partir da década de 1930 está relacionada à aceleração da industrialização capitalista e da urbanização modernas e sua relação com a burocracia.

“As relações entre gênese da administração burocrática do processo de trabalho e o modo de produção capitalista são objeto, de longa data, de estudos que revelam que a burocracia é sinônimo de poder, controle e alienação que, a partir da empresa, se generaliza para a vida social inteira e passa a fazer parte da essência da modernidade. Mais que isto, estes estudos revelam a profunda irracionalidade que domina a vida social com o advento da fragmentação do trabalho, mas que fica escondida por argumentos que, calcados nas virtudes do aprimoramento técnico, da eficiência e da produtividade, a apresentam como racionalidade intimamente ligada ao progresso da humanidade. Dizendo de outra maneira, esse trabalhos trazem à luz a verdadeira vocação da administração burocrática e de sua racionalidade: a administração da irracionalidade inaugurada pelas revoluções política e industrial do século XVIII. A exposição da constituição histórica da cotidianidade no mundo moderno inclui, portanto, o exame do que Henri Lefebvre caracteriza como acentuação da divisão do trabalho (que alcança sua máxima parcelarização no capitalismo), nostalgia da unidade e compensação do fragmentário pela ideologia.”²⁷⁰

Em face de diversos impedimentos, com salários baixos, carga horária extensa, estrutura física pouco adequada, exigências burocráticas, inseguranças profissionais, parco

²⁶⁸ Entrevista com Mariluce Alvisi em 03 de outubro de 2014.

²⁶⁹ LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 131.

²⁷⁰ PATTO, Maria Helena Souza Patto. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 195.

reconhecimento e precária formação, o trabalho torna-se um fardo, porque declinou para uma atividade alienada.

Puxemos o fio. Na Escola Francisco Escobar, a alienação no trabalho docente afeta os alunos mormente no referente à desconfiança na Escola. Mais que isto, nas conversas com os jovens, destacando os do ensino fundamental II, fase de grandes descobertas e sem o recato falaz que já apresentam alunos do ensino médio que se encaminham para a vida adulta, notamos grande presença de baixa estima. Queixam-se de aulas entediantes, da mudança de professores, da qualidade da Escola e temem não acompanhar as exigências em outras escolas caso optem pela transferência.²⁷¹

Lefebvre, repensando o socialismo sustenta que o problema do denominado socialismo real foi a dissolução do tecido social (relações sociais, família, negócios, amizade). O socialismo contra a sociedade.²⁷² Da mesma forma o faz a supremacia da burocracia, da fragmentação, na escola. A escola volta-se contra a escola. A escola separada da vida. Onde dedica-se ao inútil de forma desinteressante.

“Ao que assistimos na escola atual, na escola de massas, com as características que tem, é que tanto os professores quanto os alunos realizam um trabalho alienado, que não tem sentido, que é semelhante àquele que os operários realizam na cadeia de montagem da fábrica, e isso é exatamente o contrário do que, em termos filosóficos de afirmação da pessoa humana e da expressão de si, pode corresponder ao ato de aprender, de estudar e de conhecer.”²⁷³

Qual a finalidade de se copiar um texto do quadro para o caderno que é resumo do livro didático durante 50 minutos em uma aula ensino médio? Numa época de conexões rápidas de uma sociedade em rede, conhecimento em rede, necessidade de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade dizem outros! A ciência instrumentalizada não consegue responder aos problemas presentes, tão pouco modificar as estruturas restritivas que ela ajudou a construir e sob as quais se mantém. Qual a relevância de uma escola dominada por grades curriculares, aulas limitadas pelas divisórias e sirenes, fórmulas, trabalhos

²⁷¹ Um problema das escolas públicas também é que elas são taxadas pela comunidade, e isto acontece com a E. E. Francisco Escobar. O estigma de “escola ruim”, “escola fraca”, “escola bagunçada” dificulta a melhoria da escola e obscurece bons trabalhos, veredas, no árido cotidiano escolar. Os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), se não tratados com cuidado, servindo de ranking, forçam a concorrência entre as escolas públicas prejudicando as mais necessitadas.

²⁷² LEFEBVRE, Henry. **Hegel, Marx e Nietzsche: ou o reino das sombras**. p. 23. Mas Lefebvre acrescenta: “Fracassamos no pensamento marxista? Sim. Morto? Não.”

²⁷³ Rui Canário em entrevista. MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 315.

severamente individualizados, repetitivos? “A doença do saber também é a doença do homem e a doença do mundo.”²⁷⁴

Enfrentando as contendas que envolvem a automação, o simulacro, a ciência e a filosofia, na modernidade, Lefebvre elabora duas questões relevantes. A ciência do simulacro, mimética, que não desenvolve mais conhecimento tornando-se reprodutiva e fragmentária, não consegue (ou nem tem tentando devido aos seus modelos e estruturas pré-concebidos) analisar a práxis. E a alienação provocada pelo trabalho (cada vez mais repetitivo, também mimético) e a dificuldade de rompimento, lança a dúvida sobre os homens forjados nesta lida. Conseguirão viver sem ela?

“Marx distingue nitidamente a divisão técnica do trabalho e a divisão social do trabalho. A divisão técnica é constituída e comandada pelas formas produtivas, os instrumentos, as máquinas e sua utilização. A divisão social se enxerta nessa divisão técnica e lhe acrescenta alguma coisa: por exemplo, uma ideologia, o idiotismo da profissão. É determinada pelo conjunto da sociedade existente. O autômato reduz o trabalho a alguns gestos.”²⁷⁵

A reprodução cotidiana dessa concatenação impele ao problema de perda da experiência (e seus desdobramentos).

Imerso nas questões da pesquisa, em uma semana em que me dedicava à leitura do trabalho de Souza Patto, que durante suas investigações identificou que as crianças do primeiro ano da sala considerada fraca dedicavam-se mais ao colorir do que a outras atividades, fiquei intrigado e questionei minha filha, em idade próxima a das crianças da pesquisa de Patto, sobre seu gosto por colorir. Ela respondeu que gostava de colorir “porque você deixa tudo bonito, você escolhe as coisas, você colore de qualquer jeito”. Rapidamente anotei a resposta em minha agenda e passei a pensar sobre a necessidade de ampliação de atividade que permitam às escolas, a criação, a formulação de coisas belas. Recordo-me também que minha filha temia muito o balanço e mesmo com sucessivas tentativas no parque infantil mais próximo de nossa casa sempre havia mais queixas dela por medo, que diversão. Mas ao ingressar no 1º ano do ensino fundamental I, ao lado de sua sala na escola, tinha um pequeno parque, e balanços. A possibilidade de utilizá-los durante o ano com os amigos fez o medo se dissipar. Retorno à pesquisa. As escolas possuem espaços que permitam desenvolvimento, para superação dos medos? A possibilidade desses momentos é preponderante? Ou a cada vez que um aluno se machuca remove-se o balanço? A cada

²⁷⁴ Georges Gusdorf no prefácio à Interdisciplinaridade e patologia do saber. In JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 23.

²⁷⁵ LEFEBVRE, Henry. **Metafilosofia: prolegômenos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 248.

desentendimento reduz-se a dimensão do lúdico? Se tomarmos a *paisagem alisada* de Guattari, isto é, o planejamento do espaço urbano diminuindo os locais de encontro, controlando a comunicação, empurrando cada vez mais o trabalhador para suas casas, precisamos perguntar: estamos a fazer o mesmo com o espaço escolar e as atividades pedagógicas?²⁷⁶

Em *O narrador* Benjamin explorou a dificuldade com as narrativas, ou seja, a “não faculdade de intercambiar experiências”²⁷⁷, isto porque as ações da experiência estavam em baixa. Para tratar da perda da experiência identificáveis a partir das narrativas o pensador também abordou a relação dos homens com o tempo citando Paul Valéry: “Já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”. Walter Benjamin escreveu:

“Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido, útil e único.”²⁷⁸

Estas reflexões de Benjamin também são muito caras ao ambiente escolar. O alcance da modernidade, neste início de século XXI, faz as instituições públicas de ensino desconsiderarem cotidianamente a valorização da experiência, da narrativa, da história e da tradição. Embora estudiosos como Paulo Freire tenham falado sobre a importância da experiência, na prática as escolas não costumam desenvolver um trabalho pedagógico de valorização da experiência, seja para a compreensão dos temas específicos das disciplinas, seja como contribuição ao construto social. São exemplares os sermões do que os alunos devem ou não fazer, sendo alertados para as penalidades a que estão sujeitos. Conjuntos de regras pregadas na parede e terceirização da responsabilidade, seja por parte de professores, diretores, pais, conselheiros tutelares, etc. são comuns. Ora, considerando a baixa eficácia dessas práticas podemos confirmar o equívoco de serem empregadas. Isto não significa a descrença no poder da palavra, ou do discurso. A questão é que a repetição dos sermões, do chamar a atenção, que acaba por cair no vazio, principalmente quando muitas das ameaças simplesmente não possam, e não devam ser cumpridas. O sermão, ou mesmo o condicionamento, parecem não dar conta de seus intentos, algo que Anthony Burgess relatou

²⁷⁶ SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. pp. 118-121.

²⁷⁷ BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas Vol. I*. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 198

²⁷⁸ Idem. p. 221.

de forma brilhante (através de sua personagem Alex, suas idiossincrasias e vocabulário peculiar) em seu livro *Laranja Mecânica*.

“Sim sim sim, era isso. A juventude precisa acabar, ah sim. Mas a juventude é apenas quando nos comportamos tipo assim como animais. Não, não é bem tipo assim ser um animal, mas ser um daqueles brinquedos malenks que você via sendo vendidos nas ruas, como pequenos tcheloveks feitos de lata e com uma mola dentro e uma chave de corda do lado de fora e você dá corda nele e grrr grrr e elevai itiando, tipo assim andando, Ó, meus irmãos. Mas ele itia numa linha reta e bate direto em coisas bang bang e não pode evitar o que está fazendo. Ser jovem é como ser uma dessas máquinas malenks. Meu filho, meu filho. Quando eu tivesse meu filho eu iria explicar tudo isso a ele quando ele fosse starre o bastante para tipo assim compreender. Mas aí eu sabia que ele não compreenderia ou não iria querer compreender tudo e faria todas as veshkas que eu fiz, sim, talvez até mesmo matando alguma pobre forela starre cercada de kolt e koshkas miantes, e eu não seria capaz de impedi-lo. E nem ele seria capaz de deter seu próprio filho, irmãos. E assim isso itiaria até tipo assim o fim do mundo, sem parar sem parar, como um tchelovek bolshi gigante, como o velho Bog em pessoa (por cortesia do Lactobar Korova), girando e girando e girando uma laranja voni grazni em suas rukas gigantescas.”²⁷⁹

É possível transferir experiência? Se assim fosse, poderíamos em breve fazer o que se apresenta como uma possibilidade à comunicação em um futuro próximo, com a simbiose homem máquina? Não, não pode ser transferida da mesma maneira, não é apenas uma questão cognitiva. Se pudéssemos não teríamos problemas com nossos alunos e filhos, bastaria dizer, bastaria o testemunho.

As escolas, como o fez a Francisco Escobar tangenciaram aos modelos tecnicistas, reproduzindo estruturas fabris, mentalidades empresariais, competitividade, repressões. Na ausência da palmatória, a massificação, a invisibilidade, a fragmentação, a burocracia, a negligência, a superficialidade, as advertências e as expulsões. A repetição das estruturas de poder e repressão dentro da escola não contribuem se queremos pensar a educação como força transformadora que possibilite mudanças sociais profundas no caminho da dignidade e no combate à exclusão. A escola precisa de mais, como contribui Fernando Savater, no capítulo *Uma Humanidade sem humanidades?* de seu livro *O valor de educar*.

“Informar sobre o já realizado, ensinar como se pode realizar mais: as duas tarefas são imprescindíveis, pois não pode haver ‘criadores’ sem notícias do fundamental que os precede – todo conhecimento é transmissão de uma tradição intelectual’ -, e de nada adianta memorizar fórmulas ou nomes para quem não tem guia para a indagação pessoal.”²⁸⁰

²⁷⁹ BURGESS, Anthony. *Laranja Mecânica*. São Paulo: Aleph, 2004. p. 190.

²⁸⁰ SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo; Martins Fontes, 1998.

O Documentário argentino *La educación prohibida* traz exemplos admiráveis ao percorrer escolas com modelos alternativos de educação que considerem efetivamente valores como a solidariedade, a amizade, o respeito ao outro, a autonomia, o amor e uma aprendizagem efetiva para a vida, em contraposição à cólera corrente.²⁸¹

Como sintetiza Axel Honneth abordando as teorias do desenvolvimento das crianças a partir de Freud, numa primeira fase as crianças descobrem os objetos e as pessoas como objetos. Depois as relações com o mundo possibilitam diferenciações e o reconhecimento da existência do outro e separações para que possa se desenvolver. E na terceira fase a construção da personalidade que envolve ação, reflexão, socialização e independência. De modo que refletindo sobre o reconhecimento e a construção do sujeito expõe a necessidade de diálogo do indivíduo com seu entorno, desde seus primeiros momentos, ainda no seio da mãe, para que possa, num relacionamento, por vezes conflituoso com seu entorno ir se construindo.²⁸²

“(...) el estado de madurez del sujeto ya no se mide por las capacidades de controlar las necesidades y el entorno, es decir, por la fortaleza del yo en general, sino por las capacidades de apertura hacia las múltiples caras de la persona propia, tales como se están determinando aquí con el concepto de “viveza”. (...) “(...) o la personalidad del yo flerte, “varonil”, que alcanza la capacidad de vencer la realidad a través de la supresión de otras opciones de identidad, o la personalidad internamente rica y, por así decirlo, flexibilizada, que, sin embargo, carecería de la estabilización necesaria para la rutina cotidiana.”²⁸³

Muitas são as barreiras para a superação da burocratização, do autoritarismo e da precariedade na escola pública para uma educação das vivências, das experiências. Axel Honneth também tratou dos paradoxos do capitalismo aprofundando a reflexão sobre nossa condição contemporânea. O individualismo tão exaltado como elemento emancipatório nas décadas de 1960 e 70 acabou por se transformar em uma força de coerção, promotora da infelicidade. Para tanto ele identifica as três fases desta transformação: 1º: anos 1960 e 70 – Processos de individualização propiciados por vários fatores: expansão da educação, novas possibilidades profissionais, revolução sexual, literatura, rock, igrejas exaltando experiências individuais de deus, crescimento das cidades, consumo e dissolução da identidade de classes.

²⁸¹ LA EDUCACIÓN PROHIBIDA. Direção: Germán Doin Argentina. 2012. 121 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=n9KeDTMEYSE>>. Acesso em 25/05/2015.

²⁸² Capítulo VI – *Dinámica social del desprecio. Para determinar la posición de una teoría crítica de la sociedad* e capítulo X – *La teoría de la relación de objeto y la identidad pós-moderna sobre el presunto envejecimiento del psicoanálisis* em HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea**. 1º ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidade Autónoma Metropolitana, 2009.

²⁸³ HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea**. 1º ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidade Autónoma Metropolitana, 2009. pp. 358-59.

2º: anos 1980 e 90 – Individualismo impulsionando consumo e divórcios, aparelhos eletrônicos na vida cotidiana, toda inovação de si mesmo vira propaganda, mudança na produção que flexível impulsionou e se viu impulsionada pelo individualismo, ideia de autonomia e autorrealização servem às empresas. 3º: últimas décadas – Destaca indicadores psicossociais de sofrimento; autorrealização como ideologia e força, geração de inúteis permanentes, aumento de casos de depressão, de vazio interior e uso de antidepressivos. É visível no meio educacional os efeitos desta individualização, dificultando a organização familiar, o trabalho em equipe entre os professores e também entre os alunos, sendo habitual encontrarmos muitos professores, pais e alunos submetidos ou passíveis de tratamento terapêutico.

Para Honneth além do individualismo, as concepções de direitos, de desempenho e de amor – para Charlot a qualidade e a eficácia – também foram tragadas pelo sistema capitalista tornando-se paradoxos no neoliberalismo. O conceito de paradoxo envolve uma contradição (paradoxal) que se dá quando a realização que se procura (intenção) reduz a possibilidade de realizá-lo (propósito). A situação atual do individualismo é de instrumentalização a serviço do capital. Quanto aos direitos, os avanços conseguidos no estado de bem-estar na era da socialdemocracia por um lado possibilitaram empoderamento, por outro lado trouxeram limitações com práticas assistencialistas, em uma sociedade que cada vez mais passou a valorizar o esforço individual, atribuindo ao sujeito a responsabilidade pela sua condição. A maior responsabilização dos indivíduos leva-os à depressão quando entendem que fracassaram. Em relação ao desempenho, em outras épocas as pessoas nasciam pertencentes a um estrato social, o que não existe mais, elaborou-se então a compreensão de desempenho, diretamente relacionando aos rendimentos que se pode obter. Mas desconsidera-se outros fatores como azar, a herança, a sorte, o *preparo*. Tal concepção envolve aceitar certa desigualdade social e mantém a ilusão de que “é possível chegar lá!”. E por fim, o amor romântico em oposição ao mundo instrumental, que caminha para o consumo, das relações de intercâmbio, tornou-se uma formulação burguesa de ilusão.²⁸⁴

Numa manhã no Francisco Escobar participei de uma animada conversa na sala dos professores e um jovem professor comentava sobre suas habilidades culinárias. Disse estar fazendo bolos e um tanto desencantado com a educação, sonhava abrir uma confeitaria. Uns quarenta minutos depois conversávamos no pátio da Escola sobre diversos assuntos e ele com

²⁸⁴ Capítulo XI – *Realización organizada de sí mismo. Paradojas de la individualización* e capítulo XII – *Paradojas del capitalismo* em HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea**. 1º ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidade Autónoma Metropolitana, 2009.

muito entusiasmo me relatava a história de Buddy Valastro, empresário, confeitiro e apresentador de televisão estadunidense, dono da Carlo's Bakery, assim compreendi melhor nossa conversa na sala com outros professores. Mais uma vez a esperança de bom sucesso breve. Para Bauman, em um mundo em liquidez esta é uma evidência do agorismo da juventude, da não valorização do conhecimento que leva tempo para ser obtido, de uma carreira (cada vez mais distante e incerta), mas sim o acerto em sacadas rápidas e rentáveis. Bauman diz mais, o exemplo dos vitoriosos ajuda a solapar a oportunidade por meio da educação.

“Será que não completamos o círculo desde o mito do ‘patinho feio’, do engraxate que se torna milionário graças a um golpe de sorte combinado com a grande dose de bom-senso, a uma versão ‘nova e aperfeiçoada’ do mesmo mito, embora com engraxate substituído por um compactador de mensagens? Em algum ponto desse movimento circular se perdeu a promessa de equiparar as oportunidades por meio de uma educação universal, capaz de promover uma vida feliz.”²⁸⁵

Retomando Honneth, é possível identificarmos outros paradoxos além do individualismo confundindo, educadores, pais e alunos. Observemos os direitos. Cada vez mais os professores são cobrados nos estabelecimentos de ensino quanto aos resultados dos alunos, como se o aluno fosse um objeto em uma linha de produção, não considerando também o aluno como sujeito no processo de aprendizagem. Por sua vez é recorrente por parte de uma parcela dos profissionais em educação introjetarem discursos e depois reproduzirem aos alunos como se a culpa pelos maus resultados não estivesse relacionado a um conjunto de fatores. O direito de estudar e aprender transforma-se então em obrigação de aprender e obter resultados satisfatórios. Ganha força a concepção fabril de desempenho dentro da educação, tanto que em Minas Gerais, os professores receberam nos últimos anos (nem sempre pagos quando prometido) prêmio por produtividade de acordo com as notas obtidas pela escola com base em critérios que consideram taxas de evasão, adesão a programas da rede, índice de repetência e resultado em avaliações aplicadas pelo estado.²⁸⁶ Quanto ao amor, outro paradoxo, preocupa uma *pedagogia do amor* que chegou às escolas através dos livros de autoajuda, um dos gêneros mais vendidos no país. Como se educação

²⁸⁵ BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 38.

²⁸⁶ O Governador Antônio Anastasia anuncia o pagamento do Prêmio por Produtividade em 2013 referente ao ano de 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/4074-governo-de-minas-pagara-r-410-milhoes-em-premio-por-produtividade>>. Acesso em 19/11/2013. A partir de 2015 com o governo de Fernando Pimentel do Partido dos Trabalhadores (PT) o prêmio deixou de ser pago.

não necessitasse de preparo, pesquisa, sofrimento, angústias, perdas (e ganhos), dedicação, estrutura, profissionalismo, mas apenas de amor e motivação individual.

Tzvetan Todorov no livro *Os inimigos íntimos da democracia*, no capítulo *A tirania dos indivíduos*, trata do individualismo exacerbado no neoliberalismo, reforçando a análise de Honneth.

“A pessoa humana não existe isoladamente é feita de encontros e intercâmbios passados, de heranças e de empréstimos, assim como de suas interações e dependências presentes. A sociedade imaginada pelos neoliberais assemelha-se a um clube de membros voluntários que poderiam muito bem decidir suspender sua filiação, visto que são autossuficientes. A referência a um pertencimento social e cultural é suprimida, a necessidade de um reconhecimento vindo daqueles entre os quais a pessoa vive é ignorada, a busca do bem coletivo, abandonada – por medo que levem ao totalitarismo! O elogio ilimitado à liberdade individual acaba criando um ser puramente imaginário, como se o fim último da existência fosse livrar-se, como um Robinson em sua ilha selvagem, de todo vínculo e de toda dependência, em vez de encontrar-se envolvido na densa rede de relações sociais, de amizades e amores.”²⁸⁷

Ao discutir os paradoxos do capitalismo Honneth criticou o capitalismo em projetos, no contexto da flexibilização da qual fala Todorov. No âmbito educacional nas últimas décadas a educação em projetos tem se apresentado como uma possibilidade de educação inovadora e efetiva. Mas até que ponto a enxurrada de projetos – que como projetos têm começo, meio e fim –, e depois vem outro, e outro, também não se inserem no modelo capitalista neoliberal? Este tipo de prática educativa como repetição neoliberal não valoriza o efêmero podendo sobrecarregar professores e alunos? Não seria mais coerente pensarmos em propostas pedagógicas que pudessem tratar de temas variados em uma perspectiva crítica em constante construção, do que simplesmente migrar para o tema da vez no próximo bimestre? Atualmente posições emergenciais e parcelares dominam tornando-se impeditivos ao pensamento bem fundamentado e às pautas que exigem ações constantes e dedicação paulatina diante das abrangentes dificuldades.

Na sociedade burocrática de consumo dirigido perpetrada a partir das décadas de 1960 e 1970, cada vez mais cresce a carência de sentido. Como já anunciamos o trabalho em educação e o processo de aprendizagem escolar são fortemente afetados pelas lacunas de uma época de artificialidades, incertezas, imediatismos. Qual a gravidade do impacto? A redução ao “‘valor do tempo de vida’, uma medida teórica de quanto vale um ser humano se cada

²⁸⁷ TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. pp. 112-113.

momento de sua vida for transformado em mercadoria de uma ou outra maneira.”²⁸⁸ Uma condição em que o econômico tornou-se a centralidade de forma que menos que consumidores, tornamos-nos a própria mercadoria a ser gerenciada. A análise de Laymert Garcia, nos obriga a pensar como no ambiente escolar alunos e professores vivenciam esta situação de objetivação. Esta percepção é clara a eles? Se não é, como vivenciam esta realidade? Reagem, resistem, deprimem, resignam-se?

No projeto político pedagógico da E. E. Francisco Escobar lê-se:

“A comunidade escolar apresenta níveis socioeconômicos médio e baixo. Grande parte da clientela atendida vem da zona leste do município. Os pais dos alunos apresentam grau de escolaridade diversificado. As aspirações dos pais e alunos são de que, tendo estudo, todos terão um futuro melhor, com mais qualidade de vida, o que implicaria em crescimento pessoal e profissional.”²⁸⁹

Mas e agora que a escolarização já não garante esta ascensão, não garante emprego? No ano de 2015, 1199 alunos estudaram na Escola, assim divididos: 148 no ensino fundamental I, 235 no ensino fundamental II, 573 no ensino médio regular, 261 no ensino médio EJA. Na Francisco Escobar os números apontam uma queda acentuada de alunos durante o ensino médio regular matutino. Em 2013 os 1º anos somavam 280 alunos, em 2015 os 3º anos totalizavam 148 alunos, apenas 52,8% do número de alunos que iniciaram o curso. Mesmo considerando que existem transferências e remanejamentos para o noturno, é sem dúvida uma redução expressiva. Considerando os dados de 2015, o número mais preocupante é o de alunos que deixaram de frequentar, 18,18% na primeira etapa, 12,42 % na segunda, 12,16% na última.²⁹⁰ Os números da Escola são parelhos aos nacionais que apontam que cerca de 40% dos jovens brasileiros abandonam o ensino médio, etapa da educação básica com a maior taxa de evasão. As reportagens, ao ouvirem especialistas, costumam atribuir entre outros fatores para a alta desistência a falta de interesse dos alunos.²⁹¹ Esta falta de interesse significa a perda de sentido diante da burocratização, da alienação, da educação estanque que tem dificuldades em desenvolver a formação cidadã com criticidade, tão pouco garantir a

²⁸⁸ **Tecnologia e sociedade.** In SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética.** São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 43.

²⁸⁹ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Francisco Escobar. p. 6.

²⁹⁰ Números gerados pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) disponibilizados pela secretaria da Escola.

²⁹¹ São muitos os textos em jornais, revistas, anais, tratando dessa questão e desses números, com caráter colaborativo ou movidos por interesses em vantagens políticas e econômicas. Exemplificamos com a reportagem *Jovens brasileiros abandonam o ensino médio por falta de interesse* de 08 de julho de 2014 do portal Todos Pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30766/jovens-brasileiros-abandonam-ensino-medio-por-falta-de-interesse/>>. Acesso em 29/01/2014.

inserção no mercado de trabalho. Mas o projeto político pedagógico da Escola ignora suas capacidades e as limitações capitalistas afirmando de maneira singela desenvolver uma educação no ensino médio “compatível com as exigências de quem vai competir para vencer e ter sucesso em sua vida quaisquer que sejam suas escolhas pessoais e profissionais.”²⁹²

É certo que sem o diploma, embora também fugaz e túbio como demonstrou Ivan Illich, fica mais difícil, dependendo das exigências da empresa pública ou privada, para ocupar uma vaga, mais ainda para adentrar um curso superior bem estruturado. Porém, considerando o imediatismo evasivo de nossos dias, impulsionado intensamente pelas necessidades ou pela volúpia do consumo, outras possibilidades são muito atrativas, como cursos ofertados pelo sistema S, supletivos, certificação do ensino médio pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), faculdades privadas à distância, cursos de tecnólogos, etc.

Uma frase que ouvi muito em dias de planejamento, em véspera de férias, geralmente mitigada pelo tom de descontração, expressa bem a ausência de sentido na atividade docente: “a escola é tão boa sem alunos”. Mas, não raro, os alunos dizem o mesmo em relação aos professores. *Aulas* sem professores são muito bem-vindas. Sem apropriação o homem tornou-se um apêndice do espaço planejado pelo urbanismo tecnocrata.²⁹³ Illich também explorou esta redução analisando as escolas.

“A sociedade tradicional era mais parecida a um conjunto de círculos concêntricos de estruturas significativas, ao passo que o homem moderno precisa aprender a encontrar sentido em muitas estruturas às quais está ligado apenas marginalmente. Nos povoados, a linguagem, a arquitetura, o trabalho, a religião e os costumes familiares eram coerentes e se explicavam e se reforçavam mutuamente. Crescer num deles implicava crescimento nos outros. Mesmo o aprendizado especializado era subproduto de atividades especializadas, como fazer sapatos ou cantar salmos. Se um aprendiz jamais chegasse a mestre ou perito, contribuía para fazer sapatos ou para solenizar os serviços religiosos. A educação não competia em tempo com o trabalho e nem com o lazer. Quase toda a educação era complexa, durava a vida toda e não era planejada.”²⁹⁴

O planejamento burocrático terminou por retirar a experiência, provando perda de sentido, restando ausências. No projeto político pedagógico da Francisco Escobar no item *Organização e tempo no espaço escolar* a primeira frase é explícita: “o tempo escolar é definido conforme a legislação vigente”²⁹⁵. Na sequência informações sobre os ciclos, cursos

²⁹² Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Francisco Escobar p. 11.

²⁹³ LEFEBVRE, Henri. **A reprodução do espaço**. Espanha: Capitán Swing Libros, 2013. pp. 43-44.

²⁹⁴ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. p. 37.

²⁹⁵ Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Francisco Escobar p. 11.

e duração. Uma perspectiva diminuta e restritiva do tempo e do espaço escolar. Lefebvre estudando o espaço percebeu como o planejamento ideologizado estabeleceu a crise de representação e de reconhecimento. Problemáticas elementares percebidas, questionadas e subvertidas nas greves dos anos 1970, pois, a ordenação com vistas a colonizar o cotidiano não considera honestamente a perspectiva dos usuários. O usuário converte-se em problema. E os conflitos se instalam. Assim, a violência e o medo tornaram-se cada vez mais presentes no ambiente escolar. Desdobramentos que merecem muito da nossa atenção.

Para refletirmos sobre a violência e o medo nas unidades de ensino façamos ao caminho do global para o nosso caso em estudo. A globalização, argumenta Arjun Appadurai, passou por modificações após o 11 de setembro. Os antecedentes vinham em construção – limitações dos Estados, furos na ideia de nação, velocidade, fluxos de capital que com novas tecnologias permitem burlar as leis, esboroar de fronteiras –, mas o atentando e a reação estadunidense e de seus aliados resultou na expansão do terror e da raiva, em níveis extremos humilhando os corpos com práticas de mutilação, estupros, decapitações, que o estudioso procura demonstrar considerando especialmente o caso indiano, com o domínio político da direita até 2004 e a construção de um majoritarismo hindu predatório a combater a minoria muçulmana, promovendo o medo através da formulação da ameaça dessa minoria tornar-se maioria com o suposto apoio paquistanês. O relevante nesse trabalho para nossa pesquisa é a compreensão de circuito, demonstrando a reprodução fractal da violência devido a incertezas sociais, notavelmente pela questão da identidade e das disputas por espaços, que em dimensão global afeta a vida cotidiana. Os comportamentos dos que temem as perdas em um Brasil que passou por um período de relativa estabilidade econômica e ampliação de acesso das camadas populares a bens de consumo e serviços inéditos a partir dos anos 2000, bem como daqueles perdedores nesse processo de globalização, perpassados pelos discursos midiáticos, como identifica Appadurai, estão latentes no ambiente escolar e merecem um olhar, aqui conciso, mas que precisamos considerar.²⁹⁶ O estudo de Appadurai permite entender as recentes eleições à presidência no Brasil em que discursos discriminatórios em relação aos nordestinos ganharam vulto sobretudo em parte da classe média nas regiões sul e sudeste. Nos Estados Unidos no momento em que escrevo, Donald Trump, bilionário de extrema direita, disputa entre os republicanos a candidatura à presidência com um discurso intolerante que combina o

²⁹⁶ APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

combate aos imigrantes e a restauração do sonho americano à classe média.²⁹⁷ A violência portanto é um fenômeno global, com fatores semelhantes em diversas localidades, somados às especificidades regionais.

Numa noite acompanhei a aflição de uma professora que temia a represália de um aluno do ensino fundamental que foi impedido de continuar frequentando a Escola após diversos episódios agressivos, o último deles com esta profissional que eu acompanhava. Quando ela me contou das agressões verbais e intimidações que sofreu me recordei que na semana anterior quando estive na escola a tarde, outra professora havia comentando sobre esse aluno dizendo que ele chegou a levar uma faca para a Escola. Em uma conversa posterior a professora ressaltou que o caso desse aluno era bem difícil, o menino era atingido por muitas das violências que afetam a juventude, machismo, uso excessivo de drogas, abandono. Quem assistiu ao filme *Numa escola em Havana*, acompanhando o caso de Chala e sua turma, pode dimensionar como crianças e adolescentes agressivos podem carregar as violências de nosso tempo. Ao passo que a professora Carmela também expõe como tratar desses casos só é possível com uma compreensão que vá muito além dos muros da escola e de meras normatizações institucionais, necessitando de envolvimento e persistência em uma conjuntura social intrincada.²⁹⁸

A professora agredida preocupava-se com uma possível depredação ao seu automóvel estacionado na rua em frente a Escola. Na E. E. Francisco Escobar, sobretudo à noite, vários carros e motos eram guardados no pátio menor de entrada, algumas motos também no pátio central. Indicativo de outro problema. O carro do diretor tinha inclusive um local de costume reservado. Além de tomarem as ruas, o automóvel, maior símbolo do urbanismo opressor e da publicidade ilusória, agora ocupa também a Escola. O medo do aluno que poderia surgir a qualquer momento fez lembrar casos relatados por Souza Patto de alunos expulsos que tornaram-se lendários na escola em que desenvolveu sua pesquisa. A onipresença desses ex-alunos trazia insegurança às professoras.²⁹⁹

Teresa Caldeira em seu premiado livro *Cidade dos Muros*, publicado na década de 1990, fez um estudo sobre crime e a violência na cidade de São Paulo. Não ocupou-se somente do criminoso, do agressor, do bandido, mas de como a sociedade e o poder

²⁹⁷ Sobre os nordestinos <<http://www.revistaforum.com.br/2014/10/06/resultado-das-eleicoes-desperta-preconceito-contr-nordestinos/>>. Acesso em 10/02/2016. Sobre Donald Trump e as primárias do partido republicano <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160210_gch_trump_conviccoes_fn>. Acesso em 10/02/2016.

²⁹⁸ NUMA ESCOLA DE HAVANA. Direção: Ernesto Daranas. Cuba. 2014. 108 min.

²⁹⁹ PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. pp. 258-259.

público concebem o crime, as causas e os efeitos.³⁰⁰ Caldeira analisou o medo da violência, sendo também um produto da mídia, que a todo momento anuncia a violência como um item indispensável, contribuindo com a noção de que vivemos em mundo dominado pela violência, contra a qual temos de nos prevenir, nos prepararmos, e até mesmo nos armarmos. Na poética *Muros e Grades*, a banda Engenheiros do Hawaii reflete sobre os medos: “nas grandes cidades / do pequeno dia-a-dia / O medo nos leva a tudo, sobretudo a fantasia / Então erguemos muros que nos dão a garantia / De que morreremos cheios de uma vida tão vazia (...)”³⁰¹

Em outra ocasião estava sentado no fundo da sala acompanhando as aulas de uma professora em um 7º ano do ensino fundamental com 32 alunos, sala cheia e apertada. Uma aluna sentada em uma das últimas carteiras, quase ao meu lado, ouviu da professora um comentário depreciativo sobre seu cabelo após demorar para pegar seu caderno e começar com as anotações. A adolescente afrodescendente tinha o lado esquerdo da cabeça raspada e a maior parte do cabelo trançado. Assim que a professora virou-se a aluna fez um gesto obsceno, escondido pelo caderno que colocara à frente do dedo em riste. Durante o intervalo procurei pela aluna e conversamos. Lacrimando reclamou que a professora fazia muita graça, e que quase ninguém gostava de suas aulas, em sua opinião os professores deveriam guardar as suas opiniões sobre as escolhas dos alunos em relação a seus corpos. Disse-me ainda que reprovou duas vezes, que não gostava de quase nada na Escola e que a diretoria não se impunha. A fala dessa aluna sobre a fragilidade da gestão quanto a organização interna era sentida tanto por alunos quanto pelo corpo docente, o que também favorece a ocorrência de uma atmosfera de tensão, como também percebeu Nancy Cardias:

“Um dado muito interessante, portanto, apontado pelo levantamento é que, além de professores, os próprios alunos se queixavam da falta de controle e de limites que há na escola. A ausência de normas e regras claras e a ausência de responsabilização daqueles que não tiveram uma boa conduta acabam por confundir os alunos sobre quais os limites que devem ser respeitados.”³⁰²

³⁰⁰ CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade dos Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, Editora 34/Edusp, 2000. pp. 57-134.

³⁰¹ Letra e música disponíveis em: <<http://letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/45733/>>. Acesso em 23/11/2013.

³⁰² CARDIAS, Nancy. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro, Ano II, nº 02, p. 26-69, 1997. Apud RUOTTI, Caren, ALVES, Renato, CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: uma guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 28. p. 36.

Casos de conflito como este último são recorrentes nas escolas como apontam a literatura, porém não são trabalhados, por vezes passam despercebidos, negligenciados, até que resultem em casos explícitos de violência, transformando-se então, possivelmente, em casos de polícia. Este é o tipo de violência ignorada pela instituição, ou fomentada pelo seu arranjo, ou desarranjo, é a mais corriqueira e menos discutida. No Escobar, a princípio a gestão não ficou sabendo do que havia acontecido, nem a aluna procurou apoio, nem os colegas a apoiaram, o que indica a trivialidade das agressões verbais e a descrença dos alunos de que a Escola tomaria providências sobre o ocorrido.

Nas duas situações sustentamos que o funcionamento burocratizado da escola é contribuinte fundamental para a ocorrência da violência.³⁰³ Primeiro, porque o espaço escolar como é organizado e orientado privilegia a separação ao invés de encontros, como evidenciam os enfileiramentos e a segmentação das salas, dos horários, das séries. Segundo, porque a sistematização da rede, no caso estadual, a estabelecer currículos, diários, aspectos administrativos sobre os pedagógicos, pouco incentivo a formação continuada dos profissionais, limita a abordagem de temas relevantes para a discussão sobre fatores promotores de violência, de forma orgânica ao trabalho pedagógico, já que projetos isolados envolvendo aspectos relacionados à violências sugerem pouco alcance dado o caráter cotidiano da violência na sociedade burocrática de consumo dirigido no contexto neoliberal. Terceiro, o aparato gestor da escola é mais eficiente para dissimular ou punir/excluir do que para o desenvolvimento de uma escola democrática empenhada no trabalho reflexivo sobre as diferenças e as desigualdades, acrescidos de concepções saudosistas e classistas no campo educacional com reticentes discursos de disciplinarização.

O excelente trabalho *Violência na escola: um guia para pais e professores* afirma que a violência nas escolas é tratado basicamente de duas formas, uma primeira extremada, o caso de polícia, ou ignorada/subestimada, em sua maioria casos de violência verbal simbólica, como presenciei na E. E. Francisco Escobar. Nos dois casos de violência estavam envolvidos alunos e professores.³⁰⁴

³⁰³ Isso não quer dizer desconsiderar a complexidade dos fatores promotores da violência. Cuba lista as causas externas e internas para a violência nas escolas: “Entre as causas externas estão: os ideais de gênero, sexismo; relações raciais, racismo e xenofobia, migração e conflitos regionais; estrutura familiar dos alunos; influências da mídia; características do ambiente onde a escola está inserida. Quanto às causas internas (aquelas que se originam no interior da escola) essas incluiriam: idade e nível de escolaridade; regras, disciplina e o sistema de punições das escolas; a indiferença dos professores frente a todos os casos de violência, a má qualidade do ensino, carência de recursos humanos e a relação de autoridade entre professores e alunos.” RUOTTI, Caren, ALVES, Renato, CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: uma guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. 28.

³⁰⁴ Segundo Viviane Cubas, apreciando a literatura sobre violência escolar, casos de violência envolvendo professores e alunos são os menos pesquisados, e são os casos que aqui presenciamos e discutimos. Em minhas

O entrave é que a violência nas escolas, ou melhor, o medo da violência³⁰⁵ (em outras épocas tido elemento fundamental para a coesão social) – aumentado pelo imenso alarde da violência espetacular pelos meios de comunicação –, resultam numa tensão no interior das escolas que visam combater mais os espectros, como se ataca uma pinhata, através da disciplina.³⁰⁶ Não seria válido repensar procedimentos organizacionais e pedagógicos? Ao responder os questionários os professores da E. E. Franscico Escobar disseram que o elemento essencial para uma boa escola era a disciplina, 18 respostas, e apenas 04 apontaram a segurança, isto porque a violência implícita é ‘normalmente, confundida com indisciplina ou brincadeira’.³⁰⁷ Esta falta de clareza tende a condução da organização escolar, ou de sua desorganização, que inviabilizam um ambiente democrático, que reconheça e trabalhe com as diferenças, como a de níveis de compreensão e aprendizagem entre os alunos. Em síntese os efeitos do neoliberalismo nas escolas, notadamente no trabalho em educação, como demonstramos estabelece uma situação de ausência de sentido, por conta da burocratização e das concepções individualistas que por um lado superestimam a violência e por outro a desconhecem, clamando por disciplina, pais e educadores constroem obstáculos para as experiências democráticas.

Experiências interessantes nas escolas perdem espaço para os casos violentos. O medo da violência termina por gerar mais violência nas escolas. Ou seja, o medo da violência, que em alguns casos caminha para a histeria, fez com que escolas públicas (e particulares) adotassem o aumento dos muros, das grades, das câmeras, dos alarmes, dos seguranças, e isto finda por influenciar na prática pedagógica que não pode ser libertária, já que a estrutura toda é restritiva. Posicionamentos motivados pelo medo, gestados com forte caráter emocional, terminam com práticas também agressivas no sentido das imposições, dos sermões, das

visitas à Escola não presenciei casos de agressão física entre alunos o que não quer dizer que não existam. É preciso enfatizar que este não é um trabalho sobre este tema tão relevante que é o da violência nas escolas, mas de acordo com nossas observações empíricas e leituras sobre o assunto, a violência e o medo da violência é para nós um dos resultados mais nefastos produzidos e estimulados pela burocratização e a competição, como ainda desenvolveremos.

³⁰⁵ O medo como fundamento de coesão social como presente nas teorias à época da formação dos Estados Modernos Nacionais Absolutistas ainda influentes. Vladimir Safatle aborda a questão do medo na palestra *Por um colapso dos indivíduos e seus afetos*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=enBrMfYeZIs>>. Acesso em 18/02/2016.

³⁰⁶ Sobre a violência espetacular em instituições de ensino lembremos alguns casos dos últimos anos amplamente divulgados pela mídia nacional: Columbine (EUA) em 1999, Vigínia Tech (EUA) em 2007 e Realengo (RJ) em 2011.

³⁰⁷ Por violência implícita Camacho entende casos dissimulados de “agressões entre pares, contra professores, casos de discriminação, depredação, as brincadeiras agressivas, bagunça, o não cumprimento das normas e atividades escolares – que pode ter origem tanto na intolerância ao ‘diferente’ como na reação dos diferentes à discriminação sofrida (...)”. RUOTTI, Caren, ALVEZ, Renato, CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 37.

punições. Estas práticas não tem feito mais que contribuir para a continuidade da violência. Preconceitos, racismo, xenofobia, homofobia, intolerância, bullying, são fertilizados (ou até decorrentes) desta estrutura burocratizada que segrega e oprime. Aliás, uma abrangente pesquisa envolvendo cinco capitais brasileiras coordenada por Abramovay captou uma informação muito relevante: professores bons, que dão boas aulas, que *explicam bem*, vivenciam menos casos de violência em suas aulas e conseguem aproximarem-se mais dos estudantes.³⁰⁸ Simples aparentemente. Complexo numa realidade escolar sucateada. Neste contexto, propostas de construção democráticas às escolas, referentes à gestão e às práticas pedagógicas estão envoltas em uma forte contradição que sufoca as possibilidades de progresso, ainda mais que a construção de valores democráticos não se dão da noite para o dia, implicam em acertos e desacertos e contínua discussão e revisão.

Estamos, portanto, impedidos de qualquer modificação na escola? As instituições educacionais na sociedade burocrática de consumo dirigido foram diminuídas e nada mais podem fazer que reproduzir processos de exclusão e violência? Ou como disse Mészáros reduziram-se “a principal função da educação formal” que “é agir como um cão de guarda *ex-offício* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”?³⁰⁹

Mészáros descortina a abertura pela qual partiremos para nossas percepções de potencialidades capazes de transformar o cotidiano escolar. Segundo o pensador não é possível que as instituições de ensino consigam por completo a aplicabilidade de seu projeto (metas e objetivos), pois a sociedade, a vida social é composta de um emaranhado complexo que não permite sua realização total.³¹⁰ De tal forma que “o pesadelo de Orwell, não é realizável precisamente porque não há como incorporar no projeto totalizador os irreduzíveis já que a maioria das nossas experiências constitutivas permanece e – permanecerá sempre – fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais.”³¹¹

Investigando a burocracia e a técnica, entendendo a *mimésis*, a possibilidade de sua negação, mas ressaltando seu aprisionamento, o simulacro e a necessidade de superação deste cotidiano pelo viés da *poiésis* (resíduo da *mimésis*) emancipadora que possibilita a superação do homem, Lefebvre, em sentido convergente ao pensamento de Mészáros, escreveu:

³⁰⁸ ABRAMOVAY, Mirian (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. p. 95.

³⁰⁹ O autor traz este trecho como afirmação, que aqui lançamos como interrogação, o que não é um problema porque situa-se na problematização. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. p. 55.

³¹⁰ MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. pp. 49-51.

³¹¹ Idem. 55

“Enfim, a burocracia sustenta e mantém o Estado; o Estado consagra a burocracia. É o pleonismo, quer dizer o círculo vicioso, impossível (aparentemente) de quebrar. No ápice estatal, reina a tautologia suprema: ‘o Estado é o Estado’, ou ainda: ‘o Estado sou eu’, pois o poder é o poder e as coisas, elas também são o que são. E os homens igualmente, dirigentes e dirigidos, governantes e governados. (...) Seríamos todos engajados na profundidade de um beco-sem-saída, presos pelo perfeito torniquete. Mas, de fato, já respondemos “não” a essa pergunta salientando a lei de desigualdade desenvolvimento (dos sistemas, das autonomizações). (...) Falamos de nova unidade da totalidade apreendida fragmentariamente. Trata-se de unidade na diferença dilacerante entre o domínio e a *errância*, entre a dominação e a contestação, entre a segurança e a aventura. Logo entre a *mimésis* e a *poiésis*; entre o ser adquirido e o ser inesgotável, entre ausência e presença.”³¹²

Como o ultraje totalizante aparece no miúdo, no cotidiano, que é invadido, na tentativa de ser tomado, pelas estruturas maiores, precisa ser estudado de perto e de dentro, como fizemos até aqui neste terceiro capítulo.³¹³ “Pensar por complexidade é usar nossa racionalidade para juntar coisas separadas, para aumentar nossa liberdade de fazer o bem e evitar o mal”³¹⁴, escreveu Libâneo, ao sintetizar a teoria da complexidade voltada à educação. Sem filiação à corrente, mas reconhecendo sua contribuição, nossa seta põe-se a caminho fundamentalmente a partir da compreensão do trabalho em educação considerando a historicidade das relações e dos poderes observados no nível do cotidiano com o suporte de variados documentos de análise. Doravante é necessária nossa sensibilidade para os anseios, agruras e ações sociais (e comunitárias) e a partir delas inferir positivamente. Afinal, enquanto ficamos na negação continuamos condicionados pelo negado e as estruturas não modificadas tendem a voltar, sem terem partido, como bem explicitou Mészáros desenvolvendo o pensamento de Marx.³¹⁵

Não se trata de uma pedagogia, é claro, mas de apontamentos didáticos germinados da análise da prática cotidiana em diálogo com a história e indagações indispensáveis para os esforços de compreensão da contemporaneidade, que permitam algum rompimento com a

³¹² LEFEBVRE, Henry. **Metafilosofia: prolegômenos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. pp. 303, 304, 308.

³¹³ Construção a partir de anotações realizadas nas discussões na disciplina *Vida cotidiana, espaço e reprodução social da classe trabalhadora sob o capitalismo* sob responsabilidade da professora Marta Inez Medeiros Marques no primeiro semestre de 2014.

³¹⁴ LIBÂNEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. p. 36. In LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. pp. 19-62.

³¹⁵ “Pois, na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo objeto da sua negação.” MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. p. 60.

pedagogia da impregnação, uma *pedagogia básica ‘encarnada’*, que se mantém nas escolas através da reprodutividade, afiançada pela burocratização.³¹⁶

Em meio a tantas dificuldades no trabalho em educação uma dimensão sempre deve ser primeiramente considerada, a afetividade. Recordo-me de uma conversa com Ana Elisa Siqueira, diretora da E.M.E.F. Desembargador Amorin Lima, localizada do bairro do Butantã na cidade de São Paulo, que desenvolve um trabalho pedagógico libertário inspirado na Escola da Ponte, de Portugal, em uma visitação no segundo semestre de 2014 em que ela destacava, pensando na realidade de uma grande cidade, que a escola foi o que restou para muitas das crianças e adolescentes como lugar de convivência, de troca. Além do conhecimento que a boa escola deve apresentar e desenvolver junto aos estudantes, precisamos diariamente recordar a dimensão do afeto, como amálgama de tudo que a escola puder e quiser proporcionar. A imagem de Ana Elisa caminhando pelos corredores da Amorin Lima sendo abraçada pelas crianças é icônica, afinal, não raro os diretores preferem ser mais temidos que amados.

Pesquisando a Escola Francisco Escobar a importância da afetividade ficou nítida. Em uma conversa com um grupo muito animado de alunas de um 6º ano elas ressaltaram que gostavam da aula de Matemática porque a professora era legal. Em um intervalo quando fui conversar com dois adolescentes, a menina que havia recebido um comentário depreciativo sobre seu cabelo e outro que tinha sido colocado para fora da sala de aula pela professora por conversar durante a apresentação dos trabalhos dos colegas, perguntei de que aulas eles gostavam mais e disseram que era da aula de História, porque o professor era parceiro, amigo, brincava com eles. Em outros momentos na escola presenciei abraços, carinhos, conversas entre os alunos, assim como conversas descontraídas, sorrisos, laços de amizade entre os professores que marcavam, por exemplo, de se encontrarem para um momento de descontração na próxima sexta-feira. Tudo isto faz parte da escola e possibilita resistir ao fardo do trabalho e à opressão do sistema de ensino e devem, portanto, ser valorizados e potencializados. Sobretudo os professores precisam valorizar seus alunos como sujeitos que pensam e que sentem.

³¹⁶ Reproduzimos a nota de Libâneo em que desenvolve sua argumentação sobre a reprodutividade em educação. “Poutois e Desmet (1999) chamam de *pedagogia da impregnação*, os valores, as referências educativas que foram sendo interiorizadas ao longo da vida e que exercem uma ação profunda dos indivíduos tendendo a ser reproduzidos quando assumem papel de educadores. Trata-se de uma identidade pedagógica, uma pedagogia básica ‘encarnada’, ao modo de *habitus*, que se constitui ponto de partida para qualquer intenção de mudar teoria, valores, práticas, entendimento que é compatível com a visão pós-moderna de educação.” LIBÂNEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. p. 59. In LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. pp. 19-62.

Gadotti abordando a artificialidade da escola compreende a necessidade de um olhar amplo sobre o aluno:

“Artificializou o aluno, segmentou o aluno, colocou lá na frente, numa classe, e se esqueceu que esse aluno tem uma história de vida, pais, mães, avós, uma casa, gosta de música, de dançar, está na rua, gosta de subir em árvore, de abraçar, de sentir. Quer dizer, essa totalidade. Quando fechamos muito o foco não conseguimos ver a totalidade. Vemos uma árvore, mas nos esquecemos de que essa árvore está no meio de uma grande floresta.”³¹⁷

O maior desafio está em fazer da valorização da afetividade fio condutor da proposta e das práticas pedagógicas das escolas. Que todo o trabalho didático seja perpassado por esta perspectiva radicalmente transformadora numa realidade burocratizada que conduz a perda de sentidos e que não dependa exclusivamente das aptidões e concepções individuais dos profissionais. Para a Francisco Escobar onde diversas vezes ouvi relatos que revelaram baixa autoestima de professores e alunos em relação à escola, como se o destino tivesse lhes condenado à insuficiência, este aspecto torna-se ainda mais relevante. Nesse trajeto deve haver esforços de envolvimento com a comunidade, pois, “se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?”³¹⁸ Como desenvolveu Castells pensando os movimentos sociais sob a análise da teoria da inteligência afetiva “as emoções mais relevantes para a mobilização social e o comportamento político são o medo (um afeto negativo) e o entusiasmo (um afeto positivo)”³¹⁹ causando aproximação ou evitação. Já discutimos os efeitos do medo no ambiente escolar neste capítulo, que em seu pior desencadeamento gera a raiva. Quanto ao entusiasmo, este estabelece conexão com a esperança, também uma emoção positiva, que projeta o futuro, sendo capaz de sobrepor-se a outras emoções negativas, o que ficou evidente também com o estudo da greve dos professores poços-caldenses em 1979 como verificamos no capítulo 02.

Diversas teorias pós-modernas partindo de diferentes proposições e procedimentos têm realizado críticas pertinentes ao conhecimento científico moderno que sob o império da razão, promoveu a fragmentação em campos disciplinares, especializados, desprezando outros saberes e dimensões que compõe o saber e a vida.³²⁰ A razão instrumentalizada encaminhou-

³¹⁷ MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 137.

³¹⁸ PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 35.

³¹⁹ CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 22.

³²⁰ Libâneo apresenta um quadro com as correntes teóricas pedagógicas contemporâneas e suas modalidades, que colocamos entre parênteses: 1- Racional-tecnológica (Ensino de excelência; Ensino tecnológico); 2- Neocognitivistas (Contrutivismo pós-piagetiano; Ciências cognitivas); 3- Sociocríticas (Sociologia crítica do currículo; teoria histórico-cultural; Teoria sociocultural; Teoria sociocognitiva; Teoria da ação comunicativa); 4-

se para a dominação contrapondo-se à promessa emancipatória. A ecologia dos saberes, entre as reflexões contemporâneas que não desprezam a razão, mas tecem críticas contundentes ao conhecimento que fez aumentar as desigualdades socioeconômicas, o poder de destruição da natureza e os conflitos bélicos, concebe a urgência do reconhecimento da pluralidade de saberes e os limites da análise, o que não significa a impossibilidade de compreensão e o consequente abandono, mas sim a ampliação dos esforços visando o entendimento, de forma que possamos desenvolver uma leitura melhorada de nossas aflições, construindo um pensamento poderoso em contraposição ao pensamento abissal que produz inexistência. Nos estilhaços provocados pelos golpes insistentes dos poderes que almejam a totalização há de se configurar a valoração pelo intercâmbio de forma contra procedente, considerando-se a dimensão afetiva.³²¹

“A falha da razão moderna, para ele (Boaventura de Sousa Santos), não está ligada à produção objetiva do conhecimento, mas ao modo como os elabora, distribui e utiliza. A modernidade preocupou-se muito com a geração de novos conhecimentos e tecnologias e pouco com as consequências advindas desses conhecimentos e tecnologias.”³²²

O descompasso entre a produção e distribuição de tecnologias e a dificuldade de realização de reflexões éticas sobre como lidar com elas provoca contendas na Escola Estadual Francisco Escobar, e em grande parte das escolas brasileiras, também cava uma dificuldade, mas percebemos ser ela uma via valiosa.³²³ Antes é preciso recordar que em geral as escolas públicas brasileiras têm carências estruturais sérias, como os protestos em prol da educação costumeiramente denunciam, e que portanto as tecnologias da informação e comunicação (TICs) que compreendemos (DVDs, TVs, computadores, projetores, smartphones, smart TVs, sites, rede sociais, softwares e aplicativos básicos) estão longe de significar a ponta de lança das tecnologias da informação (TI). Como já dissemos, a

“Holísticas” (Holismo; Teoria da complexidade; Teoria naturalista do conhecimento; Ecopedagogia; Conhecimento em rede); “Pós-modernas” (Pós-estruturalismo; Neopragmatismo). p. 30. LIBÂNEO, José Carlos. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação**. p. 59.

³²¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes e Um ocidente não ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. In SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do sul**. Edições Almedina, Coimbra, 2009.

³²² FREITAS, Raquel A. M. da M. **A crítica à modernidade, a Educação e a Didática: A contribuição de Boaventura de Sousa Santos**. p. 229. In LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. pp. 223-239.

³²³ A reportagem *Escolas debatem se usar tecnologia em sala ajuda ou atrapalha os alunos* exibida pelo programa Fantástico da Rede Globo de Televisão exemplifica parte dos desafios no uso da tecnologia nas escolas e as abordagens realizadas pela grande mídia. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/08/escolas-debtem-se-usar-tecnologia-em-sala-ajuda-ou-atrapalha-alunos.html>>. Acesso em 02/03/2016.

tecnologia nas escolas tende a ser utilizada como mecanismo de regulação internos e externos reproduzindo formas de controle estatais e empresarias, como com as câmeras de vigilância e sistemas de dados e avaliações externas. Mas analisemos trechos da entrevista com a Prof. Cida Benedito em que por uma lado queixa-se da ausência de investimentos na Escola e por outro lado recusa o uso de ferramentas de computação:

“Eu não tenho computador. Eu já comprei mas doe para o meu sobrinho. Tenho um lá, empacotado. Tenho uma síndrome parecida com a do Caetano Veloso: eu não gosto muito de botão. Não tenho celular. Eu gosto de olhar para o rosto das pessoas. Acho que a infraestrutura da escola não me empodera. (...) Uma TV para você brigar com quinze turmas, alguns computadorezinhos, professores que ousam entrar não está funcionando.”³²⁴

A dificuldade dos professores em incorporar computadores, programas, projeções, em suas aulas denunciam a fragilidade da formação, não capacitados para a utilização dos recursos disponíveis na unidade, por um lado, e por outro, resistência de parte do professorado que se opõem, por motivos diversos, a inserção da informática em sua atividade docente.³²⁵

Acompanhei uma situação de desentendimento em uma aula de Filosofia em que a professora durante todo o tempo de uma aula escreveu no quadro as orientações para um trabalho de pesquisa. Mas quando ela terminava de escrever uma parte, um aluno sentado na primeira fileira, tirava fotos das anotações com seu *smarthphone* ao invés de transcrevê-las em seu caderno, como insistia para que fosse feito a professora. Ele fotografava e a professora reclamava. Se a professora tivesse digitado e imprimido as orientações entregando uma a cada aluno ou enviado as orientações para um endereço de e-mail que poderia ser criado pela turma, este trabalho e esta situação incômoda que poderia resultar em um desacordo maior não poderia ser evitada, de forma que os preciosos minutos das aulas de Filosofia pudessem ser melhor aproveitados com o estudo de um texto, uma roda de conversa, ou a exibição de um vídeo educativo? As velhas práticas diante de novas tecnologias de posse dos alunos maximiza o conflito de autoridade (professor como coordenador do trabalho pedagógico e aluno que não simplesmente cumpre o passo a passo, por vezes arcaico, determinado) e de

³²⁴ Entrevista com Maria Aparecida Benedito em 12 de setembro de 2014.

³²⁵ Mesmo concebendo que de nada adianta a substituição das meras formalidades burocráticas manuscritas pelas digitais, deixo lhes esta passagem. Em uma reunião pedagógica em uma escola pública estadual de um município vizinho em que trabalhava, certa vez insisti em uma de nossas reuniões no ano de 2014, que os diários em formato de livretos fossem substituídos por diários eletrônicos, que poderiam facilitar a somatória de presenças, a compilação de notas das diversas avaliações e o lançamento de conteúdos e atividades desenvolvidas. Um colega reagiu prontamente dizendo que eu deveria compreender a limitação de outros professores, especialmente os mais velhos. Disse a ela que em outras profissões independente da idade os trabalhadores precisam dominar minimamente a informática, como com os contadores e advogados, mas ela me deu uma resposta surpreendente, dizendo que o caso deles era diferente, eram contadores e advogados, nós, somente professores. Desde então vejo o diário de classe tradicional como o ícone dos retrocessos e fragilidades da educação pública mineira.

gerações (a que convive quase de forma simbiótica com as novas tecnologias, acessíveis a maior parte dos consumidores, e aquela que resiste ou não dispõe de habilidades suficientes para sua utilização – relação que não se define necessariamente pelo fator etário).

Pedro Demo alerta, entre outros pontos importantes, que o professor não deve também tecer a crítica à tecnologia, por exemplo à TV, e manter-se passivo diante dela e de sua programação. É preciso criticidade que necessita de estudo. Entretanto, para o sociólogo, estudar é um grande problema para os professores brasileiros, em partes pela rotina atarefada e em partes porque não sabem estudar, ou por se esquivarem, “já que estudar é coisa de aluno”.³²⁶ Apenas dão aulas, e se apenas o fazem de forma reprodutiva, lembremos: “aula instrucionista, apenas para expor ideias alheias, é mais bem feita pela mídia, a cores, com efeitos especiais e gente bonita.”³²⁷

Presenciei na mesma Francisco Escobar uma atividade rompendo com a repetição instrucionista nas aulas de Matemática, com alunos de 8º ano do ensino fundamental, em que podemos investir. O trabalho era sobre sólidos geométricos e os alunos divididos em grupos deveriam preparar apresentações explicando diversas formas. A professora deu autonomia aos alunos para que fizessem sua exposição da maneira que achassem mais adequada. Em duas aulas acompanhei a exposição de dois grupos na sala de multimídia da escola. O primeira equipe utilizou o programa *Power Point* para uma apresentação básica e segura, e no final propuseram uma atividade aos colegas que montassem uma forma geométrica impressa em sulfite que precisava ser dobrada e colada, com direito a prêmio para quem o fizesse primeiro. A professora teceu elogios e incentivos. Mas com segundo grupo avançou-se significativamente quanto às práticas que possibilitam o desenvolvimento de competências necessárias ao protagonismo e à acessibilidade. Um dos alunos desse segundo grupo com grande domínio sobre o *Power Point* fez uma apresentação impecável, com direito a animações muito bem construídas por eles. Toda a turma acompanhou a apresentação com atenção. Quando terminaram a professora empolgada pediu para que o aluno com mais desenvoltura explicasse com detalhes como fez a apresentação e durante os trinta minutos seguintes aprendemos sobre ações possíveis que desconhecíamos com a ferramenta. O estímulo ao saber fazer demonstrado neste trabalho, vindo dos alunos, explicado por eles, em uma troca de conhecimentos atrativos com o uso da tecnologia da informática, construiu significado ao estudo da Matemática proporcionando efetiva aprendizagem.

³²⁶ DEMO, Pedro. **Estudar**. Disponível em:

<http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO_REDE0187_ANEXO_II.pdf>. Acesso em 27/05/2016. p. 1.

³²⁷ Idem. p. 6.

Outra questão merecedora de ser abordada nessas páginas derradeiras é mais uma vez o espaço escolar. Como já dissemos, espaço considerado na perspectiva de organicidade compreendida por Lefebvre. Não se trata somente do terreno, das paredes, da disposição dos objetos, mas de toda a composição em que nos inserimos.

Na E. E. Francisco Escobar percebemos aflições quanto ao espaço escolar.³²⁸ Todos os segmentos que estão diariamente na escola possuem alguma crítica à unidade. Seja em relação à localização, à divisão das salas, à falta de acabamento, limitações da quadra poliesportiva, ausência de refeitório, enfim, à precariedade do equipamento. Durante os dois anos em que frequentamos a Escola este conflito sempre esteve presente. Os professores não se sentiam animados para intervir no espaço, nem com decorações comuns em escolas, principalmente no ensino fundamental I. Os alunos faziam sua própria decoração, com nomes e desenhos pelas paredes, feitos com lápis, corretivos e canetas. Na Francisco Escobar os professores trocam de salas e não os alunos, de forma que não havia responsabilização do professor por aquele espaço. Os estudantes por suas vez diziam que se afixassem trabalhos na parede os alunos de outro turno estragavam. O local disponível permanente para a exposição de trabalhos era um pequeno painel após o portão que separa o pátio central da sala dos professores, diretoria, secretaria, sala dos professores e sala de multimídia. Nas salas da gestão também não era perceptível investimentos na ocupação do espaço que expressassem vínculos estreitos de pertencimento, embora não estivessem mal cuidados, tão pouco sujos, salvo a secretaria que não pude observar, já que não tive acesso a este local. A comunicação se dava pela janelinha da repartição. Em uma reunião pedagógica em que estive presente para ler um artigo resultante da pesquisa em desenvolvimento descrevi uma sala de aula e uma professora com ironia exaltou o fato da sala ter um cesto do lixo, porque em outros momentos tinha uma caixa de papelão, outras vezes nada para esta função. Muitos riram.

O espaço não é neutro, apolítico, objetivado, simplesmente moldado. Analisando a E. E. Francisco Escobar à luz da reflexão lefebvriana quanto ao espaço é possível destacar que intervenções das autoridades sob o signo do planejamento urbano modernizador, podem produzir situações em que tais modificações redundam em efeitos agressivos, onde as pessoas, usuárias, não ouvidas, são impactadas pelo avanço do projeto fragmentado e burocratizado da sociedade contemporânea, em que encontros genuínos e construções coletivas originais são obstruídos pelas ações de planejamento e gerenciamento do espaço. Um espaço cenário.

³²⁸ Como já explicitado, com destaque no capítulo 1.

Diante da ausência de apropriações do espaço no sentido de uma integração autêntica a partir do uso, o encontro e o reconhecimento, especialmente no caso de uma instituição de ensino, são limitados. A distância entre o discurso modernizador propagado para embasar a fusão e junção das escolas Virgínia da Gama e Francisco Escobar no novo prédio, a existência de um projeto de revitalização do centro da cidade envolvendo a transferência de uma escola, os benefícios destacados pela obra inovadora de Francisco Escobar no início do século XX e a realidade constatada no cotidiano escolar a partir das visitas e entrevistas, constituem expoentes do conflito provocado pela ideologia programadora do espaço urbano. Ao atender aos paradigmas controladores e alienantes, desorganiza-se a forma com que as pessoas se entendem neste espaço. Impressionou-me o relato de uma aluna, que mesmo diante das carências da Escola que resultam em uma educação de qualidade discutível, quando lhe perguntei por que não se transferia para outra unidade, disse que temia não acompanhar o ritmo de exigência de uma escola melhor estruturada, assim, apesar de compreender as limitações neste contexto escolar, com seus desarranjos, estava também ligada a ele de tal maneira que pensava não conseguir continuar em outro estabelecimento de ensino.

Entretanto, é preciso observar também que estudiosos como Henry Lefebvre e Ivan Illich, não deram tudo por terminado. Embora a regulação do espaço por ideologias coercitivas constituam um enorme desafio, sempre existem possibilidades de insurgência, mesmo a partir de momentos breves e atitudes a princípio desconexas. Eu presenciei um desses momentos, com o trabalho de *Halloween*, já citado, desenvolvido pelo professor de Inglês, em que os alunos juntos com seu professor, numa sexta-feira de manhã, na pequena parte coberta em frente à cantina cantaram, tocaram, dançaram, interpretaram. A atividade carecia de melhor organização e investimento, mas o envolvimento dos alunos que estavam presentes, o protagonismo que assumiam mostrando habilidades tantas vezes ignoradas pela educação escolar era admirável. Naquela manhã alguns habitaram como poetas. Segundo Lefebvre, é no habitar, que não é residual, mas essencial, em que se manifesta a sociedade que se confronta a ideologia e as instituições. Neste nível encontra-se a força revolucionária, como demonstraram as ocupações das escolas paulistas.³²⁹

Em sua análise sobre a transformação do mundo na sociedade em rede, Castells expôs que os movimentos sociais ocorrem com a “conjuminância de degradação das condições materiais de vida e crise de legitimidade dos governantes encarregados de conduzir os

³²⁹ Lefebvre retoma as reflexões de Nietzsche e Heidegger sobre o *habitar* (inferir, criar, modificar, ocupar, apropriar-se) contrapondo ao *habitat* (decorativo, fabricado, artificializado, fragmentado), típico do capitalismo industrial (sociedade burocrática de consumo dirigido). Heidegger que recuperou as palavras do poeta Hölderlin: “o homem habita como poeta.” LEFEBVRE, Henry. **A Revolução Urbana**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 1999.

assuntos públicos”.³³⁰ O pesquisador analisa três itens fundamentais quanto aos movimentos sociais que também percebemos estudando a greve dos professores poços-caldenses em 1979: a insurgência no espaço urbano, outra configuração de tempo e o companheirismo. A insurgência no espaço resignificando lugares e alterando fluxos, realizando assembleias e comitês, em oposição à tabulação política tradicional – atualmente se expressam também na ação viral do espaço virtual. O *tempo atemporal* por um lado é marcado pela incerteza, até quando irá permanecer, por outro lado, pela projeção do futuro. Um tempo alternativo e híbrido, mas real, pois realiza-se na prática. E o companheirismo é essencial para vencer o medo. De forma que as relações horizontais e diretas, a marca da contraposição ao poder hegemônico é transpassado pelo companheirismo. Nas palavras dos grevistas de 1979: “unidos até a vitória!”³³¹ Tencionamos que a educação pública precisa ser (e apresentar-se) como movimento social. A percepção da atividade educativa como emprego, profissão, pode ser ponto de partida, mas a educação libertária necessita de permanente engajamento, para ser paciente e esperançosa com o presente, projetar o futuro, apoderar-se dos espaços, criar e fortalecer laços de companheirismo. Nos dizeres de Freire:

“A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dela. (...) A minha resposta à ofensa à educação é a luta política e consciente, crítica e organizada contra os ofensores.”³³²

Atualmente vivemos num *fascismo contratual*, segundo Boaventura, “que não é um regime político, mas um regime social”, marcado pela desigualdade e pela exclusão, enquanto pessoas muito poderosas (e suas instituições e/ou empresas) podem vetar “os setores mais fracos da população”.³³³ O sociólogo do direito afirma que somos chamados a participar cada vez mais de questões banais.

“Parece-me que com essa cidadania bloqueada está se banalizando a participação; participamos cada vez mais do que é menos importante, cada vez mais somos chamados a ter uma opinião sobre coisas que são cada vez mais banais para a reprodução do poder.”³³⁴

³³⁰ CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 161.

³³¹ Boletim de greve do Comando Regional de Poços de Caldas nº 26.

³³² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). pp. 66,67.

³³³ SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 88-89.

³³⁴ Idem. p. 92.

Com algumas poucas exceções, devido à luta da comunidade escolar ou por algum projeto experimental, mas que portanto, não é o que prevalece, as escolas não dispõem de autonomia para tomarem decisões, para se organizarem de maneira que ela reconheça sua própria forma de organização. Os documentos mais importantes para a organização de uma escola são o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno, mas em especial na rede estadual mineira tais documentos devem ser formulados a partir de modelos pré-estabelecidos, que ao invés de servirem de referência, comumente tornam-se somente obrigatoriedades. Além disso, a tutela de técnicos da Superintendência Regional de Ensino termina por censurar propostas que entrem em desacordo com as normas da Secretaria Estadual de Educação, como foi perceptível na E. E. Franscico Escobar. Gadotti enfatiza a necessidade de um projeto para as escolas. O educador levanta questionamentos que devem ser constantes na escola: “para que estou aqui? A favor de quem estou? Contra quem estou? Que projeto de vida quero para os meus filhos, como vejo o futuro, o planeta, a Terra?”³³⁵ A escola não pode ser seu próprio projeto.

A aplicação do mesmo formato de escola e de currículo a realidades diferentes, a anseios diversos, desconsiderando demandas específicas, resulta em estrangulamento. Novamente as questões cruciais que poderiam possibilitar uma educação transformadora não entram na pauta, nas discussões, enquanto as superficialidades são apresentadas como causas de extrema necessidade de decisão ao bom funcionamento das instituições de ensino. Para Boaventura “agora a sociedade civil é a solução e o Estado o problema.”³³⁶ Podemos pensar neste sentido também para a educação, buscando as transformações tão necessárias, que devem partir da construção de canais verdadeiramente participativos para construção da escola pública brasileira. Ressaltar a necessidade de uma educação que possibilite o verdadeiro aprender pautado na participação, na construção democrática e em proposições pedagógicas que considerem a experiência e o reconhecimento do outro, é essencial para que as pessoas possam entender e ocupar o seu lugar, o seu tempo, a sua história. Se em 1979 pairava a luta pela democracia contra o regime de exceção cívico-militar, em nossos dias outra vez a reivindicação de uma democracia efetiva e permanente é a questão de ordem, não como pleonasmo, mas como designo.

³³⁵ MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 157.

³³⁶ SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 89.

CONCLUSÕES

Devido ao método regressivo-progressivo utilizado para essa pesquisa, é desnecessário nos estendermos nessas considerações. A força dessa pesquisa e desse texto está em seu percurso e em suas fontes. Se cumprimos bem com aquilo que nos propusemos, isso deve ter ficado evidente. Contudo, algumas últimas palavras podem ser ditas.

É preciso reafirmar que não é função da História (e das Ciências Humanas) naturalizar as ações humanas, os acontecimentos e as organizações sociais. O conhecimento deve servir para desvendarmos as feitura com vistas a cooperar com os propósitos educativos de caráter humanístico. Do contrário contribuiremos com a continuidade das explorações e dos sofrimentos.

A educação ofertada na rede pública não tem cumprido com a construção de pensamentos e práticas democráticas no Brasil como deveria, como os próprios documentos bases propõem. O caso aqui abordado, como discutimos, apresenta semelhanças com a realidade de muitas escolas pelo país. Nas últimas décadas, houve uma considerável expansão no número de vagas nas escolas básicas, escolas técnicas e faculdades. Os anos de escolarização têm aumentado. O que não tem evidenciado amadurecimento de uma consciência democrática e altruísta percorrendo o tecido social, que é notório com avanço conservador intolerante atual. Diante dessa conjuntura em que as vias de participação popular convencionais estão marcadas pela burocratização, pela cooptação, pelas meras formalidades, conferindo aparência democrática às instituições que vivenciam uma forte crise de representação, sobretudo o Estado, o potencial transformador necessário encontra-se na própria sociedade civil mobilizada. E não é possível prescrever fórmulas, pois a democracia precisa ser construída continuamente, caminhando. Refundar a organização e os procedimentos educativos escolares é medida fundamental para combatermos o fascismo e a opulência do capital.

Ademais, como afirmou o poeta Ferreira Gullar no documentário *Utopia e Barbárie*, como somos finitos, como morremos, o sentido é o outro, em quem podemos continuar.³³⁷ A escola deve ser um espaço onde possamos partilhar e levar adiante o que contribui para as transformações necessárias, para que possamos continuar, combatendo as injustiças e valorizando a liberdade de convivência, associação e pensamento.

³³⁷ UTOPIA E BARBÁRIE. Direção: Sílvia Tendler. Brasil. 2009. 120 min.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian (coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- A EDUCAÇÃO PROIBIDA. Direção: German Doin e Verônica Guzzo. Argentina. 2012. 120 min.
- ANTUNES, Ricardo. **Dez teses sobre o trabalho do presente e uma hipótese sobre o futuro do trabalho**. Disponível em: <<http://www.sindicalismo.pessoal.bridge.com.br>>. Acesso em 25/04/2009.
- _____. *O que é socialismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- AQUINO, Maria Aparecida; MORAES, Maria Blassioli; MATTOS, Marco Aurélio Vannucchi de; SWENSSON Jr., Walter Cruz (orgs). **O Dissecar da estrutura administrativa do DEOPS/SP – o Anticomunismo: Doença do aparato repressivo brasileiro. Famílias 30 e 40**. São Paulo: Arquivo do Estado de ao Paulo, Imprensa Oficial do estado, 2002.
- APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- ARNS, Evaristo (org). **Brasil: nunca mais**. Rio de Janeiro: Vozes LTDA, 1985.
- ÁUDIORETRATO: CRIOLO. Direção Ricardo Nauenberg. Produção: Indústria Imaginária. Veiculação: Canal Bis. 2º temporada, episódio 02, 2015.
- BATAGLIA, Patrícia Ungel Raphael, MENIN, Maria Suzana de Stefano, ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs). **Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- _____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas Vol. I**. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- BICCAS, Maurilane de Souza, FREITAS, Marcos Cesar de. **História Social da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Cortês, 2009. Para o parágrafo consideramos especialmente a introdução e o capítulo 7 - *Considerações finais: da transição para a democracia a LDB de 1996*.
- BORIS, Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRANDÃO, Marco Antônio. **O socialismo democrático do partido dos trabalhadores: a história de uma utopia (1979-1994)**. São Paulo: Annablume : Fapesp, 2003.

BURGESS, Anthony. **Laranja Mecânica**. São Paulo: Aleph, 2004.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade dos Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo, Editora 34/Edusp, 2000.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARDOSO e BRIGNOLI. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate**. In Sísifo - Revista de ciências e educação, nº 4, out/dez, 2007.

CHARTIER, Roger. **Escutar os mortos com os olhos**. In Estudos Avançados, vol. 24, número 69, maio/agosto 2010.

CONTOS da Resistência 4: Movimento Sindical. Produção TV Câmara. Brasília-DF: Fantasia Luminosas, 2004 (29 min).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB**. In BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. pp.17-38.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil**. 5º ed. São Paulo: Contexto, 2001.

DEMO, Pedro. **Estudar**. Disponível em: <http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO_REDE0187_ANEXO_II.pdf>. Acesso em 05/11/2014.

DERSU UZALA. Direção: Akira Kurosawa. Rússia. 1975. 141 min.

ESCOLA: O ÚLTIMO ESPAÇO PÚBLICO? (Coleção Cotidiano Escolar com Julio Groppa e Rosely Sayão – vídeo-palestra) 2009. p. 42 min.

ESCOLARIZANDO O MUNDO. Direção: Carol Black. Estados Unidos e Índia. 2010. 66 min.

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

- FENELON, Dea Ribeiro. **Cultura e Histórico e Social: historiografia e pesquisa**. In. Projeto Historia Oral, São Paulo, nº10, dezembro, 1993. BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 1ª edição – São Paulo: Ateliê, 2003.
- GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis, Vozes, 1985.
- GONÇALVES, Yuri de Almeida. **Poços de Caldas uma leitura econômica**. Varginha: Sul mineira, 2010.
- GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Movimento dos professores e a formação do sujeito coletivo na cultura política da década de 1980. In Revista Educativa, Goiânia-GO, v. 14, nº 2, pp. 359-373, jul./dez. 2011. Disponível em: <seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233>. Acesso em 07/01/2016.
- HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e declínio da ditadura militar brasileira**. – São Paulo: Ática, 2003. p. 62.
- HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**. 2º ed. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral: patologias de la sociedade contemporânea**. 1º ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidade Autónoma Metropolitana, 2009.
- INGOLD, Tim. **The perception of the environment**. London: Routledge, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em 15/07/2016.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KLARE, Michael. **The race for what's left. The global scramble for the world's last resources**. New York: Picador, 2013.
- KUCINSKI, Bernardo. **O fim da ditadura militar**. São Paulo: Contexto, 2001.
- LACRÈME. Poços de Caldas-MG: Ricardo Ditchun; Valéria Cabrera, ano 02, nº 10.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. **A reprodução do espaço**. Espanha: Capitán Swing Libros, 2013.
- _____. **Hegel, Marx e Nietzsche (ou reino das sombras)**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.
- _____. **Metafilosofia: prolegômenos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 1967.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. p. 134.

_____. **A Revolução Urbana**. Belo horizonte. Ed. UFMG, 1999.

_____. **A vida quotidiana no mundo moderno**. Lisboa, Ulisseia, 1969.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Disponível

em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf>. Acesso em 23/07/2016.

LEITE, Marcia de Paula. **O que é greve** / Coleção primeiros Passos. São Paulo: Brasilense, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LOURENÇO, Elaine. **Salários e greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800_ARQUIVO_Elaine_Lourenco_Anpuh.pdf>. Acesso em 08/01/2016. p. 11.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é política** / Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARKUN, Paulo. **Meu querido Vlado**. Rio De Janeiro: Objetiva, 2005.

MARTINS, José de Souza (org.). **Introdução crítica a sociologia rural**. São Paulo: Hucitec, 1981.

MEGALE, Nilza Botelho. **Memórias Históricas de Poços de Caldas**. Poços de Caldas-MG: GSC Assessoria de Comunicação Empresarial, 1990. p. 109.

MENIN, Maria Suzana de Stefano, BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael, ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs). **Projetos bem sucedidos em educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 215-237.

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

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS. **Guia geográfico**. Disponível em: <<http://www.minas-gerais.info/>>. Acesso em 11/05/2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Currículo Básico Comum (História-Ensino Fundamental)**. Belo Horizonte, 2007. P.12 Disponível em:

- <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf>. Acesso em 18/11/2013.
- MINAS GERAIS. Secretaria de educação. **Reinventando o Ensino Médio**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf>. Acesso em 15/11/2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer CNE/CEB nº 9/2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Cleiton/Downloads/pceb009_12.pdf>. Acesso em 25/02/2015.
- MOSÉ, Viviane (org). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro: 1964-1985**. São Paulo: Atual, 1998.
- NORONHA, Eduardo G. **Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007**. Lua Nova, São Paulo, 76: 119-168, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a05>>. Acesso em 13/01/2015.
- NUMA ESCOLA DE HAVANA. Direção: Ernesto Daranas. Cuba. 2014. 108 min.
- NUWER, Hank. **Wrongs of passage. Fraternities, sororities, Hazing and Binge Drinking**. Indiana University Press, 2001.
- O CORTIÇO. Direção: João Ramalho Jr. Brasil. 1978. 110 min.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE POÇOS DE CALDAS. Listas de escolas e outras informações. Disponível em: <<http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br/>>. Acesso em 11/05/2016.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.
- PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- PORTELLI, Alessandro. **Tentando Aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre Ética na História Oral**. In. Projeto História, São Paulo, nº15, abril, 1997.
- PORTELLI, Alessandro. **Terni em Greve**. In Mundos dos trabalhadores, lutas e projetos; Cascavel, Edunioeste, 2009. pp. 13-26.
- QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Brasil. 2014. 78 min.
- REVISTA CULT. **Dossiê: Brasil Pátria educadora?**. nº 209, ano 19.
- ROCHA, Marília Librandi. **Maranhão-Manhattan: ensaios de literatura brasileira**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

_____. **Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia.** Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%2021,%20n.2/10-Marilia%20Librandi.pdf>. Acesso em 20/01/2015.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil de Varnhagem a FHC.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia** / Coleção primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RUOTTI, Caren, ALVES, Renato, CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: uma guia para pais e professores.** São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2006

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFATLE, Vladimir. **A esquerda que não teme dizer seu nome.** São Paulo: Três Estrelas, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do sul.** Edições Almedina, Coimbra, 2009.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo; Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Demerval; CLAUDINEI, Lombardi; SANFELICE, José Luis (orgs). **História e história da educação: o debate teórico metodológico atual.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SCHMID, Cristian. **A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional.** (tradução Marta Inez M. Marques e Marcelo Barreto). In: Goonewardena, K. (ed), *Space, difference, everyday life: reading Henri Lefebvre.* New York, Routledge, 2008. pp. 27-45. Versão inglês disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/lefebvre_space_everyday.pdf>. Acesso em 21/04/2015.

SEABRA, Odete Carvalho de Lima. **A insurreição pelo uso.** In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Henry Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SIBILIA, Paula. **El hombre postorgânico: cuerpo, subjetividade y tecnologías digitales.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (Sind-UTE). **Nossa história**. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/>>. Acesso em 30/01/2015.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo**; [trad Mario Salviano Silva. 7ª edição] – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOTO, William Héctor Gómez. **O pensamento crítico de Henri Lefebvre**. In Revista Espaço Acadêmico, nº 140, jan. de 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/17379/10262>> acesso em 03/10/2014>. Acesso em 21/04/2015.

SPINDEL, Arnaldo. **O que são ditaduras** / Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa . **A ditadura militar brasileira e a cidade de Cabo Verde**. Monografia (Licenciatura). Universidade da Fundação Educacional Guaxupé (Unifeg). Guaxupé, 2005.

_____. **Greve dos professores em Cabo Verde (1979): vozes, memória e autoritarismo**. Monografia (especialização). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Poços de Caldas, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **A união dos trabalhadores de ensino (UTE) nas páginas da imprensa (1978-1980): Uberlândia-MG**. In. Simpósio Nacional de História, 24, 2007, Uberlândia-MG. Disponível em: <www.anpuh.com.br>. Acesso em, 23/07/2007. p. 5.

VOCACIONAL: UMA AVENTURA HUMANA. Diretor: Toni Venturi. Brasil. 2011. 80 min.

WAITING FOR SUPERMAN. Diretor: Davis Guggenheim. Documentário, 111min., 2010.

XAVIER, Glauber Lopes. **As incompreensões de um novo sentido de terra: bases de um tratado de sociologia rural segundo Henry Lefebvre**. Disponível em: <www.revistas.usp.br/ceru/article/download/29469/31328>. Acesso em 20/05/2013.

ZANETTI, Lorenzo. **O Novo sindicalismo brasileiro: características, impasses e desafios**. Rio de Janeiro: FASE, 1995.

FONTES

- Jornais *A Mantiqueira*, *Jornal da Cidade*, *Folha de São Paulo*.
- Entrevistas com Marilúcia Alvisi, Rovilson Molina, João Augusto Gentilini, Arilda Gentilini, Iria Sampaio, Cida Benedito e Sérgio Manucci.
- Diário de greve das professoras de Cabo Verde-MG.
- Planta arquitetônica da Estadual Francisco Escobar
- Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno da E.E. Francisco Escobar.
- Projeto *O Nome da Escola* desenvolvido na E. E. Francisco Escobar.
- Questionários desenvolvido com os professores da E. E. Francisco Escobar.
- Arquivos de João Augusto Gentilini (cartas, boletins de greve, comunicados, entre outros).
- Dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE)