

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - UTP
PROGRAMA DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS**

SIMONE APARECIDA SOARES

**NARRATIVA E MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DA VISIBILIDADE SOCIAL DA
ESCOLA PÚBLICA**

**CURITIBA
2013**

SIMONE APARECIDA SOARES

**NARRATIVA E MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DA VISIBILIDADE SOCIAL DA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito PARCIAL para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas – Área de concentração: Cultura e Narrativa.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Ignês Mancini de Boni

**CURITIBA
2013**

TERMO DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A Deus por conceder-me saúde e sabedoria para desenvolver esta pesquisa;

A minha família pelo amor e apoio incondicional concedido em todas as etapas da minha formação pessoal e profissional;

Aos meus amigos e aos colegas de mestrado que compartilharam comigo as alegrias e as dificuldades deste processo de formação;

À Secretaria de Educação Paranaense por conceder-me licença do trabalho como professora da rede estadual de ensino para realizar esta pesquisa;

Às pessoas que me deram o prazer de conhecer suas histórias, experiências que farão parte da minha vida;

À minha orientadora, Professora Maria Ignês, que de um modo “foucaultiano”, soube fazer com que eu aprendesse com liberdade.

*De repente estava ali
Não era um sonho.
Simplesmente, um reencontro.*

RESUMO

Este trabalho é resultante de uma pesquisa com alunos e professores que cursaram a educação básica na rede de ensino público. A investigação toma a narrativa desses personagens como objeto de análise, por meio da qual se torna possível analisar as memórias, os discursos, a cultura, a fim de compreender como se construiu a visibilidade social adquirida pela escola pública. Trata-se, portanto, de uma abordagem interpretativa, de uma leitura sobre o modo pelo qual esses sujeitos concebem, veem e se relacionam com a instituição. Faz-se ainda uma análise das Constituições Federais, no período de 1824 a 1988, no que tange a sistematização do ensino básico público brasileiro, com o objetivo de compreender o processo de construção dos direitos dos cidadãos ao ensino básico público, gratuito, laico e de qualidade. O desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise das informações ocorre numa perspectiva interdisciplinar entre as áreas de literatura, história e educação e são fundamentadas nos conceitos de Michel Foucault sobre discurso e em autores que versam sobre os conceitos de narrativa, memória e cultura.

Palavras-chave: Narrativa, memória, discurso e educação.

ABSTRACT

This paper is a product of a research with students and instructors whom have had their basic education (comprising kindergarden, elementary and high school) in public schools. The research uses the speeches of these characters as the object of analysis, by which it becomes possible to analyze their memories, speeches and culture, in order to understand how the social visibility was built by the public schools. It is, therefore, an interpretative approach, a way by which these individuals understand and develop a relationship with a public institution. It is also necessary to analyze the Federal Constitutions within the periods of 1824 to 1988, regarding the sistematization of public education in Brazil, in order to understand the process of construction of citizen's rights of quality free secular public education. The development of the research, as well as the analysis of information is under an interdisciplinary perspective between the fields of literature, history and education and are founded on Michel Foucault's concepts of discourse and other authors as well, who speak about the definitions of narrative, memory and culture.

Key words: Narrative, memory, speech and education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL	13
1.1 ESCOLA PÚBLICA “EXCLUDENTE”	15
1.2 ESCOLA PÚBLICA “DEMOCRÁTICA”	25
2 DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA À CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA COLETIVA: MEMÓRIA, NARRATIVA E DISCURSO	33
2.1 MEMÓRIA	33
2.2 NARRATIVA	37
2.3 DISCURSOS: UM OLHAR SOBRE OS CONCEITOS DE MICHEL FOUCAULT	41
2.4 MEMÓRIA, NARRATIVA E DISCURSO COMO UNIVERSO DE PESQUISA.....	44
3 OS NARRADORES	48
3.1 AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES	49
3.1.1 Entrevistado S. V. S.....	49
3.1.2 Entrevistado J. W. B.....	52
3.1.3 Entrevistado A. M. R.....	57
3.1.4 Entrevistado M. C. S.....	60
3.2 AS MEMÓRIAS DOS ALUNOS.....	65
3.2.1 Entrevistado J. C. F.....	65
3.2.2 Entrevistado A. E. S.....	69
3.2.3 Entrevistado J. E. S.....	73
3.2.4 Entrevistado G. B.....	77
3.3 PARA ALÉM DAS NARRATIVAS, “DITO” E “NÃO-DITO” NOS DISCURSOS....	81
3.3.1 Os Silêncios.....	82
3.3.2 O Trabalho	84
3.3.3 O Termo Dedicção.....	87
3.3.4 O Respeito	89
3.3.5 O conflito entre o público e o privado e as implicações na construção dos saberes sobre a escola pública	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

A ideia central deste trabalho, numa perspectiva interdisciplinar entre as áreas de literatura, história e educação, consistiu em analisar os discursos, as memórias, as histórias que compõem as narrativas de pessoas que vivenciaram o universo da escola pública, mais precisamente na educação básica, seja como professor ou aluno, no Paraná. Por meio dessas narrativas, objetivou-se compreender a construção da visibilidade social adquirida pela escola pública, paralelamente a elaboração das leis que garantiram o acesso universal de todos os brasileiros ao ensino básico.

A construção histórica da escola pública brasileira é permeada por relações de poder, em que diversas forças foram exercidas, intencionalmente, na busca de satisfazer interesses. Essas forças, segundo Foucault, não partem somente do Estado ou de outra instituição, mas ocorrem a partir da vontade de poder que cada um possui, assim “o poder funciona e se exerce em rede.” (FOUCAULT, 1999, p.183). Portanto, é através desse jogo de relações, no qual participaram diferentes sujeitos, que foram construídas as prioridades do sistema de educação pública brasileira e, conseqüentemente, determinaram as suas características e a sua visibilidade perante a sociedade.

No desenvolvimento da pesquisa buscou-se compreender as relações que se estabeleceram ao longo da história, as quais revelam um emaranhado de discursos e de práticas que são fundamentais para entender como a escola pública adquiriu diante da família, dos alunos e dos professores uma visibilidade social que interfere no modo como os sujeitos se relacionam com a instituição.

A investigação adotada neste trabalho tomou a narrativa como objeto de análise, por meio da qual foi possível acessar e analisar as memórias, os discursos, a cultura dos sujeitos entrevistados. Trata-se de uma abordagem interpretativa, uma leitura sobre o modo pelo qual esses sujeitos concebem, veem e se relacionam com a escola pública no decorrer de suas vidas. É preciso esclarecer, porém, que a discussão realizada acerca dessas narrativas se deu em relação à visibilidade que a instituição possui, sem ter a pretensão de analisar os motivos pelos quais foi construída tal visibilidade, seja ela positiva ou negativa.

A narrativa, que é objeto de estudo da literatura e da linguística há muito tempo, despertou nas últimas décadas o interesse de diversas áreas das ciências humanas como um recurso de investigação, uma abordagem metodológica, ao mesmo tempo em que passa a ser vista como um objeto de pesquisa. Ela tornou-se um recurso através do qual se organizam as memórias, as experiências, relatando uma história de vida, as identidades pessoais, além de estar entrelaçada por um cenário cultural.

Bolívar (2002) afirma que as ciências sociais, ao darem um enfoque narrativo à pesquisa, principalmente a Antropologia, abordam a cultura como texto. Ele fundamenta-se em Geertz (2008), por considerar a cultura como um signo interpretativo e, neste contexto, a narrativa consiste num modo privilegiado de construir o conhecimento. Nas palavras de Bolívar:

un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (BOLIVAR, 2002, p. 4)¹.

Para o autor, a narrativa como modo de conhecimento possibilita acessar uma riqueza de detalhes e de significados sobre os assuntos humanos, tais como as motivações, os sentimentos, os desejos, entre outros, os quais não poderiam ser expressos em definições, enunciados, como pressupõe o conhecimento lógico-formal. Essa perspectiva, de acordo com Brockmeier e Harré (2003), permite a realização de investigações interpretativas sobre as formas de vida social, cultural em oposição às leis do comportamento humano.

A pesquisa previu uma fase de entrevistas, a qual pressupôs uma conversa com os entrevistados, de forma que facilitasse o desenvolvimento da narrativa. No entanto, entendeu-se que era necessário conduzir o diálogo conforme o tema proposto e de acordo com os objetivos de pesquisa, sem recorrer a uma “camisa de força”, mas também sem permitir uma superficialidade. Para facilitar o processo de entrevista, foram elaboradas algumas questões norteadoras. A narrativa percorreu a história de vida dos entrevistados desde a infância, a juventude, a formação da

¹ Tradução do autor: “Uma abordagem narrativa prioriza um eu dialógico, sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é construída socialmente, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, torna-se um meio privilegiado para a construção de conhecimento.

família, o trabalho e a educação dos filhos. Tudo isso permeado pela presença da escola pública como instituição que sequestra os indivíduos, formando-os e onde ocorrem construções de saberes e relações de poderes. Há um saber que é construído na instituição, mas também sobre a instituição.

O perfil dos sujeitos entrevistados foi definido de acordo com os objetivos da pesquisa: homens ou mulheres, com no mínimo 50 anos de idade e que tenham cursado a educação básica na rede pública de ensino. Optou-se por esse perfil porque interessam as memórias e também as experiências vivenciadas pelos sujeitos na instituição. Com essa faixa etária, eles concluíram o ensino médio até o final da década de 1970, período anterior à Constituição Federal de 1988, a partir da qual se inicia o processo de democratização do ensino. Foram entrevistadas oito pessoas, das quais quatro são professores ou pedagogos que atuam na rede pública de ensino básico e quatro são ex-alunos, que concluíram até o ensino médio².

Os sujeitos de pesquisa residem em Curitiba – PR ou na Região Metropolitana e todos estudaram em cidades paranaenses, sendo que: dois estudaram em colégios centrais da capital; um atuou em escolas na região periférica de Curitiba; um estudou em escolas em cidade do interior e também da capital; um estudou em escola rural, e dois estudaram em escolas nas cidades interioranas³. Deste modo, através das narrativas destes personagens teve-se acesso a um universo de pesquisa que abrangeu diferentes realidades da educação básica paranaense. Porém, os dados coletados não se limitaram ao contexto educacional, também revelaram as experiências, os discursos e as memórias, os quais demonstraram a magnitude das histórias de vida, repletas de imaginário, de sonhos, de valores, de uma cultura.

A análise das entrevistas fundamentou-se nos conceitos de Michel Foucault sobre discurso, para quem toda produção do discurso envolve um processo de controle, seleção, organização e redistribuição e se constitui em mecanismos de exclusão, que revelam vontade de saber e relações de poder. O discurso é um veículo por meio do qual se estabelecem as relações de poder. Não são apenas

² De acordo com a legislação atual, a educação básica compreende o ensino infantil, fundamental e médio. Porém, as nomenclaturas sofreram diversas mudanças durante o período histórico que compreende essa pesquisa.

³ Os entrevistados são originários das cidades de Cruzeiro do Oeste – PR, Manoel Ribas – PR, Ribeirão do Pinhal - PR, Toledo – PR e Nova Fátima – PR.

representações a partir de signos, são sistemas que determinam a forma com que o sujeito vê, fala e compreende o mundo em que vive. Ele manifesta o desejo ao mesmo tempo em que revela o objeto de desejo. O sujeito sempre está submetido a uma forma discursiva, é derivado de um discurso. Não há autonomia por parte desse sujeito, tendo em vista que ele não poderá ser imparcial a esse discurso.

Utilizou-se, ainda, dos estudos de Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff e Michel Pollak sobre os conceitos de memória, com vistas a analisar as manifestações, os esquecimentos, os silêncios e as relações de poder que estão imbricados no uso da memória tanto individual como coletiva. Esses conceitos foram imprescindíveis para compreender a narração das lembranças, dos acontecimentos que foram silenciados, esquecidos e expostos pelos entrevistados, a construção de uma imagem sobre a escola pública que marcou a infância e adolescência das personagens, enfim os mecanismos que estão implícitos naquilo que faz parte da memória ou daquilo que foi esquecido ou foi silenciado pelos entrevistados. Michel Pollak (1989) considera que o indivíduo ao narrar sua história de vida constrói uma espécie de fio-condutor, a fim de reconstruir a sua identidade, não se trata apenas de uma narrativa de fatos casuais, são acontecimentos que balizam uma existência.

O trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro desenvolveu-se um estudo sobre as Constituições Federais de 1824 a 1988, especificamente sobre itens que tratam da criação e sistematização da educação básica brasileira. A análise abrangeu também o contexto das constituintes que precederam a redação das Cartas, principalmente o cenário político da constituinte da Constituição Federal de 1988. Neste capítulo, objetivou-se compreender como se deu o processo de construção dos direitos dos cidadãos ao ensino básico público, gratuito, laico e de qualidade. O contexto histórico foi apresentado de forma sucinta, a fim de situar o leitor sobre os principais acontecimentos políticos e sociais da época.

O segundo capítulo destinou-se a definição teórica dos conceitos de memória, narrativa e discurso, os quais nortearam esta pesquisa. Eles foram fundamentais para a estruturação e realização das entrevistas, assim como para análise dos dados coletados. A opção por esse referencial teórico possibilitou que se efetivasse uma pesquisa interdisciplinar, o que ampliou e imprimiu maior densidade às análises das informações obtidas. O leitor encontrará no texto diversas informações sobre a escola pública, mas elas estão permeadas por um universo

narrativo que conduz ao contexto discursivo e memorialístico que extrapolam os limites da temática educacional.

Na sequência, foi desenvolvida a análise das narrativas, a partir dos conceitos expostos, associando-os ao contexto histórico da sistematização da educação básica brasileira na rede pública de ensino. No desenvolvimento deste estudo levou-se em conta as experiências, as subjetividades e os aspectos culturais que compõem as histórias de vida, de modo a compreender, a partir dos discursos, como esses personagens vêm a escola pública. Evidenciou-se que há uma construção de um saber sobre a instituição; saber que condiciona e até mesmo determina a forma como os sujeitos visualizam e se relacionam com a escola.

1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Para iniciar a discussão acerca da construção do conceito de escola pública no Brasil, é fundamental entender qual o sentido dessa expressão, ou melhor, quais os sentidos que foram atribuídos ao termo “público”. A polissemia dessa palavra dificulta a análise e pode levar a interpretações diversas. Normalmente compreende-se público como uma palavra antagônica a privado, como algo que é de uso de todos, um bem comum, destinado ao povo. Privado, por sua vez, refere-se ao que é particular, restrito a alguém, conforme o dicionário Aurélio:

Público: *adj.* **1.** Relativo, pertencente ou destinado ao povo, à coletividade, ou ao governo de um país. **2.** Que é do uso de todos, ou que está aberto ou acessível a quaisquer pessoas: *hospital público; concurso público*. **3.** Conhecido de todos; manifesto, notório. **4.** Que se realiza em presença de testemunhas, perante pessoas; não secreto: *ato público*. *sm* **5.** Conjunto de pessoas que assistem a um espetáculo público, a uma reunião, etc.; audiência, assistência. **6.** Conjunto de pessoas às quais se destina uma mensagem artística, jornalística, publicitária, etc.

Privado¹: *sm.* Favorito, válido.

Privado²: *adj.* Não público, particular. **2.** Que não tem ou não apresenta algo, ou que deixou de ter ou de apresentar algo de que antes dispunha; desprovido, faltar (FERREIRA, 2004, p. 654 - 664).

Outra conotação de público, conforme Maria Francisca Pinheiro, relaciona-se ao *Poder Público*, representado pelo Estado, cuja função é promover o bem comum a todos os cidadãos, diz respeito à esfera pública, àquilo que é de competência do Estado. Neste caso, a palavra é utilizada como sinônimo de estatal. Logo, se há um poder público há também um poder privado, o qual, supostamente, se refere àquilo que é de interesse particular. No entanto, “o público identificado ao Estado nem sempre é aberto a todos. Da mesma maneira, o privado não é necessariamente fechado ao público.” (PINHEIRO, 1996, p. 257).

Esse processo é característico da sociedade contemporânea que de acordo com os interesses dos grupos dominantes pode-se tornar público o que é privado como privatizar o que público. Historicamente, quem exerceu e exerce o poder são os setores privados, portanto, as intervenções favorecem, na maioria das vezes, os interesses privados. Norberto Bobbio esclarece como ocorrem tais relações:

Os dois processos de publicização do privado e de privatização do público, não são de fato incompatíveis, e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos

interesses da coletividade representado pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a revanche dos interesses privados através da formação de grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos. (BOBBIO, 1987, p. 27)

Essa relação conflitante entre os interesses públicos e privados é uma das características que marca as constituintes brasileiras principalmente no que se refere à temática da educação. Os estudos sobre a elaboração da legislação sobre o ensino básico demonstraram que muitas vezes o limite estabelecido entre o que é de interesse público ou privado depende das articulações políticas, dos mecanismos de poder utilizados por determinados grupos.

De acordo com Lombardi *et al.* (2005), historicamente o conceito de escola pública adquiriu o sentido de ensino coletivo opondo-se ao ensino individual, mesmo que oferecido por instituições privadas; de escola popular destinada a toda população, com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar e, por fim, de escolas públicas como instituições de responsabilidade exclusiva do poder público, o qual deve viabilizar as condições materiais e pedagógicas necessárias para o desenvolvimento das atividades, tais como: corpo docente, definição das diretrizes curriculares, estrutura física, materiais didáticos, organização do sistema de ensino, entre outros.

Veiga-Neto (2004) ressalta que ao procurar entender o conceito da palavra “público” deve-se buscar, sobretudo, compreender que tipos de escolas foram pensadas como públicas, para quem elas se destinaram e quais os objetivos que pretendem atender. Nos discursos históricos observa-se a defesa de escola pública, gratuita, obrigatória e laica, pressupondo que a educação escolar é um direito, portanto, deve ser um serviço público e um dever do Estado.

No Brasil somente após 1930, quando surge uma nova organização social, é que efetivamente começa a se estruturar o sistema de educação pública, porém, já na Constituição de 1824 faz-se referência a educação gratuita, embora a maior parte do ensino fosse ministrada por instituições religiosas, de caráter privado. Como já exposto, o conflito entre o público e o privado na educação permeará todas as constituintes e em certos momentos será determinante no processo de legitimação dos direitos e na elaboração das políticas “públicas” de educação.

Na seções 1.1 e 1.2 serão analisadas as Constituições Federais promulgadas no período de 1824 a 1988, momento em que é construído o sistema

de educação pública brasileira. Objetiva-se compreender como se deu o processo de construção dos direitos dos cidadãos ao ensino público, gratuito, laico e de qualidade. Para isso, serão estudados as Constituições Federais, bem como os textos que retratam o contexto das constituintes, a fim de observar as discussões, as articulações políticas e o jogo de interesses que influenciaram a redação dessas Cartas, principalmente a de 1988. O panorama histórico será apresentado de forma sucinta, com vistas a situar o leitor sobre os principais acontecimentos políticos e sociais da época, uma vez que o foco central deste capítulo é a análise da legislação.

1.1 ESCOLA PÚBLICA “EXCLUDENTE”

A Constituição Federal de 1824 estabelece, no Art. 179, que trata da inviolabilidade dos direitos civis e políticos, Inciso XXXII, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Neste momento, a escola pública adquire o sentido de escola popular, uma vez que tem por objetivo proporcionar a todos os cidadãos o conhecimento básico para viverem em sociedade. Mesmo que no Inciso XXXIII esteja previsto a criação de colégios e universidades para o ensino das ciências e das artes, não consta no texto desta Constituição as deliberações sobre a responsabilidade pela organização do ensino e como será ofertado à população o acesso à instrução primária, de forma gratuita. Para Antonio Chizzotti:

A gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados, inserindo-se no texto como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos que uma obrigação efetiva do Estado (CHIZZOTTI, 1996, p. 53).

Não há legalmente uma sistematização de ensino nacional que contemple todos os graus (primário, secundário e superior) e não há menção também da faixa etária do público alvo. Segundo Chizzotti (1996), na elaboração do texto constitucional, embora houvesse muitas tentativas de elaborar um tratado de educação, não havia um projeto para instrução pública; não foram propostas diretrizes, nem orientações, as quais foram postergadas, sem qualquer orientação oficial da Constituinte. Contudo, foram ampliadas as possibilidades para criação de escolas privadas, através de um projeto de Lei. “A Lei permitia a todo cidadão abrir

escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente.” (CHIZZOTTI, 1996, p.43-44).

Tal medida fez com que fossem abertas escolas particulares, sobretudo no Rio de Janeiro, sem que houvesse um sistema que regulasse o ensino, a fim de difundir a instrução primária, vista como necessária a população. Com isso, compromete-se o princípio da gratuidade previsto na Constituição e inviabiliza a criação de uma escola pública capaz de atender todas as demandas sociais. O ensino primário ficou restrito aqueles que dispunham de recursos financeiros para custear a educação.

No texto da Constituição Federal de 1891 não consta nenhuma referência ao princípio da gratuidade, assim como não é mencionado o direito da população brasileira à instrução primária, como previsto pela Constituição de 1824. Entretanto, é estabelecido no Art. 72, Parágrafo 6º a laicidade do ensino. Segundo Favero *et al.* (1996, p. 8): “a Constituição consagra a separação do Estado e da Igreja, vedando a subvenção ou a manutenção ou a restrição do exercício de cultos e de crenças”. Pode-se notar que não há uma evolução entre a Constituição de 1824 e a de 1891, aliás, a omissão do princípio da gratuidade demonstra um retrocesso para a educação brasileira. Para Cury (1996), a partir de um ideal individualista e na defesa do federalismo e da autonomia dos estados, a educação sofreu os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático.

A Constituição Federal de 1934 destaca-se por estabelecer no Art. 5º, Inciso XIV, a necessidade de traçar as diretrizes, cuja responsabilidade é atribuída à União. Essa deliberação coloca em pauta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a construção das diretrizes educacionais e, deste modo, inicia-se o processo de organização de um sistema de educação pública nacional.

É perceptível a relevância atribuída à educação pela constituinte, tendo em vista que, enquanto a constituição de 1891 reserva apenas um parágrafo a temática, no texto constitucional de 1934 o Capítulo II trata exclusivamente da Educação e da Cultura e declara, no Art. 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

A declaração do direito à educação é outro marco relevante e representa para os cidadãos, em termos legais, a garantia do acesso à educação básica gratuita. A responsabilidade pela efetivação desse direito é compartilhada entre a família e os Poderes Públicos. Para Fávero *et al.* (1996, p. 14): “é como se a obrigatoriedade de enviar e manter os filhos na escola fosse competência exclusiva da família, tendo como contrapartida a gratuidade assegurada pelos poderes públicos.” Porém, essa partilha de responsabilidade isenta, em partes, o Poder Público do dever de garantir o acesso universal a educação básica. Vale dizer ainda, que essa concepção de família como responsável pelo processo educativo estará presente em todas as Constituições posteriores.

Conforme já assinalado acima, as garantias estabelecidas por essa Constituição no âmbito da educação podem ser consideradas revolucionárias. Para elucidar os avanços obtidos serão demonstradas a seguir algumas medidas previstas como: o processo de descentralização do ensino, Art. 138; a fixação do Plano Nacional de Ensino, Art. 150, que possibilita a construção da política nacional de educação a partir da definição das diretrizes e institui o Conselho Nacional de Educação e, por fim, a redação dos artigos 156 e 157 que estabelecem a previsão do percentual orçamentário dos recursos a ser investidos para manter e desenvolver o sistema e ainda cria os fundos especiais de educação.

A redação da Constituição de 1934 ocorreu sob forte influência do Movimento Renovador, composto por um grupo de educadores, os quais formaram a Associação Brasileira de Educação (ABE) e elaboraram o Manifesto dos Pioneiros. Neste, foram descritos os princípios que norteavam o movimento, segundo Azevedo (1932), a educação deveria deixar de servir os interesses aristocráticos e passaria a constituir-se como um direito que todo indivíduo possui, independente das condições econômicas e sociais. Embora o movimento tenha tido algumas limitações, destacou-se por promover um debate social acerca dos problemas relacionados a educação e a defesa do direito a uma escola pública, universal, gratuita e leiga. Estes são ideais que foram concretizados na referida Constituição.

Infelizmente, os direitos instituídos na Constituição de 1934 pouco contribuíram para uma melhoria expressiva da educação brasileira. Embora a constituição tenha sido promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, ela vigorou oficialmente apenas por um ano, suspensa pela Lei de Segurança Nacional, sendo promulgada uma nova Constituição em 1937.

As mudanças no contexto social e político brasileiro nos anos 1930, principalmente nas relações de produções e devido ao acentuado processo de urbanização e industrialização, contribuíram para que se buscassem meios de diminuir o analfabetismo e qualificar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Era preciso que os trabalhadores tivessem um conhecimento mínimo para atuarem nas indústrias, o que representou um crescimento da demanda pela educação, conseqüentemente, exigiu uma abertura do governo e permitiu que fossem traçados novos rumos para educação nacional.

Contudo, conforme Romanelli (1999, p. 62), a expansão da demanda escolar ocorreu apenas nas regiões onde houve uma intensificação da relação de produção capitalista, o que promoveu uma contradição do sistema educacional brasileiro e resultou numa defasagem histórica. A maioria da população residente nas regiões onde prevaleceram as atividades rurais permaneceu na condição de analfabeto ou apenas com acesso ao ensino primário. Nos termos da autora: “Se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente o ensino que a sociedade carecia”.

Os anos seguintes (1930 – 1945) foram marcados pela instauração da ditadura Vargas e pela estagnação da luta por uma educação democrática. A atuação do movimento renovador transformou-se em ações individualizadas que pouco interferiu nas questões políticas e sociais. Getúlio Vargas declarou estado de guerra no ano de 1936 e suspendeu os direitos civis daqueles que representassem uma ameaça à paz nacional. Em 1937, ocorre o golpe de estado e inicia no Brasil o período denominado Estado Novo, o qual foi considerado como um dos momentos mais autoritários da história brasileira. No mesmo ano, é instituída uma nova Constituição, que dá a Getúlio Vargas totais poderes, suspende todos os direitos políticos, torna ilegais os partidos, bem como toda forma de mobilização social e de organizações civis. Como forma de controle, foram fechados o Congresso Nacional, a Assembleia Legislativa e as Câmaras Municipais.

No que concerne à educação, a Constituição de 1937 modifica significativamente todos os direitos instituídos pela constituição anterior, principalmente, no que se refere à responsabilidade do Estado de promover o acesso à escola pública, universal, gratuita e laica. No Art. 129, está disposto que:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Como se pode observar a responsabilidade é atribuída ao cidadão em primeira instância, em instituições privadas, a educação passa a ser uma iniciativa individual, não é concebida como um direito público e nem como um dever do Estado, a este cabe apenas complementar o ensino ofertado pela rede privada. Ele assume somente a parcela da sociedade que não tem condições financeiras para custear o ensino. Para Romanelli (1999), trata-se de uma vitória da mentalidade conservadora, cujas características predominaram no período do Estado Novo em oposição ao movimento renovador, o qual, segundo a autora, teve um momento de hibernação, pois não tinha condições de externar suas ideias.

No entanto, durante os últimos anos do Estado Novo foram decretadas algumas Leis que visavam reformar certas áreas do ensino, tais como:

- a) Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942:
 - Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- b) Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
 - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- c) Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942:
 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943:
 - Lei Orgânica do Ensino Comercial (ROMANELLI, 1999, p. 154).

Esses decretos foram criados para atender a demanda por mão-de-obra para o mercado de trabalho, tendo em vista o acentuado processo de industrialização. Por isso, o ensino profissional teve um incentivo significativo por parte do governo, que passou a ofertar cursos de formação com duração semelhante ao ensino secundário, ensino profissional de formação e criou, ainda, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) com vistas a dar resposta rápida às necessidades de profissionalização.

Contudo, essas reformas não atingiram toda a população brasileira, uma vez que excluía a maior parte da população que vivia nas regiões agrícolas. Na visão de Romanelli (1999, p. 169), o efeito dessas Leis Orgânicas acentuou o “dualismo” que distinguia a educação escolar das elites, voltada ao ensino superior, da educação escolar das classes populares, as quais buscavam formação rápida para se

inserir no mercado de trabalho e assim “transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social”.

No entanto, o governo de Vargas enfrentou, a partir de 1943, uma pressão social em prol da democratização, aliás, essa foi uma tendência mundial em consequência do final da Segunda Guerra Mundial. Ciente da gravidade do cenário político, o próprio Getúlio Vargas participou das articulações políticas para realização das eleições diretas, legalizou os partidos e, então, foram definidos os candidatos. Porém, em outubro de 1945 Getúlio Vargas é deposto por um Golpe Militar e o presidente do Supremo Tribunal Federal assume a presidência com o intuito de organizar as eleições, previstas para dezembro do referido ano. Assim, Eurico Gaspar Dutra é eleito presidente do Brasil, cujo governo marcou o início de um período de democracia.

Essa conquista é consolidada pela instituição da Constituição de 1946, nos termos do Art. 141: “A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade [...]”. Se a efetivação da democracia ainda era algo a ser adquirido pela sociedade brasileira, a garantia da liberdade de pensamento deu abertura para que ocorressem as mobilizações sociais, inclusive no que tange a educação. Deste modo, alguns dos direitos que foram estabelecidos na Constituição de 1934 são novamente garantidos pela Constituição de 1946, como trata o Art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” Com isso, retornam-se os ideais defendidos pelos educadores do Movimento Renovador, que, aliás, escrevem um novo manifesto, intitulado: “O Manifesto ‘Mais uma vez convocados’”.

O princípio da gratuidade é expresso no Art. 168, inciso II: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. A responsabilidade pela execução foi atribuída ao Poder Público, sendo livre a iniciativa particular, o que difere substancialmente da Constituição de 1937, uma vez que, nesta, caberia ao Estado apenas complementar o ensino ofertado pela rede privada, conforme já exposto anteriormente. O Art. 169 regulamenta o percentual dos investimentos para área da educação, considerando que a União deverá aplicar não menos de 10% e os estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de 20% da arrecadação

dos impostos. Deve-se dizer que a definição dos percentuais de investimento, assim como a execução daquilo que está previsto na Lei, é ainda um tema central dos debates e das reivindicações dos educadores brasileiros.

Outra medida relevante diz respeito à elaboração do anteprojeto das Diretrizes Nacionais de Educação, conforme descrito no Art. 5, Inciso XV, alínea d, nos quais constam que é de competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Lombardi et al (2005, p.11) consideram que “a Constituição Federal de 1946 ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional confirmou a tendência que vinha se impondo desde a Revolução de 1930 de se considerar a educação como um assunto de interesse nacional.”

Para a elaboração do anteprojeto foi composta uma comissão, cujos integrantes eram na maioria membros do Movimento Renovador. Entretanto, devido ao longo processo marcado por entraves políticos e ideológicos, a aprovação do anteprojeto só se efetivou 13 anos mais tarde. Dentre as controvérsias desse período, pode-se identificar duas fases: a primeira, referia-se a interpretação da própria Constituição acerca dos princípios de centralização e descentralização da educação, que se manteve em discussão até o ano de 1948, quando o então deputado Gustavo Capanema emitiu um parecer desfavorável ao projeto; a segunda, deu-se em torno do conflito entre a escola pública e a escola particular, colocando a discussão no âmbito da liberdade de ensino. O anteprojeto final foi aprovado em 1961 e manteve os fundamentos da liberdade de ensino, favorecendo a escola privada.

Na visão de Romanelli (1999), a primeira versão do anteprojeto estava dentro dos princípios instituídos pela Constituição de 1946, apenas regulamentava os direitos prescritos no texto constitucional. Estabelecia a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, assim como a gratuidade da escola pública em seus vários níveis; fundamentava o sistema de educação a partir de princípios democráticos; discorria sobre as obrigações dos responsáveis e os deveres do Estado e ainda propunha a criação do Conselho Nacional de Educação.

Para a autora, “abrangeia o anteprojeto todos os ramos e graus de ensino, tendo uniformizado a organização do ensino profissional dos vários ramos e níveis, proporcionando também elasticidade e flexibilidade ao ensino médio, até então inexistente.”(ROMANELLI, 1999, p. 173).

Já o anteprojeto aprovado, segundo a mesma autora, representava as forças conservadoras que temiam a democratização do ensino, fazendo prevalecer as características da tradição escolar, logo, dificultava a reforma do ensino de que tanto carecia a sociedade brasileira.

No período que se estende de 1951 a 1964, o Brasil passou por um intenso processo de investimento de capital estrangeiro com vista a desenvolver a economia nacional e substituir as importações. Houve um incentivo para o crescimento da indústria brasileira, de bens de consumo não duráveis, abertura para entrada de empresas internacionais, de bens de consumo duráveis. Desta forma, o país atingiu a meta da industrialização. Essa fase é denominada como nacionalismo desenvolvimentista e ocorreu, principalmente, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Aliás, este foi um governo marcado por certas contradições, porque, enquanto ocorria o desenvolvimento acelerado da economia, crescia substancialmente a dívida externa brasileira e ainda os benefícios da expansão atingiam apenas parte da população.

Na medida em que se promove a industrialização há uma depreciação da agricultura, o que gera o crescimento do êxodo rural, aumento expressivo dos gêneros alimentícios e intensificação do processo de urbanização. Em consequência das contradições que marcaram o governo neste período e dos entraves políticos, em 1964 ocorre o Golpe Militar e dá início acerca de 20 anos de ditadura, assinalando uma ruptura política em favor da ordem, das tradições, por meio do autoritarismo e da restrição dos direitos civis. Todavia, mantém-se por alguns anos o plano de desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

No ano de 1967, devido às diversas emendas constitucionais, entra em vigor uma nova Constituição, com intuito de atender as modificações impostas pela denominada “revolução” e assegurar as ações do governo militar. O Ato Institucional nº 4 regulamentou a tramitação do projeto da constituição, cujo texto foi marcado pelas restrições dos direitos que foram assegurados pelas Constituições de 1934 e 1946. Na educação, segundo *Fávero et al.* (1996), foi suspensa a vinculação constitucional de recursos, antes fixado pela Constituição de 1946 em nunca menos de 10% para a União e 20% para os Estados, Distrito Federal e Municípios para manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o Art. 176, da Constituição de 1946. Com isso, são extintos os fundos de ensino estabelecidos pela LDB.

A questão da gratuidade também ficou restrita ao ensino primário e a concessão de bolsas de estudos em instituições particulares aqueles que provassem insuficiência de recursos para o ensino secundário, sendo que para o ensino superior o valor deveria ser reembolsado posteriormente, de acordo com o Art. 176, Parágrafo 3º, Inciso II e III, da Constituição de 1967. Entretanto, nesta Constituição, como nas demais, a obrigatoriedade do ensino é atribuída apenas à família: “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (Art. 168, parágrafo 3º, Inciso II). Não é prescrita a obrigatoriedade do Estado de garantir o acesso a educação. Esse dever só será previsto na Emenda Constitucional de 1969.

Horta (1996) afirma que será a primeira vez que se instituirá a educação como um dever do Estado. Essa Emenda legitimiza as diversas alterações impostas pelos Atos Institucionais (AI), através das alterações legais são consolidados os ideais e princípios defendidos pela “revolução” que viabilizam as condições necessárias para dar continuidade ao governo dos militares.

A ampliação da demanda social de educação provoca uma crise no sistema educacional e, como resposta, o governo estende à educação a política de abertura para o capital estrangeiro aplicada ao setor econômico, através dos “Acordos MEC – USAID (*Agency for International Development*)”, que tinham por objetivo prestar assistência técnica e cooperação financeira, a fim de atender as novas exigências impostas pela crise. Nesta época, propagaram-se os conceitos da “pedagogia tecnicista”, fundamentada nas ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo). Tal concepção baseava-se nos “princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e racional” (SAVIANI, 2010, p. 381).

Os conceitos tecnicistas atendiam, entre outros fatores, os interesses para a escolarização dos trabalhadores, conforme afirma Romanelli (1999, p. 234):

A industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar.

Observa-se que, apesar da redação da Constituição de 1934 ter demonstrado um esforço em prol da democratização do ensino, as ações políticas impediram que se organizasse um sistema educacional que possibilitasse o acesso de todos os brasileiros ao ensino público e gratuito, como prescrito desde a Carta de 1824. Pode-se notar as disputas políticas entre os interesses das classes dominantes, a ala dos conservadores que lutaram por manter o poder da chamada aristocracia brasileira em oposição aqueles que viam no processo de urbanização e industrialização um meio desenvolvimento econômico e social, construindo dessa forma o grupo dos liberais democratas. Outra questão relevante se deu em torno dos entraves entre as instituições de ensino privado e a tentativa de expansão do ensino público. Este foi visto como um risco para o desenvolvimento daquele.

Diante deste contexto, o estudo dessas constituições revelou que as mudanças na legislação ocorreram a fim de atender às necessidades da classe dominante, como afirma Romanelli (1999, p. 188):

A organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política. Essa afirmação decorre do fato de que a organização se faz através da legislação, e esta, votada pelo legislativo ou apenas decretada pelo executivo, depende sempre do poder real de quem a vota ou decreta e da representação própria desse poder e emanada das camadas sociais existentes. Enfim, a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder.

De 1824 a 1969 foram promulgadas seis constituições, sendo que a última foi amplamente alterada pela Emenda de 1969. Entretanto, não é possível afirmar que houve um progresso linear na construção do sistema educacional, tendo em vista os avanços e retrocessos; a instituição de direitos e a supressão de direitos; as conquistas dos educadores do Movimento Renovador e as limitações impostas pela pedagogia tecnicista. Do elitismo aristocrático da República Velha a euforia da promulgação da Constituição de 1934, seguido por duas ditaduras não foi possível no decorrer dessa trajetória histórica construir uma legislação e muito menos políticas públicas que valorizassem a educação brasileira, logo grande parte da população ficou à margem: concluir o ensino secundário e ter acesso ao ensino superior ficou praticamente restrito à classe dominante.

1.2 ESCOLA PÚBLICA “DEMOCRÁTICA”

Decorridos alguns anos de intensa repressão, o governo militar, iniciado em 1964, inicia-se em 1979 um processo de abertura política devido às pressões da sociedade civil. Durante o governo do General Geisel e, posteriormente, no governo do sucessor General João Figueiredo. Entre as medidas tomadas para abrandar a situação política e social brasileira após anos de ditadura, destaca-se o fim da censura a imprensa e a extinção do Ato Institucional Nº 5, bem como a anistia política. O presidente Figueiredo também promoveu a reforma partidária, com intuito de coibir a força do partido MDB⁴. Nessa reforma, foram criados novos partidos como o PMDB (antigo MDB), o PDS, o PTB, o PDT, o PT e o PP⁵ e, em 1982, foram realizadas as eleições diretas para governador.

O plano dos militares para se retirar do governo de forma “lenta”, “gradual” e “segura” foi alterado pela crise econômica, pela falta de apoio da burguesia e pelas manifestações populares como os protestos e greves do Movimento operário, organizado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Diante deste contexto, começou a campanha das Diretas-já, entre os anos de 1983 e 1984, uma das maiores mobilizações sociais ocorridas no Brasil. A proposta feita pelo então deputado federal Dante de Oliveira, de uma Emenda Constitucional que reinstituiria as eleições diretas, mesmo diante da intensa manifestação popular, não foi aprovada pelo congresso, um demonstrativo do poder exercido pelo então presidente General Figueiredo. Somente em 1985, Tancredo Neves é eleito de forma indireta, o marco do fim da Ditadura Militar brasileira.

Tancredo Neves faleceu antes de tomar posse e o vice-presidente José Sarney assume a presidência do Brasil com a missão de redemocratizar o país. Entretanto, Sarney originava-se dos mesmos redutos políticos dos militares, inclusive foi deputado pelo partido UDN, partido este que liderou o Golpe de 1964, também era ex-presidente do PDS, partido político de João Figueiredo, indícios que denotavam que o governo de Sarney manteria os mesmos ideais e daria continuidade às políticas implantadas até então. No entanto, em maio de 1985, por

⁴ Movimento Democrático Brasileiro.

⁵ Respectivamente: Partido do Movimento Democrático do Brasil, Partido Democrático Social, Partido Trabalhista Brasileiro, Partido Democrático Trabalhista, Partido dos Trabalhadores e Partido Progressista.

meio de uma Emenda Constitucional foi convocado uma constituinte para elaboração da nova Constituição brasileira.

Na visão de Pilatti (1996), a Constituinte de 1987 - 1988 foi marcada pela luta e pelos conflitos de interesses entre os progressistas e os conservadores. Estes foram favorecidos pela supremacia no Congresso Nacional e por contarem com o respaldo do então presidente Sarney, enquanto aqueles foram beneficiados pela descentralização da elaboração do texto constitucional, por meio da organização das Comissões e Subcomissões Temáticas, que permitiu a intensa participação da sociedade. Embora os progressistas fossem minoria entre os Constituintes, foi possível a inclusão de diversos conteúdos que não eram de interesse da classe dominante através de negociações e acordos. Aliás, nesta constituinte as articulações e acordos entre as bancadas, inclusive a prática de *lobbies*, foram determinantes na aprovação ou não-aprovação dos projetos elaborados.

Essas articulações promoveram uma frustração entre grupos participantes da sociedade civil, conforme Villas-Boas Correa (1988, p. 4):

De uns tempos para cá, a deserção ostensiva do povo expulso pelas suas frustrações abriu o vazio que foi invadido pelos lobbies. A Constituinte perdeu o interesse do povo; ganhou o desembaraço humilhante da atuação dos lobbistas. A casa é deles. Estão em todos os cantos, participando das reuniões das lideranças, dando palpites, impondo vetos, encaminhando substitutivos. Um descaramento de sem vergonhice inédita.

Diante deste contexto político é que foi redigido o texto da constituição aprovado em 1988, a qual consolida o regime democrático brasileiro. Nas entrelinhas da Carta, estão subscritos os interesses daqueles que tiveram maior força política; maior representação no Congresso Nacional; maior capacidade de articulação e, porque não, maiores recursos para investir na defesa de seus interesses. As classes subalternas estão sujeitas às Leis, que foram construídas a partir do interesse daqueles que exerciam maior força e, assim, mantém-se no poder. Essa não é uma realidade exclusiva da Constituição de 1988, mas torna-se mais agravante uma vez que se trata da efetivação da democracia no Brasil.

Apesar dos percalços, a Constituição Federal de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação brasileira. Para Pinheiro (1996), o maior avanço foi a garantia da gratuidade do ensino público em todos os níveis, presente no artigo 208 da Constituição Federal:

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 (dezessete) 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 didáticoescolar, transporte, 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 (BRASIL, 1988).

Neste artigo, entre outras questões, estão contemplados o direito a educação básica como um direito subjetivo e o dever do estado ofertar o ensino básico obrigatório dos 4 aos 17 anos, de forma gratuita, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. A fixação da idade dos educandos e a garantia do acesso ao Ensino Médio foram estabelecidas pela Emenda Constitucional Nº 53, de 2006, anteriormente constava no texto constitucional apenas a garantia ao ensino fundamental. A Emenda também reduz de 6 para 5 anos a idade de acesso à educação infantil.

Dessa Forma é instituída pela Constituição Federal 1988 a abrangência da educação básica, a qual congrega o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. O artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) descreve: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Ressalta-se, a importância da ampliação do direito à educação, tendo em vista que nas Constituições anteriores garantia-se apenas o ensino fundamental. Em termos legais, é reconhecida a relevância de oferecer aos brasileiros a educação básica, com a progressiva expansão do ensino médio, conforme o Inciso II, do Art. 208. Inclui-se ainda, os

programas complementares de atendimento ao educando, previstos no Inciso VII, como transporte escolar, alimentação, auxílio a saúde e material didático - escolar. Além disso, também é instituído o direito a atendimento educacional especializado aos deficientes físicos, sendo preferencialmente em instituições de ensino regular, de acordo com o Inciso III, Art. 208. O ensino regular noturno será ofertado para atender as necessidades do educando, que não tenha condições de frequentar o ensino diurno.

Destaca-se a importância do Artigo 6º, da Constituição Federal de 1988 por incluir o direito à educação aos direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010) (BRASIL, 1988).

Os direitos sociais são considerados imprescindíveis para o exercício de qualquer outro direito e são fundamentais à dignidade humana. Eles são meios de proteção e instrumentos de combate as desigualdades. Bobbio (1992) afirma que os direitos sociais são denominados direitos de segunda geração que impõem ao poder público o dever de prestação positiva, exigindo condições objetivas que propiciem aos cidadãos o exercício dos seus direitos.

O Artigo 205 institui a educação como um direito de todos e como dever do Estado e da família. Conforme já mencionado, esse dever compartilhado entre o Estado e a família é posto pela primeira vez no Art. 149 da Constituição Federal 1934 e isenta parcialmente o Estado de dar condições para que todos possam exercer tal direito. Apesar de a família ter um papel fundamental no processo educativo, manter os filhos na escola também depende de políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988, além de consolidar o direito à educação, também institui no Artigo 206, alguns princípios com vistas a qualidade do ensino público ofertado. O primeiro Inciso prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de todos os brasileiros em idade escolar e para aqueles que não tiveram oportunidades na idade adequada, conforme já exposto. Devem-se considerar todas as desigualdades que configuram a realidade do Brasil, principalmente a desigualdade social, e buscar meios para garantir o acesso e a permanência do educando.

Conforme Corbucci *et al.* (2009), o que está garantido pela Carta é o direito à educação de qualidade para todos e não apenas o acesso a escola, sem resguardar o que e como será ofertado nas diferentes modalidades de ensino. Nos Incisos II e III estão asseguradas a liberdade de aprender, de ensinar, de pensar, de pesquisar, a arte e o saber, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Já o Inciso V trata da valorização dos profissionais de educação, através do plano de carreira para os ingressos por concurso público (Este Inciso foi alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Por fim, os Incisos VII e VIII estabelecem a garantia de padrão de qualidade e a gestão democrática do ensino público.

Para Corbucci *et al.* (2009), o preceito da gestão democrática no ensino público é uma inovação em relação às Constituições anteriores, apesar de condicioná-la a criação de outra lei específica para sua regulamentação. Entretanto, na visão de Pinheiro (1996, p. 283), mais uma vez o setor privado tem seus interesses atendidos, ficando excluído da obrigatoriedade da gestão democrática e do plano de carreira. Para a autora, configurou-se assim “a concepção de dois sistemas de ensino distintos, onde princípios fundamentais vigoram apenas para o setor público. Contraditoriamente, quando se tratou de recursos públicos, o grupo privado procurou tornar-se semelhante ao público.”

Embora houvesse essa preocupação por parte dos constituintes, a oferta de um ensino público com qualidade para todos permanece como algo a ser efetivado, longe da realidade de muitas escolas brasileiras. Para Pilatti (1996, p. 299), “a batalha real não se esgota na consagração de direitos e princípios, mas começa com eles, passando necessariamente pela estruturação de uma instrumentalidade tal que permita a cobrança de sua implementação.”

Segundo a Constituição Federal, a organização do sistema de ensino se dará por meio de um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme Art. 211. Esse sistema de colaboração, de acordo com Cury (2002), se difere do sistema único criado para a saúde, do sistema financeiro nacional, por exemplo, pois estabelece um sistema plural em que há uma colaboração mútua entre os diversos entes federativos, através de competências, concorrentes e comuns.

Na visão de Cury(2002, p. 173):

A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão.

Entretanto, segundo o mesmo autor, não há nenhuma definição precisa do que vem a ser esse sistema colaborativo. Nem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou em qualquer outra normativa foi feita tal descrição. Outro problema considerável para esse tipo de sistema são as diferenças existentes entre as regiões brasileiras, principalmente no que tange aos recursos financeiros.

Com relação ao financiamento da educação pública, o Artigo 212 definirá os percentuais de investimentos a ser aplicado pelos entes federativos. Caberá a União aplicar anualmente não menos que 18%; já os Estados, Distrito Federal e os Municípios deverão investir 25% da receita resultante de impostos. Como exposto anteriormente, o nível de investimento na educação ficará associado às características políticas, econômicas e sociais de cada Município ou Estado, o que contribui para a desigualdade da qualidade do ensino ofertado, principalmente, nas regiões interioranas.

Determinados municípios, cuja arrecadação é irrisória, ficarão sujeitos ao repasse de verbas da União; enquanto outros poderão usufruir de melhores condições para manutenção da rede de ensino. Deste modo, esse sistema de financiamento pode contribuir para manutenção das desigualdades educacionais. Vale lembrar, que certas regiões, principalmente as rurais, foram excluídas da maioria das políticas educacionais ora por ser uma educação das elites ora por ser uma educação para o trabalho das áreas urbanas, como a política do Governo Vargas.

O repasse de recursos públicos foi um dos temas mais polêmicos da constituinte. Embora houvesse muitas críticas, a comissão que defendia as instituições privadas de ensino saiu vitoriosa com a redação e aprovação do Art. 213, o qual estabelece que os recursos públicos sejam destinados às escolas públicas, mas também podem ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Florestan Fernandes (1988), então deputado, considerou que a aprovação desse artigo foi a maior derrota para a educação pública.

Para Pinheiro (1996, p. 287), valendo-se do enfraquecimento da rede pública durante o regime militar:

O setor privado procurou se revestir de público para se legitimar no campo educacional. A apropriação do conceito de público era o que estava faltando nessa briga secular. O uso do conceito de público foi assim a roupa nova com a qual se apresentou o conflito na Constituinte.

Como pode-se verificar a partir da análise das constituições fica evidente que desde as primeiras Constituições há a valorização das escolas privadas, inclusive com incentivo dos governantes para ampliação da rede. Na Constituição Federal de 1937, o ensino fica totalmente relegado ao setor privado, cabendo ao estado apenas complementar. A disputa entre o setor privado e o setor público marcou presença em todas as constituintes, sendo que somente na Constituição Federal de 1934 houve uma maior valorização das instituições públicas de ensino, mas a vida breve dessa Carta impediu que fossem consolidados os ideais defendidos.

Segundo Pinheiro (1996) não é possível considerar, diante do contexto exposto, o setor público como vitorioso, embora se reconheça que houve avanços significativos na redação da Carta de 1988. Vale lembrar, que a constituinte de 1987 – 1988 visava construir uma nova Constituição para consolidar a democracia brasileira, porém, mais uma vez o interesse privado sobrepôs ao interesse público.

Entretanto, deve-se reconhecer as melhorias ocorridas com a Constituição Federal 1988. Depois de uma jornada histórica, marcada por avanços e retrocessos, pois a Carta de 1824 apenas citava genericamente o direito à instrução primária gratuita sem propor uma sistematização do ensino nacional, finalmente, após 124 anos, tem-se, na Constituição de 1988 a redação de um texto que, no mínimo, sistematiza e direciona as políticas educacionais e estabelece diretrizes para a construção da LDB e para elaboração do Plano Nacional de Ensino.

Vale dizer, que o plano nacional de ensino, a criação do conselho nacional de educação, a definição das diretrizes, a definição do percentual a ser investido e a criação de um fundo para educação já haviam sido previstos na Constituição Federal de 1934, porém, não foram executados. Pinheiro (1996, p. 284) afirma que apesar das limitações da Carta de 1988, ela é democrática em muitos sentidos, nos

termos da autora: “É um ‘carta de mistura’, contém avanços e retrocessos. Retrata o lado retrógrado da sociedade e o lado mais moderno.”

Ainda que a Constituição Federal de 1988 tenha assegurado o direito de todos à educação básica, a efetivação desse direito é extremamente complexa e depende de diferentes políticas públicas para dar condições às famílias de enviar e manter os filhos na escola. Há também o desafio de efetivar o direito a ter acesso à educação de qualidade, para isso é necessário, repensar a formação de professores, os recursos materiais e pedagógicos, os métodos de ensino e avaliação, entre tantas outras situações.

Após apresentar este contexto da educação básica brasileira, será incorporado a este trabalho os conceitos de Narrativa, Memória e Discurso, que serão expostos do Capítulo II, os quais serão essenciais para a realização das entrevistas e posterior análise das informações coletadas. Paralelamente a criação legal de um sistema educacional, busca-se compreender, nas páginas seguintes, como os sujeitos entrevistados visualizam a escola pública, quais são as memórias e os discursos revelados em suas narrativas que contribuem para a construção da visibilidade adquirida pela instituição.

2 DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA À CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA COLETIVA: MEMÓRIA, NARRATIVA E DISCURSO

2.1 MEMÓRIA

*A memória é a mais épica de todas as faculdades.
Walter Benjamin*

O estudo da memória é um campo amplo e complexo, que requer uma pesquisa interdisciplinar para compreender os diferentes conceitos, o uso individual e social, as manifestações e os esquecimentos, as funções psíquicas, a relação da memória com a história, a relação com a linguagem e com a aprendizagem, a memória coletiva e individual, memória artificial, entre outras possibilidades de investigação. Dentre essas possibilidades, busca-se compreender o uso social e individual da memória. Para isso parte-se dos estudos de Maurice Halbwachs, Jacques Le Goff e Michel Pollak, acerca do aspecto social da memória. Os estudos desses autores permitem analisar as manifestações, os esquecimentos, os silêncios, as relações de poder que estão imbricados no uso da memória tanto individual como coletiva.

Halbwachs (1990) desenvolveu seus estudos sobre o aspecto social da memória, a memória social, em contraponto ao conceito de memória individual de Henri Bergson, para quem a memória era uma relação do corpo com o espírito, portanto, algo exclusivamente individual. Para Halbwachs (1990), a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com os diferentes grupos sociais, como a família, a igreja, a escola, o trabalho. O autor acredita que as lembranças, na maioria das vezes, são provocadas pela convivência com outros indivíduos. Considera que não é suficiente reconstituir um acontecimento do passado para se obter uma lembrança, mas é preciso que esse acontecimento seja comum a outros indivíduos, que faça parte de uma mesma sociedade. “Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ao mesmo tempo ser reconhecida e substituída.” (p.34).

O autor argumenta em sua obra que as lembranças, mesmo aquelas que aparentam pertencer exclusivamente ao indivíduo, precisam apoiar-se na lembrança dos outros. Essas lembranças são intrinsecamente associadas às relações sociais do indivíduo, isto porque, ao olhar para uma imagem ou vivenciar um episódio, embora possa encontrar-se sozinho naquele momento, ele precisará associar essa informação a outras lembranças. A memória individual necessita das palavras e das

ideias que fazem parte do seu meio. Halbwachs (1990, p. 51) também afirma que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os outros meios”.

Halbwachs (1990) ao associar as lembranças do indivíduo ao grupo social, conseqüentemente, associa a memória individual à memória coletiva. Ele entende que esta abrange as memórias individuais, mas ressalta que uma não se confunde com a outra. Cada homem está inserido em diversos grupos sociais e cada um tem a sua memória, que atua sobre a vida e sobre o pensamento de seus membros. As lembranças mantidas pelo grupo só têm importância e sentido para eles e são pensamentos e recordações em comum. Na relação social, eles mantêm, deformam e retificam as suas lembranças. Quando não há mais esse grupo, naturalmente a memória deixa de existir, é esquecida, por isso há necessidade de registrá-la pela escrita, o que se denomina como memória histórica. Assim, o autor diz: “carrego comigo uma bagagem de lembranças históricas, que posso ampliar pela conversação ou pela leitura. Mas é uma memória emprestada e não é minha.” (HALBWACHS, 1990, p.54).

Le Goff (2003), por sua vez, entende a memória como uma propriedade de conservar determinadas informações, que depende naturalmente de um conjunto de funções psíquicas. Essa capacidade permite ao homem acessar informações passadas. Por isso, a memória é um elemento essencial da identidade tanto individual como coletiva e é utilizada como um instrumento e objeto de poder. Segundo o mesmo autor, os estudos sobre memória apontam que tanto a recordação como o esquecimento sofrem manipulações conscientes ou inconscientes dos interesses, da afetividade, do desejo sobre a memória individual. Essas manipulações também se manifestam no que tange à memória coletiva. Nos grupos, as relações sociais são influenciadas por mecanismos de poder que interferem, muitas vezes determinam, o que deve ser lembrado ou esquecido, como forma de dominação.

Por isso, afirma Le Goff (2003, p. 422):

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da

historia são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.

O autor acrescenta ainda que, nas sociedades desenvolvidas, os diferentes arquivos, sejam visuais ou orais, não escapam da vigilância dos governantes, bem como os novos modos de produção de arquivos, tais como a televisão e o rádio. Deve-se, a partir dessa colocação, pensar acerca de outros aparatos tecnológicos que revolucionaram os meios de comunicação e que possibilitam inúmeras formas de arquivos de memória⁶ e que também, de certo modo, não fogem a essa vigilância a que remete o autor. No entanto, uma reflexão mais profunda a este respeito necessitaria de outra pesquisa.

Le Goff (2003), assim como Halbwachs (1990), considera a relação da memória com a sociedade, porém destaca as manipulações, as relações de poder que estão imbricadas na memória. O autor ainda afirma que a memória coletiva está relacionada às grandes questões das sociedades, tanto as desenvolvidas como aquelas que estão em desenvolvimento e permeia as relações dos grupos dominantes e dos grupos dominados, na luta pela sobrevivência e pelo exercício do poder. Nesse sentido, ele defende que se deve trabalhar para que ela sirva para a libertação e não para servidão dos homens. Ao fazer essas considerações Le Goff aponta para relações de poder que há no uso social da memória, uma vez que ela é parte essencial da identidade tanto individual como coletiva. Esses conceitos são imprescindíveis para compreender os diversos mecanismos que estão implícitos naquilo que faz parte da memória ou daquilo que foi esquecido ou foi silenciado pelos grupos sociais.

O argumento defendido por Pollak (1989) é o de que o silêncio daqueles que foram relegados dos discursos oficiais não conduz ao esquecimento, pois as lembranças são transmitidas de uma geração para outra, como uma forma de resistência desses grupos. Na visão do autor, a memória coletiva “ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais” (1989, p. 3). Pollak ao fazer essa consideração amplia os conceitos de Halbwachs (1990), uma vez que

⁶ O desenvolvimento tecnológico possibilitou a expansão da capacidade de comunicação e armazenamento das memórias, assim como, criou novos significados para a palavra, fala-se, por exemplo, em memória dos computadores. Le Goff (2003) afirma que, a partir de 1950, os avanços de ciências como a linguística, a biologia e a cibernética influenciaram as pesquisas dos psicólogos sobre a memória, tornando-as mais teóricas.

este estabelece que a memória só se mantém enquanto houver um grupo social comum, conforme descrito anteriormente. Por outro lado, reafirma a existência das relações de poder, apontadas por Le Goff (2003).

Pollak (1989) acentua em seu texto o caráter problemático do estudo sobre memória coletiva, o que exige uma postura diferenciada, uma análise com vista à compreensão de como os processos e os atores que interferem na constituição e formação dessas memórias. Para o autor há uma memória coletiva subterrânea, ou seja, daqueles grupos que tiveram suas vozes, suas lembranças silenciadas do texto oficial, daqueles que foram dominados e uma memória coletiva organizada, dos grupos que exercem ou exerciam o poder, do Estado, o que estabelece: “uma fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e inconfessável” (p. 4), e faz com que se distingam essas memórias e esses grupos.

No entanto, o autor afirma que essas lembranças proibidas são mantidas em redes de comunicação informais e não são percebidas pela sociedade “englobante”. Para ele, há também nas lembranças os silêncios e “não-ditos” marcados pela angústia de não encontrar uma escuta ou por receio de uma punição ou ainda por temer mal-entendidos. Nesse sentido, cabe distinguir, no estudo da memória, as conjunturas favoráveis e desfavoráveis às memórias marginalizadas, a fim de compreender como o presente interfere nas lembranças do passado, pois “há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos.” (POLLAK, 1989, p. 3-4).

Pollak (1989, p. 11) afirma que as histórias de vida, assim como as memórias coletivas são limitadas, uma vez que tanto no nível individual como em grupo, as histórias são narradas de forma que haja uma coerência e uma continuidade, na construção de uma memória que se possa crer e possibilite assegurar uma identidade. Nos termos do autor: “a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência” Deste modo, muitas vezes o indivíduo ao narrar a sua história repete certos acontecimentos, constrói uma espécie de fio-condutor, com vista a reconstruir a sua identidade, não é apenas a narrativa de fatos casuais.

Ainda para Pollak (1989,p. 11) é através desse trabalho de reconstrução de si mesmo que o indivíduo define seu lugar social e sua relação com os outros.

Assim, “a memória individual resulta da gestão de um equilíbrio precário, de um sem-número de contradições e de tensões.”

Os mecanismos de memória são aspectos muito complexos, enigmáticos, mas o acesso a essa memória se dá essencialmente através da narrativa. É na narrativa cotidiana, que as memórias são transmitidas, reafirmadas e reconstruídas, por isso na sequência serão expostos alguns conceitos teóricos sobre a narrativa enquanto gênero discursivo, mas também enquanto abordagem teórica e objeto de pesquisa.

2.2 NARRATIVA

Para compreender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia.

Antonio Bolívar Botía

A narrativa, independente do uso social, seja na literatura, na oralidade ou como objeto de pesquisa, é um gênero discursivo e possui elementos textuais que a caracterizam, por exemplo: o narrador, o tempo, o espaço e o enredo. Esses elementos constituem o gênero e estão presentes, de diferentes formas, em qualquer narrativa oral, escrita, de histórias verídicas ou ficcionais. Compõe esse universo discursivo as fábulas, contos, romances, crônicas, memórias, as parábolas, dentre inúmeras possibilidades de se narrar uma história. Trata-se de um dos gêneros mais utilizados pelos falantes de uma língua, constituindo-se como recurso linguístico natural de comunicação. Por meio de histórias, o ser humano se relaciona, transmite seus mitos, sua religiosidade, a sua cultura, o seu passado, afinal o que seria a história, enquanto disciplina, se não uma forma de narrativa?

Entretanto, Benjamin (1985), no texto *O Narrador*, argumenta que a arte de narrar está próxima da extinção. O que seria uma habilidade genuinamente humana estaria em risco devido à incapacidade que o homem adquiriu para narrar suas experiências. Para o autor, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” (BENJAMIN, 1985, p.198).

Se, por um lado, há a pobreza da experiência, por outro, as pessoas estão deixando de comunicá-la. Na visão de Benjamin (1985), quase tudo o que acontece está a serviço da informação, que só tem valor no momento em que ocorre, ao invés

de servir à narrativa, cujo valor é atemporal, já que ela não se esgota em si mesma, mas renasce, recria-se e incorpora novas experiências.

A narrativa associada ao conselho, ao ensinamento moral adquire, na visão de Benjamin (1985), uma dimensão utilitária e pode ser compreendida como aquelas que estão presentes no cotidiano dos indivíduos, uma vez que para o autor trata-se de uma característica natural dos seres humanos. A habilidade de narrar está vinculada às experiências que os sujeitos possuem e transmitem entre si.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Benjamin (1985) refere-se às histórias narradas durante o trabalho dos tecelões que envolviam duas habilidades: ouvir e narrar. É a narrativa presente no cotidiano dos trabalhadores, os quais desenvolvem o dom de narrar através da prática de ouvir histórias. O autor em seu texto argumenta sobre os diversos fatores que contribuem para a morte dessas práticas que estão a serviço da narrativa, porém também é possível apreender do texto os aspectos positivos concernentes ao papel que as diferentes formas de narrativa exerceram e ainda exercem na cultura.

Ainda Benjamin (1985, p. 201) coloca a narrativa como “a faculdade de intercambiar experiências”, constrói-se realmente a imagem, da narrativa, como uma rede onde são entrelaçadas as sutilezas das experiências humanas, nela é perpassado todo o legado cultural e historiográfico que fazem parte de um determinado grupo social. Deste modo, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”

Essas narrativas cotidianas, estabelecidas na linguagem informal, são construídas de forma não planejada, parafraseando o que disse Drummond⁷, ditas na linguagem, na ponta da língua, tão fáceis de falar. Ela é imbricada pela cultura, pela experiência de quem viveu, pela memória que ficou retida, pelo esquecimento,

⁷ Referência ao poema “Aula de Português”, de Carlos Drummond de Andrade. (apud BARBOSA, 1988, p.48)

pelos silêncios, pelos discursos, entre outros; é esse híbrido, um mosaico construído pelo narrador.

Nos romances, por sua vez, a relação entre o autor e o leitor se dá no texto e pelo texto. Nos termos de Benjamin (1985, p.201), “o romancista segrega-se” e “escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Na riqueza dessa vida, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem vive”. A narrativa ficcional transcende as fronteiras do real e, ao fazer isso, problematiza, ou simplesmente se descompromete de qualquer roupagem utilitária, ela basta-se por si mesma. Ao passo que, segundo Benjamin (1985), há na narrativa “verdadeira” uma dimensão utilitária, que pode ser um conselho ou um ensinamento moral, por isso o autor associa a narrativa à experiência.

Eco (1994) comenta acerca de um contrato estabelecido com o leitor, como uma norma básica para se lidar com a narrativa ficcional. Para ele, o leitor aceita tacitamente que o que será lido é uma história imaginária, embora, muitas vezes, o que foi narrado possa pertencer ao mundo real. Aceita-se um acordo ficcional. Por estabelecer esse contrato com o leitor, “a obra de ficção nos encerra nas fronteiras de seu mundo e, de uma forma ou de outra, nos faz levá-la a sério” (p. 84).

O conceito exposto pelo autor permite compreender como certas narrativas, como as lendas, os contos de fada, entre tantas outras, são facilmente incorporadas ao universo cultural dos leitores. No entanto, é necessário o conhecimento do “mundo real” para que essas narrativas adquiram sentido, adota-se o mundo real como pano de fundo, como suporte narrativo. Por outro lado, a ficção também ultrapassa os limites do livro e torna-se parte da experiência do leitor.

No sugestivo título do livro de Umberto Eco “Seis passeios pelos bosques da ficção”, a palavra “bosque” é uma metáfora para qualquer tipo de texto narrativo. Ele utiliza-se dessa metáfora porque “o bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha [...]” (ECO, 1994, p. 12). A metáfora indica ao leitor a permissão para passear pelos bosques da ficção e todo o universo recriado na narrativa, seja as impressões do autor, os documentos, as fotos, os elementos fantásticos, tudo o que foi construído está a serviço do *autor modelo*⁸. Por outro lado,

⁸ Conforme Eco (1994), o autor-modelo constitui uma estratégia narrativa que conduz o leitor, por meio de um conjunto de instruções, de pistas que são dadas pelo próprio texto; é uma voz que fala ao

no outro tipo de narrativa, que também é uma construção, não há um *autor modelo* e muitos menos um *leitor/ouvinte modelo*, são sujeitos⁹ constituídos socialmente. Sem contratos e sem fronteiras estabelecidos, o ato de construção e interpretação desta narrativa exige um leitor/ouvinte diferenciado, atento ao emaranhado de discursos que compõem a narrativa. Assim, a narrativa individual pode ser entendida como uma voz entre tantas vozes que compõem as “interdiscursividades” por meio das quais se tem acesso ao passado.

Na introdução desse texto, parte-se de um conceito básico em que a narrativa é um gênero discursivo, porém, o leitor foi conduzido a pensar que a narrativa é constituída pelos discursos, assim como o próprio sujeito. Mencionou-se a diversidade de uso das narrativas, agora no plural, para referir as infinitas formas existentes, sejam elas ficcionais ou verídicas. Ainda, afirmou-se, que se trata de um gênero híbrido por natureza, pois o sujeito ao construir uma história vale-se, de forma consciente ou inconsciente, da cultura, da experiência, da memória e, embora não tenha dito anteriormente, da sua subjetividade. Deste modo, pode-se dizer que a narrativa é uma expressão da cultura de quem narra. Mas é preciso entendê-la como uma construção e, como construto humano, revela-se constituída por discursos, por relações de poder.

É esse mosaico, um verdadeiro caleidoscópio de possibilidades, que torna a narrativa um instigante meio de investigação. Ao mesmo tempo em que é simples e cotidiana é complexa e densa, assim como a cultura. Para Benjamin (1985, p.214): “independente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos.” Neste texto, objetiva-se adentrar a narrativa como um universo de pesquisa e percorrer os caminhos dos bosques, a fim de compreender, através da história de vida dessas “personagens”, a visibilidade de uma instituição que faz parte

leitor, porém, não se trata da voz do autor empírico. Da mesma forma, o leitor-modelo não é o leitor empírico, mas um tipo de leitor ideal previsto pelo texto, que colabora com a narrativa e é capaz de entender as estratégias criadas pelo autor-modelo.

⁹ Foucault afirma que o sujeito é constituído no e pelo discurso. Em seus estudos, o autor buscou compreender como o sujeito se constituía, através de um certo número de práticas, jogos de verdades e de práticas de poder. Esses mecanismos constituíam o sujeito como louco, sexual. Nos últimos estudos, Foucault passou a se interessar pela forma como o sujeito se constitui através das práticas de si, como um sujeito ativo. Essas práticas não são invenções do próprio sujeito, mas são esquemas que ele encontra em sua cultura, são propostas, sugeridas e impostas pela sociedade e pelo grupo social.

da sua experiência, até mesmo para aqueles que nunca puseram os seus pés na escola.

2.3 DISCURSOS: UM OLHAR SOBRE OS CONCEITOS DE MICHEL FOUCAULT

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.

Michel Foucault

Michel Foucault inicia o texto da obra intitulada: *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* manifestando o desejo se tornar uma “estreita lacuna” num discurso, de ser envolvido pela palavra e por ela ser levado para “além de todo começo possível”. Ao fazê-lo o autor retoma a concepção de que o sujeito nasce num mundo que já é constituído pela linguagem, onde os discursos circulam há tempos e, portanto, esse sujeito é constituído, formado e regulado através dos discursos. O tempo verbal utilizado indica a impossibilidade de agir sobre o discurso, uma vez que não há autonomia por parte desse sujeito, já que as práticas discursivas moldam a maneira de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele.

Para compreender o conceito de discurso utilizado por Foucault (2000) deve-se, primeiramente, entender que o termo não se refere exclusivamente ao que as palavras significam, trata-se de analisar como essas palavras, as sentenças, as práticas funcionam¹⁰. O discurso é entendido como prática. Segundo ele, a análise dos conteúdos léxicos define os elementos de significação que dispõem os sujeitos, a estrutura semântica dos discursos pronunciados, considerando o contexto de uma determinada época, não se leva em conta as práticas discursivas, “como lugar onde se forma ou se deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo superposta e lacunar – de objetos.” (FOUCAULT, 2000, p.55).

Essa prática discursiva a que o autor se refere não é entendida como um ato de fala, como uma ação concreta de pronunciar os discursos, mas compreende todo

¹⁰ O conceito de discurso desenvolvido por Foucault diferencia-se da concepção de Mikhail Bakhtin. Este se volta para significação, o significado linguístico do discurso, considerando a historicidade, as condições de uso, o aspecto social e ideológico das palavras.

um conjunto de “enunciados”, de regras próprias que definem o regime dos “objetos”, moldam sistematicamente a maneira de constituir o mundo. No livro *A arqueologia do saber*¹¹, o autor descreve:

Gostaria de mostrar que os ‘discursos’, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2000, p.56).

Para o autor o discurso não pode ser entendido como uma simples expressão, uma referência as “coisas”, como uma simples relação entre as palavras e os significados. Possui algo “mais” e deve ser concebido como prática, que possui um conjunto de regras próprias, as quais formam e constituem o objeto que se fala. A análise do discurso consiste, portanto, em descrever este “mais” a que o autor se refere, fazê-lo aparecer.

Além dessa diferenciação exposta claramente por Foucault (2000) entre a relação das palavras com o significado e o que se entende por discurso, outra forma apresentada pelo autor para definir o conceito é a utilização do termo “enunciado”, aqui compreendido como uma manifestação do saber, que seja aceita, repetida e transmitida. Não se associa o termo a estrutura linguística de uma sentença, frase ou palavra, mas novamente coloca-se em questão o funcionamento daquilo que se diz. A formação de um conjunto de enunciados sobre um mesmo campo de saber pode ser denominado discurso. A partir desse entendimento é que se reconhece, por exemplo, o discurso sobre a sexualidade, sobre a loucura, sobre a medicina. Os

¹¹A obra *A arqueologia do Saber* é uma das quatro primeiras publicações do autor, nela Foucault desenvolve o conceito de discurso, enunciado e saber, através dos quais propõem-se um método, a arqueologia, com objetivo de desvendar como o homem constrói a sua própria existência. Entende-se o ser humano como um ser discursivo, criado pela linguagem. Nesta obra encontra-se a definição dos conceitos que serão desenvolvidos em outros trabalhos posteriores.

enunciados não são expressões, atos de fala usados no cotidiano, são mais raros, um tipo especial de ato discursivo:

Os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido (FOUCAULT, 2000, p. 138-139)

Os enunciados, segundo Veiga – Neto (2004), possuem certa autonomia, certa raridade de sentido e devem ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, de acordo com uma ordem, ou em função de um conteúdo de verdade ou ainda de uma instituição que o acolhe. Dentro de um campo de saber específico, um conjunto de enunciados adquire sentido, são reconhecidos, de acordo com certo regime de verdade.

Foucault (1996) argumenta que o discurso não traduz as lutas e os sistemas de dominação, ele se constitui como objeto de desejo e o motivo pelo qual se luta. Isso porque não há possibilidade de exercer um poder sem a produção, a acumulação, a circulação e o funcionamento do discurso. Dessa forma, o autor acredita que a própria produção do discurso é “controlada”, “selecionada”, “organizada” e “redistribuída” por determinados procedimentos.

A análise do discurso: “não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante.” (FOUCAULT, 1996, p. 70). Esses conceitos descritos pelo autor funcionam como método para compreender o “mais” que existe além da relação entre as palavras e o significante, através da análise proposta pode-se fazer aparecer esse “mais” a que ele se refere, o que permite romper a soberania do significante.

O presente texto trouxe algumas considerações sobre discurso de forma sucinta de modo a possibilitar que o leitor compreenda este conceito que é utilizado como uma ferramenta de estudo. A análise do discurso é tomada nesta pesquisa como uma metodologia de trabalho, através da qual serão analisadas as narrativas e as memórias dos sujeitos entrevistados.

2.4 MEMÓRIA, NARRATIVA E DISCURSO COMO UNIVERSO DE PESQUISA

Conforme demonstrado nas seções anteriores, os conceitos de narrativa, memória e discurso são fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Neste momento, cabe dizer como esses conceitos serão utilizados, em que medida foram tomados como elementos fundamentais para estruturar as entrevistas e a análise dos dados coletados, a fim de atingir os objetivos propostos no trabalho em questão.

A utilização das narrativas fundamenta-se numa perspectiva interpretativa, associa-se à concepção defendida por Geertz (2008), o qual entende a cultura como um texto e, neste sentido, a antropologia assume a função de uma ciência interpretativa, uma vez que para entender a cultura é necessário interpretar os significados, os códigos estabelecidos, as relações sociais e a importância daquilo que se busca interpretar. Por isso, o autor aproxima o trabalho do antropólogo ao crítico literário, a fim de destacar a relevância da análise, da compreensão dos significados, em oposição a simples coleta de dados:

[...] O que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (GEERTZ, 2008, p. 7)

A compreensão desta informação, dos sentidos que estão nas entrelinhas, a “informação de fundo”, exige do antropólogo uma leitura minuciosa, a fim de entender os significados e não apenas a descrição dos fatos, das histórias. É preciso entender o que significa as histórias narradas, os fatos descritos. Geertz (2008) também estabelece que não há um dado, no sentido de uma informação neutra, a narrativa sobre um acontecimento, uma experiência, sobre um costume é uma construção, assim como a interpretação dessas informações também consiste em outra construção, o que é inevitável. Nesse caso, “trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado – o sentido original de *fictio*– não que sejam falsas, não factuais ou apenas experimentos de pensamentos.” (p. 11). Para ele, o que se deve questionar é a importância, a

relevância daquilo que se busca interpretar no contexto cultural. Logo, a cultura é concebida como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (GEERTZ, 2008, p. 10), consiste num contexto no qual os comportamentos, os acontecimentos, as instituições, entre outros, adquirem sentido e podem ser compreendidos, descritos, “podem ser descritos com densidade”.

Nesse sentido, se o objeto de estudo são as narrativas que precisam ser interpretadas, revelar os sentidos que estão subentendidos, a forma como são construídos os fatos narrados, a análise do discurso, na perspectiva defendida por Michel Foucault, constitui-se como uma ferramenta que permite buscar os sentidos, aquele “mais” que vai além dos significados das palavras e deste modo permite alcançar níveis maiores de interpretação. Ela possibilita compreender como foram socialmente construídos os saberes, os silêncios e as relações de poder.

Isso porque, a narrativa faz parte de um contexto, específico e complexo, ao mesmo tempo em que está articulada a outras narrativas particulares ou oficiais, a partir de pontos de vistas específicos e se inserem em determinados discursos. Neste sentido, a construção de uma narração deve ser vista como algo além de uma seleção de acontecimentos da vida real, da memória ou, até mesmo fantasia.

Brockmeier e Harré (2003) afirmam que o termo designa uma diversidade de formas inerentes aos processos de adquirir conhecimento, estruturar as ações e ordenar as experiências. Portanto, para estudá-la deve-se analisar as práticas discursivas, os textos culturais e os contextos aos quais ela se refere.

Destaca-se ainda, de acordo com Brockmeier e Harré (2003), a narrativa como uma estrutura aberta e flexível¹², que permite abranger os aspectos da experiência humana que foram tradicionalmente negligenciados pelas ciências humanas. Os autores propõem em seu trabalho um novo olhar sobre a narrativa, em suas palavras:

A visão de narrativa que apresentamos não se direciona apenas para os mundos literários de imaginação e fantasia como opostos ao mundo da realidade ordinária - que representa a visão do senso comum. Ao contrário, aqui argumentamos que as opções exploratórias e experimentais da narrativa são inextricavelmente fundidas com a nossa realidade transitória propriamente dita: com a realidade material fluida e simbólica de nossas ações, mentes e vidas. Ao que tudo indica, é definitivamente a função narrativa que preenche a condição humana com sua particular abertura e plasticidade. Assim sendo, uma razão - talvez até mesmo um *leitmotiv* -

¹² Eco, no livro *Interpretação e Superinterpretação*, afirma: “O texto é universo aberto em que o intérprete pode descobrir infinitas interconexões.” (2005, p. 45).

para se estudar as realidades narrativas deveria ser a investigação da qualidade de abertura presente na mente discursiva e o descobrimento das formas multifacetadas de discursos culturais em que elas se realizam (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 534).

Essa forma de entender a narrativa se insere dentro de um contexto de mudanças no universo da pesquisa, na busca de superar a ênfase atribuída pelo positivismo à objetividade e à imparcialidade. A relação estabelecida entre as narrativas literárias com as outras formas de narração faz parte de um processo de compreensão de que o conhecimento sobre o mundo, sobre a história, enfim, sobre o homem só é possível por meio da narrativa. Assim como o passado, o presente é inevitavelmente textualizado, uma rede de discursos que incorporam as diversas formas de conhecimento, como a história, a arte, a sociologia, a filosofia, os quais compõem os sistemas de significação da cultura de um povo.

Além disso, de acordo com Bolívar (2002), a narrativa torna-se uma forma privilegiada de construção do conhecimento, como um meio de (re)construção das experiências vividas, mediante um processo reflexivo e, ao mesmo tempo, permite atribuir sentido e significado aquilo que foi vivenciado. Possibilita acessar as subjetividades, as intencionalidades, os posicionamentos, a forma com que o narrador constrói o seu “eu” e revela uma identidade. O autor, assim como Benjamin (1985), associa a narrativa à experiência. Para ele, as narrativas não expressam somente os aspectos daquilo que foi vivenciado, mas media e configura a construção social da realidade.

Deste modo, o enfoque narrativo prioriza o aspecto dialógico, sua natureza relacional e comunitária, em que a subjetividade é uma construção social. Neste aspecto, a narrativa está intimamente ligada à cultura, como um meio de expressão e transmissão, ao mesmo tempo, que se torna objeto de investigação, uma vez que permite compreender as experiências vividas pelos sujeitos, vivências que estão entrelaçadas ao contexto cultural dos indivíduos.

Destaca-se que memória e narrativa são indissociáveis neste trabalho, uma vez que são elas que permitirão acessar as informações; na primeira estão retidas as lembranças, as histórias, os sentimentos, enquanto a segunda torna-se veículo por meio do qual serão expressas, construídas essas imagens, essas histórias e esses sentimentos. Por isso os conceitos de memória e narrativa são essenciais à pesquisa desenvolvida.

Cabe ainda retomar Le Goff (2003), o qual estabelece que tanto as recordações como os esquecimentos sofrem manipulações conscientes ou inconscientes dos interesses, da afetividade, do desejo, tanto no que se refere à memória individual como a coletiva. Segundo o autor, nos grupos as relações sociais são influenciadas por mecanismos de poder que regulam, e até mesmo determinam, o que deve ser lembrado ou esquecido. Para entender como os processos e os atores interferem na construção das memórias narradas pelos entrevistados e, ainda, aquelas lembranças, conforme Pollak (1989), que foram “não-ditas”, será utilizada a análise do discurso.

Com base nessas considerações, as narrativas são incorporadas nesta pesquisa, a partir de um viés interdisciplinar, como meio de investigação. Uma forma de conhecimento das histórias particulares, das memórias, das experiências, das subjetividades, os posicionamentos de cada sujeito, o que leva a compreensão do contexto cultural, das relações de poder que são veiculadas por meio dos discursos. Entende-se que os entrevistados ao narrar a sua história buscam atribuir sentido e significado aos fatos, aos acontecimentos, às memórias, buscam construir para si e para os outros um texto coerente, uma imagem e ao fazê-lo, tornam-se eles mesmo um personagem das histórias narradas. Partilha-se com Geertz, o conceito de construção, uma construção textual, em que o entrevistado é o narrador e o protagonista das suas experiências.

No capítulo que segue serão analisadas as narrativas dos entrevistados com base nos conceitos expostos, associando-os ao contexto histórico da sistematização da educação básica brasileira na rede pública de ensino.

3 OS NARRADORES

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida.
Walter Benjamin

As narrativas que serão analisadas foram obtidas a partir das entrevistas com homens ou mulheres, com no mínimo 50 anos de idade, que cursaram a educação básica na rede pública de ensino. O período que compreende a pesquisa se dá entre meados da década de 1960 até o final da década de 1970, momento em que os entrevistados cursaram a educação básica, porém como são textos memorialísticos há constantemente nas narrativas uma reflexão sobre momento da fala dos personagens. Incluem-se ainda as experiências dos professores que abrangem meados da década de 1970, a década de 1980, até a contemporaneidade.

Todos os entrevistados residem em Curitiba - PR ou Região Metropolitana, embora a maioria tenha migrado de cidades do interior do Paraná, em busca de trabalho ou para dar continuidade aos estudos. É possível observar, a partir das memórias narradas, diferentes realidades da educação básica paranaense, dentre as quais se destacam: as histórias referentes aos colégios centrais de Curitiba; os relatos sobre as escolas das regiões periféricas da capital, as escolas isoladas; o contexto das escolas das pequenas cidades do interior do Paraná e as lembranças sobre as escolas rurais. Na análise das narrativas, busca-se compreender, a partir dos discursos, a construção da visibilidade da escola pública, levando-se em conta as experiências, as subjetividades e os aspectos culturais que compõem as histórias de vida.

A seguir serão apresentadas e analisadas as histórias dos oito entrevistados, sendo as quatro primeiras dos professores ou pedagogos e as quatro últimas dos alunos.

3.1 AS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES

3.1.1 Entrevistado S. V. S.

S. V. S. é uma senhora com 60 anos de idade, pedagoga aposentada da rede municipal de ensino público, que continua em exercício na rede estadual de ensino. Coursou a educação básica na escola pública, formou-se no magistério, também na rede pública e, posteriormente, fez o curso de pedagogia numa universidade privada. Ao narrar a sua história, a voz é da professora. Em toda a narrativa, revelam-se os fatos, os anseios, as dificuldades da jovem que inicia na década de 1970 a vida como professora na região de Curitiba, nas escolas isoladas¹³. A jovem, a mulher, a mãe pouco se mostram. É a professora, a pedagoga quem fala. Sua história se mistura com a história da escola, com o processo de estruturação do sistema de ensino.

Na memória, estão as lembranças de escola sem infraestrutura, professores sem formação, muitas vezes sem salário, turmas multisseriais, as dificuldades de deslocamento numa região onde o transporte público era precário. Tanto professores como alunos quase não tinham acesso à informação, era o estado quem fornecia. Tempos difíceis para uma jovem que tinha recém começado o magistério.

Então eles já pegavam o pessoal que ia para o Ensino Médio, principalmente magistério, e encaminhava para a escola isolada. Eu fui trabalhar lá pro lado de Tatuquara, no Campo Santana. [...] Era o tempo das inspetoras de ensino. Não tinha Núcleos, era só secretaria, não tinha essas divisões. Tinha as inspetoras que faziam as visitas nas escolas. E as provas, as avaliações, eram tudo lá de cima. Vinha pronto, tanto que vinham as inspetoras que faziam essas avaliações, faziam prova de leitura. Naquele tempo não tinha núcleo assim. Tinha uma escola maior e tinha as reivindicações.

Como são memórias, conforme Bosi (1994), as lembranças do passado são narradas com o olhar do hoje, por isso as nomenclaturas, os valores são atribuídos conforme a situação presente. O contraponto entre os fatos passados, como era “naquele tempo” e o hoje, são naturalmente expostos pelo narrador. Portanto, há

¹³ Eram denominadas escolas isoladas aquelas que se localizavam em regiões mais afastadas do centro da cidade, algumas em áreas rurais. Nelas as aulas ocorriam em turmas multisseriais e eram acompanhadas por inspetoras que faziam visitas esporádicas. Nos dias normais frequentavam a escola apenas o professor e o aluno, sem nenhuma equipe de apoio.

uma escola daquela época e uma escola do presente, que é tomada como referência para refletir sobre o passado. Para alguns teóricos, como Bolívar (2002) e Brockmeier e Harré (2003), esse processo de reflexão é capaz de contribuir para a formação do sujeito que narra e reconstrói as lembranças do passado. Benjamin (1985), conforme já exposto, afirma que a narrativa depende da experiência e ao narrá-la incorporam-se novas experiências tanto para quem narra como para quem ouve/lê.

Nas palavras de S. V. S. encontram-se a descrição de um sistema de ensino precário, excludente, no qual se exigia do professor uma qualificação mínima:

O pessoal que tinha mais aquisição, que era quem frequentava as escolas isoladas. Porque os outros... nossa!! Tinha que andar quilômetros e os que tinham mais aquisição tinham ali na escola. Mas era assim, você não tinha um livro, nada assim mais. Era assim: tinha as tais de revistas pedagógicas, bem grossas, era mensal. Então nem tinha nada onde o professor procurar. Primeiro que eles pegavam assim... você acabava de entrar no magistério, sem nada. Você acaba de sair do fundamental sem experiência nenhuma para dar aulas para os outros. Daí no primeiro semestre você já ia dar aula. Então era um falta de estrutura.

Essa imagem de escola corresponde à realidade da política educacional desenvolvida no Brasil até a década 1980. Tal realidade diz respeito a um país marcado por diversas transformações políticas, inclusive por um longo período de ditadura, por mobilizações sociais, pela transformação da economia agrária para um processo contínuo de industrialização e, no entanto, no decorrer dessa trajetória histórica, não foi possível construir uma legislação¹⁴ e muito menos políticas públicas que valorizassem a educação brasileira. Desse modo, grande parte da população ficou à margem: concluir o ensino secundário e ter acesso ao ensino superior ficou praticamente restrito à classe dominante.

Nesse contexto, quem tinha acesso à escola adquiria um status diferenciado na sociedade. Tanto o professor como o estudante tinham uma visibilidade positiva, certo prestígio no grupo social a que pertenciam. Isso porque, conforme a narrativa,

¹⁴ Na análise desenvolvida no Capítulo I deste trabalho é possível observar os retrocessos e avanços na construção da legislação do sistema de educação brasileira. Como exposto, nota-se a valorização dos interesses da classe dominante nas constituintes, que resultou na formulação de um sistema precário e excludente. A insuficiência desse sistema legislativo sobre a educação comprometeu a efetivação de políticas que atendessem as escolas destinadas às pessoas de baixa renda e é este o contexto exposto pela personagem em questão. Cabe retomar Romanelli (1999), para quem a organização da educação de uma sociedade é um problema de ordem política, cuja legislação é sempre o resultado dos interesses das classes representadas no poder.

se o acesso à escola era para a minoria, da mesma forma, ocorria com o acesso à informação. O conhecimento era restrito, inclusive para os professores.

Quem tinha terminado o fundamental já era mestre. [...] Quando eu terminei o ginásio já era muita coisa, eles achavam que já estava ótimo. Tanto que o meu pai tinha a terceira série, também em escola isolada. A minha mãe menos ainda, tinha a segunda série.

Segundo a narradora, o ensino era quase leigo¹⁵ e o professor trabalhava sozinho nas escolas isoladas, sem nenhuma equipe de apoio, inclusive para limpeza, a qual era feita aos sábados pelas próprias professoras, uma vez que, aos domingos, havia missa no local. A sala utilizada pertencia à igreja. No entanto, era um tempo em que os alunos levantam-se para receber o professor e sentavam-se apenas quando ele solicitava, predominava a disciplina inclusive com os uniformes, apesar da narradora não se lembrar da presença dos pais na escola. Nunca a família participava de reuniões ou era convocada a comparecer na escola.

Mas você pensa, não tinha estrutura, mas se você pegasse um aluno que vinha para se alfabetizar, não tinha pré, vinham direto para o primeiro ano. Nossa! Raríssimo, o aluno que tinha pré. Você tinha que começar desde zero... quando chegava mês de junho, todos estavam lendo. Agora eles ficam até a quarta série, às vezes chegam aqui na quinta e não sabem.

A lembrança da escola, do passado, como um lugar de disciplina, respeito ao professor, visto como mestre, independente da escolaridade, encontra-se na memória da professora e faz parte de uma memória coletiva e, por isso, ela é reconhecida e reconstruída nos discursos referentes à escola pública. Porém, Halbwachs (1990) salienta que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva e, neste sentido, na narrativa em questão destaca-se o olhar da pedagoga sobre uma realidade educacional em que a ausência de políticas públicas relegou a milhares de brasileiros o direito à educação básica, garantido desde a Constituição Federal de 1824.

A história de S. V. S. retrata uma vida a serviço da educação e na sua narrativa há um conhecimento sobre a história da escola que não se encontra nos documentos históricos. É a voz de quem vivenciou as transformações, as

¹⁵ Embora as Escolas Normais, destinadas a formação de professores, tenham sido criadas antes mesmo das universidades no Brasil, a atuação de professores leigos, principalmente da educação primária, perdurou por muitos anos e configura-se como um problema a ser enfrentado nas regiões interioranas do país.

dificuldades, as melhorias ocorridas pela implantação ou pela ausência das políticas públicas de educação. Quando ela afirma que a escola está mais estruturada hoje é porque como professora teve a experiência de trabalhar em lugares, onde ela mesma era responsável pelo ensino e pela limpeza do espaço, sem qualquer apoio pedagógico ou material didático. Mas esse mesmo olhar também observa as mudanças dos alunos, cujo comportamento reflete as inúmeras transformações pelas quais a sociedade passou e nesta sociedade as exigências, os objetivos tanto do aluno como da escola são outros.

3.1.2 Entrevistado J. W. B

J. W. B., 54 anos, é descendente de migrantes catarinenses que chegaram a Manoel Ribas – PR, para trabalhar na área rural. Na narrativa encontra-se o discurso de uma pedagoga, com mais de 30 anos de atuação na rede pública de ensino, cujo olhar volta-se para a menina, para a jovem que se encantou pela escola, ultrapassou os limites impostos pela família, pelas condições sociais e financeiras daquela época. “Eu tinha um sonho a mais e fui insistindo, fui batalhando [...]”. Na memória está a imagem da aluna estudiosa, do fascínio pelo aprendizado:

Olha, eu lembro que desde que eu ia a primeira, segunda série, às vezes o professor me deixava um pouco de lado, porque eu era..., hoje eu entendo o porquê, ela falava para mim: oh! você não fala ai porque os outros tem que aprender primeiro; oh! você não vai ler porque você já sabe. Eu era muito dedicada. Eu lembro que eu fazia tudo. Eu gostava demais.

Por outro lado, a vontade de aprender opunha-se à ineficiência de um sistema educacional excludente, de uma sociedade passiva ao trabalho infantil. A utilização da mão de obra infantil nos campos, para contribuir com o sustento das famílias, relegou, principalmente aos meninos, o direito básico a educação primária¹⁶:

Era a minoria. Muitas das pessoas da minha idade, eu me lembro, não iam para escola, iam ajudar os pais, porque principalmente os meninos tinham que trabalhar na roça e faziam muita falta para os pais. Então ainda se

¹⁶ No artigo 168, parágrafo 3º, Inciso II, da Constituição Federal de 1967, estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário dos sete aos quatorze anos, sendo que através da Emenda Constitucional de 1969 será prescrita a obrigatoriedade do Estado de garantir o acesso a educação. Cabe dizer, que esse direito já havia sido garantido pelas Constituições anteriores, principalmente nas 1934 e 1946, no entanto questões políticas impuseram algumas restrições na formulação deste direito, como ocorreu nas Constituições de 1937 e 1967.

aceitava mais as meninas. E as meninas até a segunda série já sabiam ler e escrever, então já estava bom.

Além dos problemas com a oferta do ensino e a dificuldade de locomoção dos alunos, fica evidente na narrativa a questão cultural. A família não concebia como algo relevante a educação formal dos filhos, porque não era necessária para o desenvolvimento do trabalho, nem para viver naquele contexto social. Conforme descrito pela personagem, saber ler e escrever era suficiente, competência essa adquirida até a quarta série primária. Aliás, esse é um dos discursos recorrentes nas narrativas de todos os entrevistados, o que será mostrado posteriormente.

Essa barreira cultural associada à dificuldade de acesso à escola foi marcante na vida personagem:

[...] Mesmo terminando a quarta série, eu fiquei 3, quase 4 anos sem estudar, porque os pais não queriam deixar eu estudar, porque eu teria que sair morar com outras pessoas. Isso eu tinha quinze para dezesseis anos. Então eles não queriam deixar, mas com muita insistência eles acabaram deixando, pensando que eu ia fazer 2, 3 anos e voltaria... não deixa terminar, depois volta... Mas acabaram deixando, mas com muita insistência. [...] 'É você já terminou o ano, o ano que vem você não vai voltar' (risos). E eu sempre insistindo: não, eu vou. Acabei terminando a oitava série, só até a oitava série. (Com que idade você terminou a oitava?) A oitava... a oitava série até que eu terminei, tinha 18 anos.

Quando interrogada sobre como transcendeu essas barreiras, a entrevistada afirma: "com muita insistência". Observa-se que J. W. B. concluiu a oitava série somente aos 18 anos, enfrentando as barreiras culturais familiares e submetendo-se a uma jornada diária de cerca de 8 km de estrada de chão para ter acesso à escola, conforme descrito:

Da quinta série até a oitava série, eu fui para outra comunidade a uns 8, 10 km [...]. A gente ia e voltava, ia a cavalo, ia a pé, pegava carona. A gente levantava 4h00 da manhã, às vezes colocava o cavalo naquela charrete e estrada de chão, quando não chovia era poeira, quando chovia era muito barro que o cavalo também não dava conta.

Cabe salientar que, conforme Romanelli (1999), as áreas rurais brasileiras ficaram, quase sempre, à margem das políticas educacionais, porque a demanda pela expansão escolar se deu em relação direta com a expansão da produção industrial dos centros urbanos. Segundo a autora, conforme já exposto, grande parte da população rural manteve-se na condição de analfabeto ou teve apenas o acesso

ao ensino primário. Esse contexto permite compreender as dificuldades de acesso e a ausência de políticas educacionais, como transporte, que facilitassem o acesso de J. W. B ao ensino de 5ª a 8ª séries.

Se o acesso aos anos finais do ensino fundamental era restrito, cursar o ensino médio, para aqueles que viviam nas regiões rurais era ainda mais difícil. Aqueles que tinham acesso residiam nas pequenas cidades ou migravam para as regiões urbanas. J. W. B casa-se, aos 19 anos, e muda-se para o município de Piraquara – PR, região metropolitana de Curitiba. O jovem casal deixa a região rural de Manoel Ribas - PR em busca de oportunidades para continuar os estudos:

A gente decidiu vir, porque eu queria estudar. E ele também iria estudar, mas eu fui num colégio particular para fazer supletivo do ensino médio e nós dois não podíamos ir; um tinha que trabalhar para sobreviver e não daria para estudar. Eu fiz o ensino médio num desses colégios de supletivo, num ano e meio.

Entretanto, os problemas que as crianças e jovens de classe baixa tinham para dar sequência aos estudos não eram exclusividade daqueles que viviam nas regiões rurais. Mesmo morando próximo à capital, a obrigação de trabalhar para contribuir com as despesas da casa impedia que muitos deles tivessem acesso ao ensino médio, como descrito pela personagem.

Após a conclusão do supletivo, J. W. B cursou magistério, semi-presencial¹⁷. Assim que iniciou o curso foi chamada para trabalhar com turmas de alfabetização, embora também não se sentisse preparada para atuar: “Eu recém tinha terminado o ensino médio. Eu não estava preparada para dar aula e eu já comecei com alfabetização.” O discurso da narradora reafirma o que foi narrado por S.V.S. quanto a demanda por profissionais para atuar no ensino de primeira a quarta e também sobre ausência de uma qualificação das professoras. Em ambas as narrativas encontram-se a memória de um tempo em que as jovens leigas eram recrutadas para executar um papel essencial na educação, a alfabetização. Essas jovens professoras eram colocadas nas salas sem receber uma qualificação inicial e muito menos uma orientação durante a execução do trabalho.

¹⁷ O ensino à distância era pouco difundido nesta época, mas a entrevistada teve acesso a um curso de magistério pelo Instituto de Educação de Curitiba, com duração de quatro anos, cujas aulas eram ministradas aos sábados no município de Piraquara - PR, sendo que durante a semana as alunas faziam as provas e pegavam o material para estudar.

O que eu mais lembro é que eu não estava preparada para dar aula. Aquilo me angustiava muito porque tinha algumas pessoas que já tinha magistério, mas não tinha uma orientação, era tudo solto assim, você não tinha direcionamento, um planejamento assim.

Outra realidade que converge entre as narradoras é o perfil dos alunos egressos na primeira série primária:

Então as crianças vinham para a escola sem pré, não tinham acesso a nada. [...] Para eles chegarem ao final do ano e saberem a ler e escrever, era um trabalho assim... que hoje eu não teria coragem de... (risos) assumir uma turma de 40 alunos, do jeito que eu fiz na época [...] e dizer que era alfabetizadora.

As condições de trabalhos descritas nas narrativas revelam as fragilidades, os desafios e, principalmente, o sentimento de insegurança das professoras em relação ao trabalho com alunos. Observa-se que não tinham, na época, profissionais com a formação adequada suficientes para atender a demanda, mas também não existia uma organização pedagógica, uma equipe de apoio ao trabalho docente. O professor aprendia por meio da prática a superar as dificuldades e a encontrar o melhor caminho para cumprir com a função de alfabetizador. Essa realidade apresentada pela personagem sobre escolas periféricas opõe-se ao contexto das escolas centrais de Curitiba - PR, o que reafirma o problema histórico da elitização do sistema educacional brasileiro. De acordo com Romanelli (1999), trata-se de uma questão política, de representatividade dos interesses dos grupos dominantes.

A narrativa de J. W. B traz a memória do professor autoritário, tanto na época de aluna quanto no início da carreira como alfabetizadora:

Quando eu comecei a autoridade era o professor e os alunos que estudavam comigo, os pais iam à escola e autorizavam a pegar a régua, para por de joelho lá, assim, assim... Era para dar reguada.. (e acontecia?) Acontecia. Nossa! Eu tinha um medo muito grande.

Esse autoritarismo descrito pela personagem está relacionado ao respeito à imagem do professor, como aquele que possui o conhecimento e tinha um status social diferenciado na época. Entretanto, também se deve a ausência das legislações de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes, como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, promulgado na década de 1990. O olhar do presente, da pedagoga, sobre essa realidade ressalta a relação baseada no medo,

sem considerar a individualidade do aluno, sem ter uma preocupação em estimular a vontade, o interesse pelo aprendizado. Contudo, quando interrogada se ocorria de fato o aprendizado, ela responde:

Aprendia. Aprendia não pelo prazer, mas pela dor [...]. Não tinha o que fazer... não tinha essa opção de dizer: ah! Eu não quero fazer, não tinha isso. Aprendia mais devagar, porque aqueles que tinham certa dificuldade, só iam aprender no ritmo deles, mas aprendia.

Essa posição crítica de J. W. B sobre suas memórias decorre da experiência como profissional e da apropriação de outros discursos acerca da educação, das metodologias de ensino, o que possibilita uma reconstrução da memória narrada. É a capacidade que a narrativa possui, segundo Benjamin (1985), de agregar novas experiências. Esse encontro de presente e passado revela um emaranhado de discursos inerentes ao processo educativo, a relação entre professor e aluno: a autoridade, o poder exercido pelo professor, versus a visão do professor como mediador do conhecimento. As palavras da pedagoga mostram um posicionamento em relação a esse contexto: “Porque eu ainda acredito que o interesse ainda é maior do que fazer pela obrigatoriedade. Despertar o interesse. Claro que tem esse limite de não deixar a vontade.”

Entre todas as entrevistas feitas no decorrer dessa pesquisa, J. W. B foi a única que conseguiu ter acesso a universidade pública, sem recorrer a cursos preparatórios em instituições privadas. Ela cursou pedagogia, pela Universidade Federal do Paraná e concluiu no ano de 1993. Assim como toda a sua trajetória estudantil, o acesso à educação superior foi possível em decorrência da persistência desta personagem:

Na época, a única opção que eu tinha era ou federal ou federal, não tinha outra. Ai eu estudei muito! Eu vim de escola pública até então, só fiz o supletivo de ensino médio, ai eu estudava em casa. Comprava o jornalzinho, tinha o tele curso do segundo grau, que não é da sua época, você não vai lembrar (risos), que era às 5h00 da manhã. Tinha as aulas e tinha os jornais na banca. Ai eu levantava cedo, assistia as aulas e estudava pelos jornaizinhos, que era um preparatório.

Durante o curso manteve-se trabalhando como professora da rede municipal de ensino e no último ano de faculdade assumiu a função de pedagoga na rede pública estadual. Embora aposentada, continua exercendo a profissão na mesma escola e no mesmo bairro onde iniciou sua trajetória como educadora. Em J. W. B

encontra-se uma narrativa de uma mulher resiliente, capaz de transpor as barreiras culturais, sociais e econômicas para chegar à universidade. A voz da estudante, da garota que enfrenta inúmeros problemas para manter-se na escola sobrepõe-se ao discurso da pedagoga, da mãe. Essa trajetória estudantil de J. W. B. possibilita conhecer a dificuldade de acesso à educação daqueles que viviam nas regiões rurais, o que é consequência de uma política educacional excludente, direcionada às regiões urbanas, e que relegou de muitos brasileiros as condições necessárias para concluir os estudos, o que para Romanelli (1999) é uma defasagem histórica do sistema educacional brasileiro.

3.1.3 Entrevistado A. M. R.

A. M. R., 54 anos, nasceu, foi criada e vive na capital paranaense. Formou-se em ciências sociais pela PUC- PR, no ano de 1984 e atua como professora de geografia da rede estadual de ensino. Filha única, A. M. R. cursou o ensino básico na rede pública de ensino e diferente da maioria das jovens de sua época optou pelo curso técnico em auxiliar de laboratório de análises clínicas, no Colégio Rio Branco:

Eu fiz o auxiliar de laboratório, porque na época eu não queria ser... eu queria ser bióloga, queria fazer biologia e então eu falei vou fazer análises clínicas, porque é o que eu tenho ali. A minha mãe queria que eu tivesse feito Instituto de Educação e eu não quis fazer. Não quero dar aula para criança pequena, não gosto.

Embora não desejasse inicialmente ser professora, não atuou como técnica e após concluir a faculdade iniciou sua carreira como docente, no ensino noturno, com turmas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. A identidade de professora da rede estadual prevalece em toda narrativa e o ponto vista sob o qual descreve o contexto escolar diferencia-se da visão das pedagogas S.V.S. e J. W. B. A experiência é outra, uma vez que inicia o trabalho como professora já em meados da década de 1980, momento em que iniciaram diversas mudanças sistema de educação brasileira. S.V.S. e J. W. B. iniciaram a carreira docente na alfabetização enquanto cursavam o magistério e, por consequência, vivenciaram experiências muito distintas de A. M. R.

No entanto, quando se refere à experiência enquanto estudante, os fatos descritos, os métodos e a rigidez do ensino assemelham-se, de modo geral, porém não há relatos da existência de castigos físicos:

Você tinha prova, tinha prova oral, tinha prova escrita. Até hoje eu não me esqueço, meu professor de geografia, ele dava os capítulos dos livros e você tinha que estudar e você ia lá na frente e ele sorteava o capítulo e dizia, vira de costa e fique pensando no assunto. Ai ele chamava e você tinha que falar o assunto... [...]. E valia metade da prova, não tinha trabalhinho, como hoje a gente faz.

Nesta época, segundo a narradora, era necessário fazer um teste de admissão para ingressar no ginásio. Ela, inclusive, fez um curso preparatório para realizar o teste nos Colégios Rio Branco e Dom Pedro em Curitiba. Havia ainda a divisão das turmas de acordo com o gênero, meninos estudavam pela manhã e as meninas à tarde. Somente ao final do curso técnico passaram a existir as turmas mistas. A disciplina, a exigência dos uniformes, o respeito ao professor, bem como a cobrança por notas são enfatizados pela personagem:

Então quando eu estudava a média era 7.0, me lembro que eu tinha que ralar para tirar 7.0. E eu peguei, por exemplo, na minha época tinha a final e a segunda época, a segunda época era em janeiro. Me lembro que uma vez eu peguei a segunda época, eu fiquei dezembro e janeiro estudando dentro de casa. Meu pai não me deixou sair, estudando para passar. E eu acabei reprovando.

Em sua narrativa, A. M. R. utiliza essas lembranças como parâmetro para refletir sobre os problemas enfrentados pela escola pública contemporânea. No discurso fica evidente a oposição entre a escola excelente do passado e a escola que ela considera paternalista, sendo a redução da média escolar um reflexo da ausência da cobrança, da rigidez, da disciplina, o que contribui para a baixa qualidade do ensino ofertado, de acordo com o trecho a seguir:

E a escola tem tudo para ser uma escola excelente, como era na minha época. Só que a média deveria voltar a ser 7.0, porque se você vai fazer um vestibular... Qual que é a média? Não é 7.0 na faculdade? Então eu acho que deveria voltar a ser 7.0. Eu acho que a escola pública perdeu muito com o paternalismo. A média começou a ser 5.0, daí passou para 6.0 e ai o aluno você já viu... Então eu acho que a média deveria ser 7.0 e deveria ser bem puxado e cobrar muito mais a participação dos pais.

A narradora, ao rememorar a fase inicial de sua carreira como docente, argumenta que os alunos tinham mais interesse, maior participação nas aulas, apesar de não terem acesso às tecnologias de informação, como o computador. No entanto, a infraestrutura da escola onde começou a trabalhar carecia inclusive de vidros nas janelas e os professores contavam apenas com a biblioteca e os próprios livros para ministrar as aulas. Ela recorda-se que os professores demoraram a ter acesso às tecnologias como vídeo cassete. Segundo ela, “o material agora é bem melhor do que na época que eu trabalhava. Mas os alunos eram bem melhores do que os de hoje.” Na visão da docente, houve uma melhoria dos recursos físicos e didáticos da escola, porém ocorreu uma facilitação no sistema de progressão¹⁸, com a redução das médias e a cobrança por aprovações, sem considerar o mérito do aluno, o que compromete o trabalho do professor:

Agora é bem diferente, por isso que eu estou contando nos dedos para me aposentar. Por isso que eu tenho pena de quem está começando agora, porque se nós estamos sofrendo agora, imagina o que eles vão pegar. Tenho bastante medo do que vai virar a educação. Nós não podemos reprovar, antigamente a gente reprovava. Não tinha essa, reprovou, reprovou.

A professora argumenta que as questões sociais são, muitas vezes, utilizadas nos conselhos de classe para justificar o baixo desempenho do aluno. E cabe ao docente entender as condições individuais de cada aluno, os problemas familiares, as dificuldades e ainda é necessário, caso mantenha a reprovação, que tudo esteja muito bem documentado.

Isso desde 86, eu ouço essa fala, de passar a mão na cabeça de aluno, no conselho de classe é assim. Tanto é que eu já aprendi, o que eu posso fazer para empurrar, eu já faço para não ter que fazer lá na frente no conselho de classe, porque eu sei que vou ser obrigada a fazer isso. Eu estranhei bastante, porque meu filho sempre estudou em colégio particular e não tinha ‘empurrômetro’. Eu sempre questioneei.

A. M. R. apresenta, em sua narrativa uma visão sobre as escolas estaduais após meados da década de 1980, momento em que inicia o processo de

¹⁸ O sistema de progressão da educação básica é uma temática problemática no contexto da educação. O ensino por ciclos, por exemplo, desenvolvidos nas séries iniciais em alguns estados brasileiros tem recebido constantes críticas por permitir que o aluno dê sequência aos estudos sem adquirir os conhecimentos necessários. No estado do Paraná, nos ensinos fundamental e médio houve uma redução da média exigida para progressão para 5.0, e posteriormente voltou-se a exigir a média 6.0 para progressão.

democratização do ensino básico brasileiro. Desde modo, observa-se uma mudança significativa no contexto educacional, principalmente dos problemas enfrentados pelos professores. A dificuldade de acesso, os problemas com a ausência recursos físicos e humanos cedem espaço para os problemas com disciplina, com a falta de interesse dos alunos e a exigência por índices de aprovação. Essa crítica acentuada a escola estadual contemporânea permeou, de forma distinta, todas as narrativas, no entanto, a análise mais abrangente acerca dessa temática será apresentada posteriormente.

Observou-se através da narrativa de A. M. R. que aqueles que viviam nas regiões urbanas, na década de 70, tinham mais condições de acesso à escola, embora ainda dependessem de testes de admissão. Para A. M. R. a formação escolar no ensino fundamental e médio foi um processo contínuo e natural, sem barreiras culturais, sociais ou econômicas, diferente da maioria dos entrevistados que viveram nas regiões rurais, como já exposto em J. W. B. Deve-se salientar, que os próprios pais de A. M. R. concluíram o ensino fundamental, antigo ginásio, e iniciaram o ensino médio; o pai formou-se em técnico em solda.

Esse contexto permitiu que A. M. R. ingressasse no mercado de trabalho após a conclusão do ensino técnico em análises clínicas. A carreira como professora iniciou-se depois de formada em Ciências Sociais. As experiências narradas mostram o quanto a condição econômica e a região onde se vivia eram determinantes no acesso a formação básica. Entretanto, as experiências da professora revelam que a democratização do acesso a escola, garantido pela Constituição Federal 1988, não implica, necessariamente, na melhoria da educação ofertada pela rede pública de ensino.

3.1.4 Entrevistado M. C. S.

M. C. S., 55 anos, é filha de militar da aeronáutica e vive desde a infância em Curitiba. Professora de educação física, formada pela Universidade Federal do Paraná, aposentada de um padrão de 20 horas/aulas, ainda está em exercício, em outro padrão de 20 horas/aulas, na rede estadual de educação, no ensino fundamental e médio. O interesse pelos esportes surgiu ainda no ensino médio, influenciada por uma de suas professoras de educação física, porém ao optar pelo

curso não almejava atuar como professora: “Eu não imaginava que eu ia ser professora, eu imagina que ia jogar sempre.”

Assim como A. M. R., ela cursou o ensino básico nos colégios Dom Pedro e Rio Branco. Recorda-se do Colégio Rio Branco como uma escola maravilhosa, um tempo de brincadeiras, práticas esportivas, aulas diversificadas, além do rigor com os uniformes: “Na época em que usava um aventalzinho branco engomado. Nossa! Eu ia toda esticada para escola. Era muito bom. Me lembro... eu brincando cantiga de roda, essas coisas... o lanche!”.

Também faz parte da memória da personagem a disciplina, a exigência e o respeito aos professores. O relato dessas memórias é apresentado a partir de uma comparação com a realidade vivenciada por ela enquanto professora, assim como os demais entrevistados:

Eles cantavam o hino nacional direto, eles cobravam uniformes. Então eles cobravam disciplina e o adolescente sabia que ele tinha que estar de uniforme, tinha que respeitar os professores, que ele tinha que cumprir as normas, as regras e ele ter respeito pelos professores. O que a gente não vê hoje em dia. E estudar, principalmente a cobrança, é como se fosse uma escola particular. O Rio Branco era uma escola estadual, mas de nível particular.

A comparação entre a escola estadual com a escola particular, esta como sinônimo de qualidade de ensino, revela um discurso, que valoriza e dá à escola privada, assim como àqueles que nela estudam, uma visibilidade diferenciada na sociedade em detrimento da escola pública. A construção e a veiculação desse discurso implicam relações de poderes que envolvem questões como própria elaboração das Leis que regulamentam a educação no Brasil; a distribuição dos recursos financeiros; o público alvo das instituições de ensino; o investimento em marketing e a manutenção de um nicho de mercado para os empresários da educação privada. No item 3.3. deste texto, será desenvolvida a análise desse discurso, abrangendo a narrativa de todos os entrevistados.

Na narrativa, M. C. S. destaca o processo de degradação da escola pública, utilizando-se do próprio Colégio Rio Branco como exemplo. Ao retornar à escola, anos depois de se formar, ela descreve um espaço deteriorado pelo tempo:

Quando entrei lá, eu vi o espaço físico que eu participava e fiquei chateada... largado, velho. Já não tinha mais a... as quadras todas estragadas. Eu tive uma má impressão assim, murchei. Puxa! Essa era a

escola que eu adorava, tinha aula de dança, aula de música, tinha esporte, tinha aquela professora que eu me espelhei nela.

As lembranças de uma escola maravilhosa cedem espaço para as imagens de uma instituição pública “sucateada”. Essa comparação entre as recordações do passado e o presente de uma escola da região central da capital paranaense feita por M. C. S., e também por A. M. R., opõem-se à descrição das escolas isoladas e das escolas rurais feita por S.V.S. e por J. W. B. Os colégios centrais de Curitiba sofreram a partir de meados da década de 1980 uma perda progressiva da qualidade de ensino associada ao sucateamento da estrutura física, conforme relatado pelas narradoras. Nas regiões periféricas as escolas, onde os professores trabalhavam com o mínimo de recursos físicos e humanos, ocorre uma melhoria progressiva da infraestrutura disponibilizada pelo estado. Isso se dá em decorrência da mudança do contexto educacional, em virtude das novas legislações que entram em vigor no Brasil, a partir da Constituição Federal 1988, como previsto no Artigo 208.

Além desse contexto exposto por M. C. S., observa-se ainda na narrativa os problemas enfrentados no início da carreira como professora. Embora, ela tenha iniciado as atividades quando estava quase concluindo a faculdade não se sentia preparada para atuar em sala de aula:

Naquela época a faculdade era muito técnica, embasada em técnica, em performance de atleta e tudo. E essa parte infantil, eu quase que não me interessei muito para aquilo e o meu primeiro emprego foi numa escola com o pré. Meu Deus! Eu disse: nunca mais vou para aquela escola, não suporto! [...] Nossa! Não tinha jeito, não gostava. Não sei como fui parar lá. (E ficou?). Fiquei (risos). Me mudaram de turma e eu fiquei bastante tempo. [...] Eu criei na minha cabeça vou fazer isso, vou fazer uma brincadeirinha. Nossa, que desastre! (Você não se sentia preparada?) Não, nem um pouco. Você tem que ter um preparo especial para lidar com criança. [...] Eu apanhei bastante e aprendi. (Na prática?). Na prática.

S.V.S. e J. W. B. enfrentaram problemas semelhantes no início da carreira, porém ambas iniciaram como docente assim que ingressaram no magistério. Já M. C. S., apesar de cursar educação física numa universidade pública e renomada, relata a deficiência na formação inicial, no que se refere à formação pedagógica¹⁹, necessária para trabalhar com os alunos. Assim como as demais professoras, ela

¹⁹ A esse respeito há diversas pesquisas que apontam para necessidade da melhoria da formação pedagógica dos professores.

desenvolveu essas habilidades por meio da prática, das experiências adquiridas no decorrer da profissão.

Depois trabalhar nessa escola de educação infantil, M. C. S. foi convidada para dar aulas de educação física para uma turma de meninos, numa escola estadual, no município de Piraquara – PR. A organização das turmas de acordo com o gênero era uma prática comum nesta época, segundo a narradora, acostumada a trabalhar apenas com meninas, ela surpreende-se ao ser convidada para trabalhar com meninos, conforme descreve na narrativa: “quer dar aula lá em Pinhais²⁰, numa turma de meninos? E eu falei: turma de meninos? Mas eu só dou aula para meninas. E ele disse: não é a mesma coisa, não tem diferença nenhuma.” M. C. S. aceita o trabalho e permanece nesta escola por mais 16 anos, ministrando aulas para turmas de ensino fundamental e médio e também atuou como diretora por dois anos. Ela narra a experiência como diretora como tempo desafios, superações e de muito aprendizado:

Inclusive, 2 anos eu passei na direção, foi uma experiência muito grande para mim; uma pessoa tímida, como eu, encarar uma direção da escola... ah! Mas eu sofri muito, mas aprendi muito. Sofri ralando assim, ralando muito. Você vai aprendendo a se colocar, a mandar, a conversar com os professores, a ver como são as pessoas. Minha experiência foi muito mais pessoal do que assim como secretária, eu aprendi muito, mas muito mais em relação às pessoas. Como é você estar do outro lado; como é você comandar; como é você comandar as pessoas; ser permissível e não achar que aquilo é tudo na sua vida e que você é a dona do... tem que saber que amanhã você vai sair, eu sempre tive esse pensamento. Eu vou tratar bem todo mundo, que é obrigação das pessoas, porque amanhã você vai estar do lado deles novamente.

A narrativa de M. C. S. sobre suas experiências deu-se de forma mais reflexiva. A personagem ao narrar suas memórias, avalia, revive e emociona-se com suas lembranças. Esse olhar sobre o passado dá-se de forma bastante crítica, porém sempre ressaltando o aspecto mais subjetivo, o destaque da narrativa é a experiência individual, muito mais do que as questões relativas ao aspecto histórico da educação, às questões culturais. Essa subjetividade da narrativa revela-se no olhar sobre o prédio do Colégio Rio Branco, na paixão pelas práticas esportivas, como ela se sentiu diante de uma turma de crianças, no relato das experiências como diretora, nas lembranças da primeira participação nos jogos escolares:

²⁰ Nesta época, Pinhais pertencia ao município de Piraquara - PR.

Meu pai nunca me deixou por o nariz para fora da porta. Eu não era uma pessoa que saia muito, porque sempre fui retraída e ele me deixou ir para Londrina, no primeiro JOCOPS que teve, que eram os jogos escolares e ele me deixou ir, não sei como (risos). E nós fomos campeãs de handball do JOCOPS. [...] Mas quando eu voltei de lá, 15 dias, para um pai que nunca deixa o filho por o nariz para fora da porta (risos)... então quando eu voltei foi a primeira vez que eu vi meu pai chorando e única!... Tenho muita saudade. Acho assim que eu dei um passo e ele também, porque ele era muito difícil, não liberava para nada.

Ou ainda, quando reflete sobre a sua trajetória:

Olha me dá um frio no estômago, porque é uma história que teve a parte muito boa e teve muito peso. Você é uma adolescente você vai sabendo o que é importante na sua vida e dando valor para o outro. Puxa! Eu posso ajudar, eu posso fazer. Você quer ser muita coisa e não enxerga o que está na sua frente. Mas agora, ainda bem que agora que eu estou para me aposentar daqui alguns anos, eu já estou consciente do que eu passei, do que eu represento para os alunos, o que eu posso fazer de melhor para eles.

Entre todos os entrevistados, M. C. S. é quem mais aborda essas lembranças subjetivas, não é a voz da professora ou da mãe, mas um “eu” que se revela no transcorrer da narrativa, mesmo quando se refere à prática como professora: “Nossa! Naquela época eu tinha uma energia tão grande, eu dava a atividade física e eu fazia toda a atividade com eles. Eu fazia, eu tinha vinte e poucos anos, eu tinha vontade de fazer a atividade física e eles faziam juntos.” Observa-se que não se trata apenas da narração dos acontecimentos, mas uma avaliação da experiência, de como se sente ou sentiu ao vivenciar esses acontecimentos. Antonio Bolivar (2002) ressalta que a narrativa, ao expressar os detalhes, os significados, as subjetividades possibilita, numa perspectiva interpretativa, acessar as formas de vida social e cultural.

Para Brockmeier e Harré (2003, p. 533):

O estudo da narrativa nos convida a repensar toda a questão da natureza Heraclitiana da experiência humana, porque funciona como uma estrutura aberta e maleável, que nos permite conceber uma realidade em constante transformação e constante reconstrução. Isso inclui a opção de dar ordem e coerência às experiências da condição humana fundamentalmente instável e alterar tal ordem e coerência à medida que nossa experiência, ou os seus significados, se transformam.

As considerações dos autores possibilitam compreender a narrativa de M. C. S., na medida em que ela busca dar uma ordem e uma coerência aos

acontecimentos narrados, no entanto há uma mudança de visão, as lembranças adquirem novos significados, transformam-se, conforme afirma os autores. Essas mudanças estão associadas às novas experiências que a personagem vivenciou, mas também a esta possibilidade que a narrativa permite de construir e reconstruir uma dada realidade.

A partir dessas considerações, cabe ainda retomar Le Goff (2003), na obra História e Memória, na qual cita Santo Agostinho, para quem a memória é uma forma de exame de consciência, uma introspecção. Na narrativa de M. C. S. esta faceta do discurso memorialístico se torna mais evidente, embora se faça presente em todas as narrativas.

3.2 AS MEMÓRIAS DOS ALUNOS

3.2.1 Entrevistado J. C. F.

Migrante de Cruzeiro do Oeste – PR, J.C.F., 59 anos, chegou à região metropolitana de Curitiba no ano de 1973 para cursar faculdade. Estudou nos grupos de estudo, cursou o ginásio, fez técnico em contabilidade e o científico, equivalente ao ensino médio, em escola pública, na cidade de Cruzeiro do Oeste. Formou-se em economia e em direito em universidades privadas. Pai de três filhos, os quais estudaram desde o maternal em escolas privadas e todos cursam ou cursaram faculdades em universidades públicas. Na narrativa, a voz é a do aluno, muitas vezes, intercalada pela voz do pai e quase não aparece a voz do profissional.

Numa região interiorana do Paraná, cidade pequena, no ano de 1959, a família de paulistas vem em busca de emprego numa fábrica. As lembranças da personagem sobre a cidade retratam uma imagem do contexto social da época:

Era o fim do mundo para os meus parentes. Sabia? Porque não tinha asfalto de Maringá para lá. Nós levávamos dois dias para vir de Garça lá. Eles achavam que era um absurdo. Não tinha luz elétrica, não tinha nada na cidade, um mato só. Mamãe, nós morávamos numa casa que não tinha forro [...]. Era lamparina, lampião a querosene, depois houve lampião de gás, aqueles maiores. Cruzeiro foi ter luz eu acho... 67, 68 e era de motor, aquela que ligava 10h00 da noite e desligava 02h00. Era um mato só!

Nessas circunstâncias, o tempo de estudo precisava ser dividido com as horas de trabalho. Oriundo de família de baixa renda, a personagem dessa história

começou a trabalhar formalmente aos 12 anos de idade e continuou trabalhando durante toda a sua trajetória como aluno. No entanto, o estudo era visto pelos pais como algo essencial, embora a mãe tivesse a segunda série e o pai a quarta série primária. Nas palavras de J.C.F., em sua família, tanto materna quanto paterna ninguém concluiu o ensino médio, “as minhas tias, a maioria não estudou, era primário, terminou o quarto ano estava bom demais”. Essa afirmação também é recorrente nas falas de S. V. S. e J. W. B., pois num universo onde a minoria estudava, saber ler e escrever significava um progresso em relação à realidade de um país com altos índices de analfabetos.

Na memória do narrador encontra-se a mesma imagem do professor como mestre, já descritas. Porém, há o reconhecimento pela dedicação do professor, que sem ter uma qualificação adequada, buscava por si mesmo atender as necessidades dos alunos:

Naquele tempo eu acho que nem existia mestrado e doutorado. Acho que não existia né? Pelo menos lá não se ouvia falar... Mas a maioria dos meus professores malemal tinha faculdade. [...] Muitos professores que davam aula para mim foram fazer faculdade já com 30, 40 anos [...] mas eu tinha os professores, até o ginásio não, mas a partir de contabilidade, pessoas que tinham experiência de vida. [...] Então o que acontece, o que a gente precisava era a prática e eles davam, era o que eles faziam. [...] Mas, você sabe... eu admiro muito esses meus professores. [...] Hoje você pega o professor é mestre, doutor.. ninguém era mestre, ninguém era doutor em nada, eram professor. Mas eu acho que era um senhor professor.

Na narrativa, há o destaque para a “dedicação dos professores”, porém, reconhece que apesar de ser um curso técnico em contabilidade, os docentes eram pessoas que tinham apenas cursos técnicos, ou eram formados em outras profissões como direito ou ainda apenas o colegial. Para J. C. F. o conhecimento era adquirido com a prática, com a experiência. Afirma ainda, que a maioria dos professores não vivia exclusivamente do magistério, o qual era uma atividade complementar. Essa realidade exposta pelo narrador também está em consonância com a realidade exposta por S. V. S. e J. W. B., sendo que elas mesmas foram cursar pedagogia muito tempo depois de estar em exercício como professora. Contudo, não se pode deixar de observar a lembrança do aluno: “era um senhor professor”.

Quando interrogado sobre como era a qualidade da escola, ele foi enfático ao responder: “Muito boa! [...] Mas olha, para mim o estudo lá no interior foi

excelente. Escola pública. Só não fiz no público aqui, porque eu não consegui passar, se não teria feito também.” Nessa afirmação há uma incoerência, que também esteve presente nas narrativas anteriores, a falta de estrutura, de investimento público e de qualificação dos professores, descrita em oposição à lembrança de ensino eficaz. Há nas narrativas um consenso quanto à falta de estrutura e de qualificação dos professores, associado a uma realidade de alunos trabalhadores, sendo J. C. F. um exemplo deles.

Fica subentendido nas narrativas que os professores, atualmente, são melhores qualificados e a infraestrutura, bem como o acesso às escolas públicas, estão em melhores condições. Entretanto, essas melhorias não parecem ser suficientes para que a escola seja vista como uma instituição de credibilidade. Quando J. C. F. se refere à educação dos filhos, embora comente que não conhece a realidade das escolas públicas hoje, “só sei que a gente ouve falar muito sobre a escola pública, que é fraco” ou “mas a gente nota que caiu, quando você pega um resultado de vestibular. Quantos entram da escola pública?”, ele é decisivo ao optar pelo ensino das escolas privadas por conceber que a educação é melhor:

Ah! Não cogitamos, porque a gente sabia que era mais fraco, principalmente aqui em Pinhais. Curitiba podia ter alguns colégios... mas nós podíamos pagar. Eu trabalhava, a Ana trabalhava e nós tínhamos condições. A gente sempre pensou em dar o melhor para eles.

Em J. C. F. tem-se o universo do aluno, incentivado pelos pais, que busca através da escola e dos professores uma formação profissional. A escola atendia as expectativas daquele aluno do passado, sem condições financeiras para estudar na escola privada, nos limites impostos pela realidade de uma cidade do interior. Porém, a escola pública atual não corresponde às expectativas do pai, que prioriza a educação dos filhos com o objetivo de oferecer-lhes o que há de melhor. A educação é essencial e merece o investimento, afinal, na visão da personagem, é preciso dar aos filhos a condição para que construam a sua própria trajetória de vida, algo impossível sem uma educação de qualidade.

O discurso de J. C. F. demonstra algumas incoerências, ele afirma que a escola era boa, com professores excelentes, no entanto, a formação recebida na educação básica não lhe possibilitou a formação necessária para cursar a faculdade de engenharia sonhada pelo menino “bom de matemática”. Inversamente foi cursar

economia numa universidade privada, pois não conseguia conciliar o trabalho e o cursinho preparatório para o vestibular. Em contrapartida, seus filhos estudaram em escolas particulares e foram aprovados no primeiro vestibular que fizeram, sem fazer cursinho, e no curso que desejaram, na universidade pública.

Observa-se o conflito entre público e privado versus bom e ruim, neste caso a visibilidade se inverte quando se trata de educação superior, nesta o mérito é do público. Mas, por outro lado, se a educação básica de J. C. F. não lhe garantiu o acesso à universidade pública, a formação no curso técnico em contabilidade contribuiu para que ingressasse no mercado de trabalho. O jovem que chega à região metropolitana de Curitiba para estudar mantém-se com recursos próprios oriundo do seu trabalho. A educação técnica, a qual J. C. F. teve acesso fundamentava-se na pedagogia tecnicista, voltada para a preparação para o trabalho e atendia a demanda por mão-de-obra qualificada, entretanto ela também distinguia a educação escolar das classes dominantes, direcionada para o ensino superior e a das classes populares, que visava à formação rápida para inserção no mercado de trabalho.

A realidade vivenciada por S. V. S. e J. C. F. é muito próxima, apesar de um viver na capital e outro no interior, o contexto da educação naquela época não se diferenciava. Todavia, o olhar de hoje sobre a escola são contrários. Para ele, houve uma decadência da escola pública, enquanto que para ela há uma visível estruturação tanto da parte física como da profissionalização dos professores e os problemas de aprendizagem estariam mais relacionados ao comportamento dos alunos.

Embora na memória constem boas lembranças da escola pública, a história de vida dessas personagens mostra-se como um quadro da história de uma instituição que ainda não possui as condições necessárias para ofertar uma educação de qualidade, tanto a escola do presente como a do passado. Se a imagem do passado mostra-se mais sublime nas lembranças de J. C. F., em S. V. S. e J. W. B. encontram-se o relato de tempos difíceis, de negligência do poder público. Se houve um aprendizado mais eficaz, esse se deu exclusivamente pelo mérito do professor e do aluno. Este pelo interesse, aquele pela dedicação.

3.2.2 Entrevistado A. E. S.

A. E. S., 55 anos, pertence a uma família gaúcha que migrou para o interior da cidade de Toledo – PR, no ano de 1964. Segundo A. E. S., nesta época a região oeste do Paraná não tinha desenvolvido ainda a produção agrícola, nem as grandes cidades, a maior parte dos campos era de vegetação nativa. A família se estabeleceu na região rural, onde o narrador teve acesso à primeira escola:

A minha primeira escola foi uma escola pública municipal, pequenininha, tinha quatro séries dentro da mesma sala. O professor dava aula para primeira série, segunda, terceira e quarta série. Ele dava aula para mesma turma ao mesmo tempo. Era por fileira, então tinha quatro, cinco fileiras...

Apesar da falta de infraestrutura e das condições da época, o narrador, assim como a maioria dos entrevistados, ressalta a qualidade do ensino ofertado nessa escola e também a dedicação do professor: “Noto que este estudo valeu muito. O professor era bom, era muito dedicado.” Observa-se que em decorrência da ausência de recursos pedagógicos, físicos, humanos, a responsabilidade pelo processo de ensino - aprendizagem competia exclusivamente ao professor e ao aluno. A dedicação e a competência do professor resultavam, ou não, no sucesso do aluno. Deste modo, os entrevistados reconhecem na pessoa do professor, na dedicação, a qualidade do ensino ofertado. Não há o reconhecimento da instituição escolar, da presença do governo, da sociedade, como ocorre quando se referem à escola contemporânea.

Após concluir o ensino primário, a família de A. E. S. muda-se para a cidade de Toledo – PR, onde o narrador tem acesso às séries finais do ensino fundamental, na época era denominado ginásio. Para ele, a escola pública ofertava um bom nível de ensino e, da mesma forma que M. C. S, essa avaliação se dá em comparação ao ensino das escolas privadas:

Na época eu acho assim que as escolas públicas tinham um bom nível, eram muito exigentes, acho que os professores eram muito exigentes, muito dedicados, acho que melhor remunerados do que hoje. Hoje me parece ser uma grande carência que tem nas escolas públicas, a gente percebe isso. Há uma grande diferença entre escola privada e escola pública, na época isso não existia.

As lembranças de uma escola mais eficiente contrastam com a narrativa de um tempo em que o trabalho começava a fazer parte da vida das crianças aos sete, oito anos, inclusive regulamentado pelas leis trabalhistas a partir dos catorze anos. Nesta época, A. E. S. associava as atividades escolares com o trabalho, inicialmente na lavoura e depois como auxiliar de açougue, aos doze anos de idade. Esse contexto, em que a mão-de-obra das crianças era utilizada para contribuir com a renda familiar, foi exposto pela maioria dos narradores, principalmente daqueles que passaram a infância em regiões interioranas do Paraná, como J.C.F., J. W. B., J. E. S. e G. B²¹.

Além dessa realidade, outra questão apresentada por A. E. S. é a dificuldade de acesso aos meios de comunicação numa região estritamente agrária e sem infraestrutura urbana:

Eram muito difíceis as coisas, eram... não se tinham acesso as informações como se tem hoje. Era muito limitado, era muito difícil. Hoje eu vejo, você quer estudar, você abre a internet, você está lendo, você estuda. Você tem televisão. A primeira televisão que eu vi na minha vida foi em 1970, na copa do mundo, a primeira vez, a primeira televisão que eu vi. Que informação que eu tinha até então? Mas em 1970, eu já tinha 13 anos de idade, com 13 anos de idade eu nunca tinha visto uma televisão.

Nota-se que as narrativas revelam uma imagem das escolas das regiões rurais em condições inadequadas, contudo elas também revelam um contexto econômico e social extremamente precário. O discurso que reafirma a qualidade do ensino nessa época, presente em quase todas as entrevistas, é incoerente com a descrição desse contexto social e também em relação ao discurso veiculado sobre as condições necessárias para se ter uma educação de qualidade. Observa-se que A. E. S. não tinha acesso aos meios de comunicação, como a televisão, trabalhava oito horas por dia e os pais tinham apenas o ensino primário, logo a educação formal recebida pelo aluno era, exclusivamente, o que o professor ensinava.

A memória de uma infância sofrida, do trabalho árduo e mal remunerado da lavoura remete a personagem a um passado distante, porém repleto de lembranças marcantes, de restrições, dos limites impostos por uma condição econômica desfavorável:

²¹ As narrativas J.E.S e G.B. serão analisadas posteriormente.

Passava ano e eu via meu pai com o que sobrava no final do ano, às vezes mal dava para comprar uma roupa nova, mal dava para se vestir... Eu não me lembro de ter tido em todos esses anos... natal. Eu nunca tive um brinquedo! [...] Meu primeiro brinquedo, o primeiro brinquedo que eu consegui ter foi... aos 13, 14 anos... eu consegui comprar um bola, porque abriu uma fundição perto da minha casa, onde eu morava e eu sai catar latinhas de alumínio para vender, entregar nessa fundição que eles usavam isso como matéria prima, para conseguir comprar uma bola...²²

A. E. S. buscou no trabalho a superação dessa realidade, aos catorze anos inicia uma carreira no Banco Bradesco, com carteira registrada, na função de estafeta, ou seja, auxiliar de serviços gerais na época. Embora jovem, estava determinado a construir um futuro diferente: “eu tracei a minha meta que eu não queria continuar com aquela vida na roça, porque era uma vida extremamente dura, muito difícil.” Ele permanece por 20 anos a serviço do banco, migrando de uma cidade para outra, conforme as transferências solicitadas pela empresa. Da função de estafeta, ele passou a função de “continuo”, depois escriturário e aos vinte e um anos assumiu o cargo de gerente numa agência em Cascavel – PR. O trabalho era prioridade e a conclusão do ensino médio foi postergada, bem como o acesso ao curso superior, o que ocorreu somente no ano de 1983, quando residia na cidade de Curitiba – PR:

Por incrível que pareça, se falar assim hoje seria motivo de uma ação de funcionário, na época o banco dizia assim para gente: ou estuda ou trabalha. Essa era a opção que a gente tinha. Eu como era de família pobre, só me restou uma alternativa: trabalhar. [...] O banco impunha na gente a condição ou trabalha ou estuda, porque eles necessitavam da gente, o trabalho era manual, tudo era manual, não tinha nada eletrônico como é hoje.

Observa-se nas demais narrativas que para a maioria das famílias a continuidade do estudo era irrelevante, pois, como já foi exposto, era suficiente o aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, nas palavras de A. E. S. é possível averiguar que, num tempo com poucos recursos tecnológicos, até mesmo as empresas priorizavam o trabalho à formação educacional. A descrição feita pelo narrador aponta que o que foi mencionado em J. W. B., como uma questão cultural das famílias abrange outros segmentos da sociedade.

A transferência da cidade de Curitiba - PR para Foz do Iguaçu - PR fez com que fosse necessário trancar o curso de ciências econômicas, o qual foi

²²Essas lembranças são descritas pelo narrador num momento de grande comoção.

retomado apenas em 1989, quando retornou a capital paranaense. Diante de uma nova transferência para São Paulo – SP, A. E. S. pede demissão do banco, em virtude do contexto familiar. O narrador considera que a carreira no banco foi essencial no seu desenvolvimento profissional: “Trabalhei 20 anos no Bradesco, foi uma belíssima escola para mim.” Alguns anos depois de sair do banco, A. E. S. inicia um negócio próprio, onde permanece atuando como empresário.

Na narrativa evidencia-se uma trajetória de vida voltada ao trabalho, num universo empresarial, portanto a voz predominante no texto é a do empresário, o olhar daquele que contrata. Ao referir-se ao processo educativo, avalia a formação, as competências e habilidades adquiridas pelo profissional:

Infelizmente, hoje me parece que tem uma diferença de formação bastante grande entre escola pública e privada, não que isso dá para generalizar isso, mas a gente percebe nas pessoas que vem trabalhar conosco, quando elas vem de uma formação pública, a gente percebe uma diferença de formação deles, realmente tem diferença de conhecimento.

Esse discurso que prioriza os resultados do processo educativo direcionado a inserção no mercado de trabalho, diferencia-se das narrativas das professoras, que ao refletirem sobre a educação acentuam a prática nas salas de aula ou ainda a continuidade da vida acadêmica. O estudo adquire valor no discurso de A. E. S. numa relação direta com o desenvolvimento do profissional, com a ascensão social do indivíduo:

Hoje os meus funcionários, em todas as reuniões que eu faço com eles, eu sempre finalizo com eles dizendo: estudem, estudem e estudem. Não parem de estudar, porque é a única forma que vocês têm de evoluir na vida. Se não fosse isso, se eu não tivesse estudado, talvez hoje eu ainda estivesse puxando uma enxada lá na roça.

Aliás, a concepção da educação como meio para superar os problemas sociais e econômicos é um discurso recorrente na sociedade e está presente na narrativa de A. E. S., nos meios de comunicação, nas propostas políticas, nas conversas cotidianas. Esse discurso se insere numa rede de relações de poderes que envolvem: o capitalismo; a responsabilização do indivíduo pelo seu desenvolvimento profissional e consequente omissão do estado e da sociedade e a exclusão daqueles que não tem acesso à educação formal.

3.2.3 Entrevistado J. E. S.

J. E. S., 61 anos, é um bancário aposentado, estudante de direito, formado em administração e atua como estagiário de direito no Tribunal de Contas do Paraná. Da mesma forma que A. E. S., a personagem desta narrativa construiu uma carreira trabalhando a serviço do banco e adequou a sua vida pessoal e acadêmica às transferências de uma cidade para outra, as quais eram determinadas pela empresa. Natural de Ribeirão do Pinhal – PR, ele passou a infância na região rural, onde sua família trabalhava na cafeicultura:

A região norte, era uma região muito rica, solo fértil, eles eram cafeicultores lá em Minas Gerais, venderam as coisas deles e vieram em caminhões, em 4, 5 famílias, até eu brinco, eram os paus de arara que vinham lá da região. [...] Só que não tinha café coisa nenhuma, era só mato, então eles tinham que derrubar as matas, plantar café e eles plantavam também milho, plantavam feijão, aquelas coisas todas para sobreviver. [...] E essa região onde meu avô comprou, depois ele até progrediu com o café, porque o café dava dinheiro na época. Meu pai guardava uma safra de café para o outro ano, porque não tinha inflação, era o dinheiro dele.

O cenário da época não é diferente da realidade vivenciada pelos outros narradores como J. C. F. e A. E. S., que viveram no interior do Paraná. A vida no campo é cercada pela falta de estrutura, pelos problemas de locomoção e, principalmente, pela dificuldade de acesso à educação. J. E. S. ingressou na escola aos nove anos e era obrigado a caminhar, sozinho, 5 km diariamente:

Eu comecei a estudar com 9 anos, porque nós distanciávamos da cidade 5 km, mas eu ia a pé todos os dias, ia e voltava. (Na escola rural?) Não, não, na cidade, era colégio estadual na cidade. Eu só entrei com 9 anos, porque meu pai tinha medo de me liberar na estrada sozinho. Eu ia de manhã, muito cedo, e voltava, fazia meu lanche na escola, me lembro muito bem que era gostoso para caramba. O lanche era pão com doce de banana, até hoje eu adoro doce de banana. Eu fazia um lanche bem feito porque eu sabia que eu tinha uma estrada longa para caminhar de volta. Terminava a aula com sol, chuva ou qualquer coisa e não me lembro de faltar à aula.

O atendimento aos educandos por meio de programas suplementares, como material didático, transporte, alimentação e assistência será previsto apenas na Constituição Federal de 1988, no Artigo 208, Inciso VII. Os entrevistados desta pesquisa estudaram durante a década de 1970, quando era garantido constitucionalmente apenas o acesso ao ensino primário, conforme o Art. 168, da Constituição de 1967: “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos

e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (parágrafo 3º, Inciso II). Ressalta-se que cerca de 25 anos após a legislação brasileira ter previsto esses programas suplementares ainda há, nas regiões interioranas, problemas de acesso à escola, principalmente no que tange ao transporte escolar.

J. E. S., um exímio narrador, tece as histórias do seu passado, como se uma lembrança suscitasse outra lembrança, numa emaranhado de episódios que compõem a sua narrativa. Sob o prisma da memória, além do contexto escolar, o pão com doce de banana, servido no lanche da escola, ganha uma dimensão especial. As lembranças das atividades escolares feitas à luz de lamparina, do cafezal, da marmita que levava para escola nos tempos de colegial, os sapatos que iam na sacola durante o trajeto até à escola, tudo adquire sentido na reconstrução das imagens do passado. Em sua narrativa há as histórias que ele lembra, que viveu, e as histórias que seu pai e seu avô contaram, como o processo de loteamento das terras de Ribeirão do Pinhal - PR, do desmatamento para o plantio do café.

Embora fosse filho único e a família possuísse condição econômica estável, o trabalho começou a fazer parte de sua vida ainda na infância, assim como maioria dos outros narradores. Observa-se que a inserção dos meninos no mercado de trabalho faz parte da cultura daqueles que vivem nas zonas rurais, nas pequenas cidades do interior, essa é uma realidade evidenciada nas narrativas. Neste contexto, J. E. S. começa aos catorze anos a trabalhar num açougue, depois trabalha numa tipografia e em seguida passa a atuar numa loja. Em suas palavras é possível observar o rigor com que era tratado no ambiente de trabalho:

Ele era muito exigente. (...) Ele só ficava de mão para trás assim, olhando, vendo o trabalho. Primeira determinação dele, você não poderia debruçar sobre o balcão e outra coisa, você não podia parar, você tinha que ficar passando o espanador, tirando o pó... Mas ele tinha uma vitrine de cristais e ele fazia eu tirar aquilo todos os dias, botar no balcão, limpar e voltar, enquanto não tinha cliente, eu tinha que fazer isso aí.

J. E. S deixa o trabalho na loja e inicia outra atividade em uma mecânica de tratores e caminhões e passa a enfrentar uma longa jornada de trabalho:

Para você ter uma ideia, eu começava às 7h00 da manhã, estudava ainda, saía seis e pouco, seis meia e ia para a aula às 7h00. No sábado, a gente ficava... no sábado é que vinha mais caminhões, porque os caras não estavam nas fazendas trabalhando e então eles traziam para arrumar.

Então a gente saia da oficina só quando entregasse o último caminhão. Eu saia normalmente 9h00 da noite, 8h00 da noite. Você só aproveitava o domingo, porque o sábado você acabava perdendo.

Ressalta-se que a personagem ainda era um adolescente que conciliava as horas dedicadas à oficina com as atividades escolares. Porém, os conceitos de infância e adolescência não estão presentes nos discursos desta época, tal como se veicula na sociedade contemporânea. Os discursos em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes se fortalecem no Brasil a partir de 1990, quando entra em vigor o ECA, conforme já exposto, até então vigorava o Código do Menor.

Posteriormente, J. E. S. inicia a carreira de bancário, no Banco Comercial do Paraná, como “contínuo”, percorrendo diversas funções até chegar ao posto de gerente. Assim como A. E. S., ele tem sua vida direcionada pelas transferências requisitadas pelo banco, desde a formação no ensino médio e as interrupções nos estudos durante a faculdade às circunstâncias familiares:

Os bancos na época não tinham essa história de chegar em você e dizer: você aceita tal coisa? Você vai para tal lugar, vê com a tua família lá se você pode, se você tem filho em escola. Não. Chegava e avisava: você está transferido para tal lugar e era uma média de dois anos no máximo em cada lugar.

J. E. S. terminou o curso de técnico em Comércio, na cidade de Apucarana - PR, onde iniciou a atividade como bancário. Depois iniciou o curso superior em administração, na cidade de Florianópolis – SC; transferiu para o curso de economia, na cidade de Paranavaí – PR; depois iniciou novamente o curso de administração na Universidade de Maringá – UEM; prestou outro vestibular para Direito em Umuarama – PR; transferido para Curitiba – PR, com o curso jubilado, fez outro vestibular para administração e concluiu o curso, finalmente. E aos 62 de idade está no sexto período de Direito, na Universidade de Curitiba. Nota-se que mesmo diante das barreiras impostas pelo trabalho, a persistência e o prazer de adquirir novos conhecimentos o manteve vinculado aos bancos escolares: “eu fazia com muito bom gosto e queria aprender, tinha sede de aprendizagem, tanto é que estou até hoje na faculdade.”

No que tange à qualidade do ensino básico, o narrador mantém o mesmo ponto de vista dos demais entrevistados: “Nós tínhamos diretoras muito boas, normalmente eram diretoras, eram pessoas bastante exigentes e um quadro de

professoras muito boas.” Novamente, a referência à imagem do professor como ícone da qualidade do ensino está presente no discurso. No entanto, também se identifica a insuficiência da formação desses professores, alguns ainda eram leigos; outros ainda estudavam o curso superior, nas cidades vizinhas, ou eram formados em outras áreas. J. E. S. lembra-se da competência do médico que lhe dava aula de inglês:

Nós tínhamos no ginásio um professor de inglês, que era um médico, era o Dr. Osvaldo, ele entrava na sala, então você a vontade dele de passar conhecimento era tão grande que eu me lembro até hoje, ele entrava já nos cumprimentando em inglês...

As similaridades das narrativas no que se referem ao contexto escolar e cultural da época chamam a atenção para problemas que eram comuns em diferentes regiões do Paraná e que, de certo modo, continuam fazendo parte da realidade educacional brasileira. Dentre esses problemas, há destaque para a formação dos professores e a qualidade do trabalho executado por eles, os quais são temas eminentes e surgem nos discursos como determinantes no modo com que essas personagens vêm a escola.

Entre as histórias narradas por J. E. S. encontra-se a memória do tempo de ouro dos cafezais paranaenses e o crescimento das agências bancárias como dinheiro gerado com o lucro do café. A carreira do jovem bancário se estrutura no trabalho com o fornecimento de crédito rural. Porém, os recursos financeiros oriundos do café não beneficiam a educação, já que o filho do produtor de café caminha 5 km para chegar à escola. Essa realidade econômica lembrada como uma época de sucesso na história da agricultura paranaense também não impede que a mão-de-obra infantil seja utilizada livremente no comércio e nas lavouras da região. Em sua longa trajetória pelos bancos, J. E. S. assistiu o sucesso e a decadência do café e o início da expansão da pecuária, dando início a um novo ciclo econômico nas áreas rurais do Paraná. A narrativa permite acessar essa diversidade de acontecimentos que são entrelaçados com as experiências individuais de J. E. S.

3.2.4 Entrevistado G. B.

G. B., 52 de anos, é natural de Santo Antonio da Platina - Pr, porém vive há quarenta anos em Curitiba. Formado em administração de empresas, ele é mestre em ciências da religião e atua como gerente comercial em uma empresa na cidade Curitiba – PR. G. B. passou a infância na cidade de Nova Fátima – PR, onde o pai trabalhava como estofador e a mãe como costureira. Nesta região também predominava as plantações de café: “É no norte pioneiro do estado. Já foi uma cidade bastante... bastante de sucesso na época do café, tinha muito café. Hoje não tem mais, já não tem mais, é bastante comercio.”

Em Nova Fátima – PR, G. B. cursou o ensino primário e fez a prova de admissão para entrar no ginásio. Entre as lembranças dessa época, o narrador destaca as aulas de francês inclusas no currículo da educação infantil:

Eu tenho umas lembranças que marcaram bastante, como por exemplo, o ensino do francês. Desde a terceira série do primário, nós tínhamos aulas de francês. Era legal. Aquilo marcou, porque o professor pedia para que a gente pesquisasse, buscasse informações a respeito da França. É claro que ele dava muita coisa para a gente, porque a biblioteca era muito carente, não tinha material, não tinha livros, então ele trazia muita coisa. Ele fazia a gente ter curiosidade sobre a França. Eu confesso a você que eu não sei o porquê disso no currículo, naquela época, isso porque eu tinha 8, 9 anos de idade.

Pode-se observar na narrativa o olhar crítico do narrador sobre a organização do currículo escolar. Essa posição crítica sobre a educação, inclusive sobre o ensino das escolas privadas permeará toda a narrativa. Entre os entrevistados, G. B. é o único que estabelece um diálogo sobre a qualidade do ensino das escolas tanto pública como privada, sem aderir completamente ao discurso: a escola pública contemporânea é ineficaz em oposição à qualidade das escolas privadas.

Entre as lembranças das aulas de francês revelam-se a carência da biblioteca escolar, a dedicação e a competência do professor: “Ele fazia a gente ter curiosidade sobre a França.” J. W. B., com seu olhar de pedagoga, tece uma crítica ao ensino desta época por ser fundamentado na obrigatoriedade de aprender e muitas vezes pautado no medo, porém a narrativa de G. B. demonstra que esta postura dos docentes não era generalizada, uma vez que o professor de francês

conseguia transpor os problemas de infraestrutura da escola e promover a curiosidade, o interesse pela França e, conseqüentemente, pela língua francesa.

Entretanto, G. B. também se recorda dos castigos, da rigidez do ensino tradicional, do tempo em que as régua eram utilizadas como instrumentos de punição física:

Eram pessoas bastante rígidas. Me lembro de algumas cenas assim, alguns... alguns castigos na época, 1968, 1969... era época de castigo, levar régua na mão. Não tinha o 'sai para fora da classe', eram castigos, meio físico mesmo (risos).

Além dos castigos que eram comuns na cultura escolar, o narrador também remete ao costume das famílias em propiciar a educação das crianças até a quarta série do primário. A finalidade da educação limitava-se à alfabetização: "A minha mãe foi sempre prática. Deu um lugar para os filhos até o primário: 'quero que eles saibam ler e escrever, aquilo que eu não soube'. E aí os filhos que tiveram que correr e buscar o seu caminho." Essa realidade foi descrita pela maioria dos narradores que viveram no interior. Somente M. C. S. e A. M. R. que viveram desde a infância na capital paranaense, cujos pais também tiveram acesso à educação, não citam esse contexto cultural em sua narrativa. A maioria dos pais dos entrevistados, inclusive os de G. B., ou não estudaram ou concluíram no máximo até a quarta série.

G. B., oriundo de uma família de protestantes, afirma que sua mãe, assim como os avós, aprendeu a ler através da bíblia e a aquisição da escrita só ocorreu depois de adulta numa turma de "Mobral",²³ conforme descreve a personagem:

Meu pai teve até a quarta série. [...]. E a minha mãe, ela era analfabeta. Ela se alfabetizou depois de velha, já era uma mulher madura, foi atrás de Mobral. [...] Na época, eu me lembro da gente de criança e ela saindo de caderno à noite, para se alfabetizar e ela aprendeu a ler na bíblia. [...] A leitura então foi construída desse jeito, mas depois escrever, escrever o nome, essas coisas todas, ela fez isso através desses programas para adultos.

O discurso religioso surge na narrativa como uma experiência de leitura, o contato com a bíblia é colocado pelo narrador como uma herança do protestantismo,

²³ O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, iniciado em 1967, fazia parte das campanhas de alfabetização de adultos, cujo objetivo era proporcionar o aprendizado da escrita, da leitura e cálculo.

o que promoveu o acesso dos familiares ao mundo letrado. Segundo G. B., na igreja as pessoas recebiam ajuda daqueles que eram alfabetizados para aprender a ler a bíblia.

A família de G. B. muda-se para Curitiba – PR, onde ele é matriculado na sexta série no Colégio Estadual Professor Brandão. Nessa escola havia um sistema de ensino diferenciado, devido a parceria com o Colégio Estadual do Paraná, segundo a narrativa:

Naquela época era a 6ª série no Brandão, mas existiam os núcleos. As escolas eram os núcleos e a gente tinha mais aulas complementares no Colégio Estadual do Paraná. Então, nós éramos alunos do Colégio Estadual do Paraná na verdade, só que em diversos colégios. [...] Tudo isso era uma rede de escolas, onde nas escolas se fazia as matérias convencionais e reunia-se uma ou duas vezes na semana no Colégio Estadual para ter as matérias complementares. A gente tinha ali artes, a gente tinha ciências, som, uma série de coisas que eles procuravam desenvolver extracurricular na grade, esportes... tudo isso, o colégio estadual tinha estrutura para isso.

Pelo modelo educacional desenvolvido nestes colégios é possível perceber que o número de alunos matriculados nessas escolas era consideravelmente inferior a realidade contemporânea dos colégios estaduais de Curitiba – PR. O narrador possui uma memória extremamente positiva sobre essa metodologia adotada, uma vez que as aulas extracurriculares propiciavam um contato com diversas áreas do conhecimento, instigando os talentos e promovendo o convívio social entre os estudantes.

G. B. afirma que um de seus colegas, dessa época, tornou-se artista plástico em decorrência das experiências vivenciadas nas oficinas do Colégio Estadual do Paraná. Para o narrador, essas escolas tinham o ensino de qualidade, um currículo diferenciado, inclusive com aulas de cinema, dublagem e também a “aula da palavra”, uma espécie de oficina de oratória a partir de textos literários. Ele lamenta que embora o Colégio Estadual do Paraná tenha a mesma estrutura física, não tenha mais essas aulas diversificadas: “Uma pena porque tudo isso acabou. O Colégio Estadual continua ali, mas tudo isso acabou. Nem na grade dos alunos que pertencem ao colégio estadual existe isso mais.”

O estudante do interior, ao ingressar na escola pública da capital, passa vivenciar as cobranças dos uniformes escolares, uma realidade que não faz parte da narrativa daqueles que estudavam nas zonas rurais ou nas pequenas cidades do interior, onde os professores contavam com mínimo de infraestrutura:

No Estadual, eu me lembro muito bem do uso do uniforme. Nós tínhamos aqueles pullovers azuis, as camisas brancas, por baixo dos pullovers, porque aquela época era frio em Curitiba. Então a camisa branca, o pullover azul, o cinto tinha que ser preto, a calça tinha que ser de tergal azul clarinha, a meia tinha que ser branca e o sapato preto. Então, eu me lembro muito dos zeladores, uma serie de inspetores pelo pátio na hora do intervalo, na hora da entrada investigando essas coisas, levantando o pullover para ver se estava com o cinto preto mesmo, se tinha meia, se estava usando meia branca mesmo, aquelas coisas todas...

Mais que a rigorosidade existente no Colégio Estadual do Paraná a respeito dos uniformes escolares, verifica-se o quanto o ensino ofertado nesta escola não era acessível a todos e diferenciava-se do contexto das cidades do interior e também das escolas isoladas, como descreveu S. V. S. em sua narrativa.

Embora fosse uma criança, G. B. trabalhava na cidade de Nova Fátima - PR como engraxate para contribuir com a renda familiar: “meu pai sempre foi subempregado, operário, não ganhava o suficiente para sustentar os filhos todos na escola.” A vida na capital não modifica a situação econômica da família, o que dificulta a permanência do narrador no colégio:

Eu fiz um ano só desse ensino que eu estou te falando, que foi a 6ª série, porque tinha outro problema, que era o problema financeiro, da minha família como um todo e eu com 12 anos de idade já tinha uma grande necessidade de ajudar em casa, de trabalhar, fazer alguma coisa. Eu já ajudava desde os oito anos de idade, na infância. Na cidade do interior era uma coisa mais fácil, eu era engraxate, eu engraxava sapatos próximo à rodoviária. Quando eu vim para Curitiba, uma cidade muito maior, mais assustadora, então eu não tinha como trabalhar aqui, principalmente como engraxate em algum lugar, era muito diferente para gente.

A vida na metrópole trouxe novos desafios e como o trabalho de engraxate não era possível, os pais de G. B. optaram pelo curso de aprendizagem industrial ofertado pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em parceria com a Rede Ferroviária Federal. A divulgação do curso de aprendizagem ocorreu no próprio Colégio Professor Brandão, onde o narrador estudava. Nesta modalidade de ensino, o filho do operário poderia cursar a sétima e oitava séries do ensino regular e ainda aprender uma profissão, além de receber meio salário mínimo, pago pela Rede Ferroviária Federal, pelo tempo dedicado aos estudos teóricos e práticos.

Era um incentivo para terminar o ensino fundamental e era um incentivo para aprender uma profissão técnica e era remunerado por isso. Passava-se o dia inteiro na escola: entrava às 7h00 da manhã, batia-se o cartão; ia para sala de aula, assistia as matérias regulamentares; batia o cartão, tinha

o horário de almoço, quem não tinha levava marmita, quem podia ia para casa e logo depois do almoço, batia-se o cartão, voltava e vestia o macacão e ia para dentro da oficina.

Após o término dos dois anos finais do ensino fundamental, os alunos podiam optar pela continuidade dos cursos técnicos de eletricitista predial ou de locomotivas ou torneiro mecânico, visando ingressar como funcionário da Rede Ferroviária Federal. Enquanto os filhos dos operários eram destinados ao trabalho e ao estudo técnico, o ensino diferenciado ofertado no Colégio Estadual do Paraná não era acessível àqueles que precisam contribuir com a renda familiar. A G. B. não coube outra opção a não ser ingressar na aprendizagem, pois meio salário mínimo representava uma excelente contribuição com a renda familiar. A rotina rigorosa e pontual do curso ocupa o espaço das aulas diversificadas e culturais.

Embora a promessa de uma carreira na Rede Ferroviária fosse atrativa, a árdua jornada no curso e o desejo continuar os estudos levaram G. B. a optar por cursar o ensino médio numa escola regular, obviamente ele retorna ao Colégio Estadual do Paraná, porém em outro contexto educacional:

Restava o glamour, o glamour do local, as lembranças... eu tenha voltado para o estadual não só porque era uma escola pública, mas também por causa desse glamour, dessa saudade toda. Mas ai já era diferente, já éramos adultos, todos trabalhavam... porque já estava com 16 anos... então não tinha mais brincadeira, não tinha mais uniforme, a coisa já era um pouco mais séria.

Apesar das diversas mudanças de escolas e modalidades de ensino, para o narrador o ensino ofertado nas escolas públicas da época tinha uma formação mais completa, referindo-se a formação cívica, a participação dos pais e principalmente a preocupação com a formação do indivíduo. Para ele, a massificação da educação tanto nas escolas públicas como privadas, bem como a ausência da participação dos pais, às vezes atribuindo à escola a responsabilidade por todo o processo educativo, compromete a formação dos alunos.

3.3 PARA ALÉM DAS NARRATIVAS, O “DITO” E O “NÃO-DITO” NOS DISCURSOS

Na análise apresentada nos itens anteriores optou-se por respeitar a narrativa individual, privilegiando as memórias, os olhares de cada entrevistado

sobre a sua história de vida, a fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa. No entanto, diante do contexto exposto, cabe tecer algumas considerações que são imprescindíveis para a compreensão de como se dá a construção dos discursos referentes à escola pública. Para isso, serão retomadas algumas questões comuns a todos os entrevistados.

3.3.1 Os silêncios

A primeira delas refere-se à narrativa de uma memória sobre as escolas, entre o final da década de 1960 até o final de 1970, período em que cursaram o ensino básico, na qual é construída pela maioria dos personagens, principalmente dos alunos, a imagem de uma escola idealizada, com professores dedicados, ensino rígido e eficaz, um tempo de disciplina e respeito. Contudo, ao pensar sobre essa construção, a partir dos conceitos de Pollak (1989) e Le Goff (2003), é possível observar que parte dessa memória sobre as escolas é silenciada nos discursos dos entrevistados.

Entre as omissões, destaca-se a ausência do estado e dos órgãos públicos responsáveis pela sistematização, regulamentação e desenvolvimento da educação básica. Conforme já exposto, Romanelli (1999) ressalta que as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1930 priorizaram a formação de mão-de-obra qualificada nos centros urbanos voltados ao desenvolvimento da indústria nacional. A ausência de políticas específicas para as regiões rurais e das pequenas cidades do interior limitou o desenvolvimento das escolas públicas, a formação de professores e principalmente a oferta de vagas, o que, segundo a autora, restringiu quantitativa e qualitativamente o ensino.

Embora seja perceptível no contexto histórico a insuficiência dos programas governamentais para a educação, nas memórias analisadas os entrevistados não responsabilizam o governo, não citam no discurso os problemas políticos que configuraram a época. Embora, a maioria dos narradores descreva problemas como o trabalho infantil, a ausência de transporte escolar e a dificuldade de acesso à escola, tais circunstâncias não são colocadas como negligência do Estado e também não são vistas como capazes de comprometer o rendimento escolar dos estudantes. Da mesma forma, quando se referem às memórias positivas sobre esta

escola do passado, retratam um universo particular que não abrange o conjunto do sistema educacional.

Nas narrativas há somente referência ao trabalho do professor. A qualidade do ensino ofertado está associada à dedicação do professor em sala de aula, na capacidade que ele possuía para superar as dificuldades e promover o aprendizado dos alunos, de acordo com a fala dos entrevistados:

Essa escola foi muito boa. Na época eu acho assim que as escolas públicas tinham um bom nível, eram muito exigentes, acho que os professores eram muito exigentes, muito dedicados... (A. E. S.)

O ensino? Veja só, eu tive bons professores. (...) O ensino eu achava de ótima qualidade, para a época eu acho de ótima qualidade. Nós tínhamos diretoras muito boas, normalmente eram diretoras, eram pessoas bastante exigentes e um quadro de professoras muito bom. (J. E. S.)

Eu lembro muito bem da postura deles, das cobranças... o professor de inglês, eu aprendi muita coisa! A minha base foi muito boa. (...) Nossa! Era ótimo, até hoje, tudo que eu consegui foi porque eu tive uma base boa. (M. C. S.)

Essas lembranças expostas pelas personagens podem ser melhor compreendidas a partir dos conceitos de Pollak (1989, p. 3-4), o qual destaca o caráter problemático do estudo da memória e salienta a importância de compreender como o presente interfere nas lembranças do passado, uma vez que “há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido.”

A partir desse pressuposto, pode-se pensar sobre como se construiu a imagem de uma escola pública de qualidade num contexto histórico marcado por problemas políticos e sociais e principalmente numa época cuja legislação não garantia os direitos básicos à educação das crianças brasileiras. A omissão do Estado e dos órgãos públicos versus a idealização do trabalho docente são condições imprescindíveis para sustentar a narrativa e criar uma imagem da escola como espaço de ordem, respeito e aprendizado.

Com exceção das narrativas de J. W. B. e S. V. S., são silenciados a insuficiência das vagas ofertadas nas escolas públicas e as inúmeras crianças de baixa renda que eram relegadas do direito à educação básica, sendo que muitas delas eram forçadas ao trabalho.

De acordo com a análise realizada nas constituições federais nota-se que a garantia de vagas nas escolas públicas, em todos os níveis, foi estabelecida a partir

da Constituição Federal de 1988, presente no Artigo 208, no qual também ficam contemplados a educação básica como um direito subjetivo e o dever do Estado de ofertar o ensino básico obrigatório dos 4 aos 17 anos, gratuitamente. A Constituição Federal de 1937 não considerava a educação como um direito público, nem como um dever do estado, a quem competia apenas complementar o ensino ofertado pela rede privada. Já a Constituição Federal de 1946 garante a educação como um direito de todos, porém restringe, basicamente, a oferta de vagas gratuitas ao ensino primário. A promulgação da Constituição Federal de 1967 não muda este cenário e a gratuidade do ensino continua restrita ao ensino primário.

Entende-se que, por isso, as personagens apresentam uma visão tão sublime sobre a escola pública da época em que estudaram, afinal foram privilegiados com o acesso à educação básica gratuita, mesmo sendo oriundos de família de baixa renda. Para eles, frequentar a escola foi uma conquista, um avanço perante a família de semi-analfabetos.

Nesse sentido, os entrevistados narram as histórias daqueles que venceram e omitem as restrições e a insuficiência do sistema de ensino vigente naquela época. A pesquisa, ao privilegiar aqueles que concluíram o ensino básico na rede pública de ensino, dá voz às memórias dos vencedores de um sistema educacional extremamente excludente e, conseqüentemente, não se tem acesso à voz daqueles que ficaram à margem, dos sujeitos que foram excluídos, dos analfabetos ou semi-analfabetos. Conhecer as memórias desses indivíduos implicaria em outra pesquisa, o que poderia revelar outra faceta das escolas dessa época.

3.3.2 O trabalho

A visão dos entrevistados sobre o trabalho também merece destaque nesse contexto discursivo, para a maioria deles, trabalhar, desde cedo, é algo inerente à vida. Trata-se de uma atividade natural, mesmo na infância:

Eu comecei a trabalhar cedo e não me falta nem um pedaço do meu organismo por eu ter trabalhado como eu trabalhei até hoje. Eu gosto de trabalhar muito, gosto de começar cedo, 7h00 da manhã já estou no escritório e até às 9h00, 9h30 estou ainda no escritório, acho saudável, me sinto super produtivo. (A. E. S.)

Eu com 12 anos de idade já tinha uma grande necessidade de ajudar em casa, de trabalhar, fazer alguma coisa. Eu já ajudava desde os 8 anos de

idade, na infância, na cidade do interior era uma coisa mais fácil, eu era engraxate, eu engraxava sapatos próximo à rodoviária. [...] Eu sentia a necessidade da casa, do meu pai, meu pai sempre foi subempregado, operário, não ganhava o suficiente para sustentar os filhos todos na escola. (G. B.)

Observa-se que, embora as personagens sejam pessoas adultas e estejam inseridas num contexto discursivo onde prevalece a defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob forte influência do Estatuto da Criança e do Adolescente, não há uma apropriação desses discursos. As memórias são apresentadas de forma que o trabalho não adquira um sentido negativo, de punição ou até mesmo como responsável pelas dificuldades que eles tenham vivenciado na infância. O árduo trabalho do menino engraxate, o trabalho na lavoura, nos comércios das cidades, a partir dos oito, nove anos de idade, é descrito como necessário e importante para a família. Identifica-se nas narrativas o discurso de que é preciso aprender a trabalhar na tenra idade para ter o “gosto”, o prazer de ser produtivo.

Em J. E. S. e A. E. S. a questão do trabalho permeia quase toda a narrativa, mesmo quando se referem ao processo educativo é possível observar que a concepção de educação de qualidade é direcionada às competências adquiridas para o trabalho. A. E. S. argumenta que é possível perceber a diferença na qualidade do ensino das escolas públicas em relação às escolas privadas na contratação dos funcionários. Para o narrador, o aluno da escola pública apresenta maiores dificuldades no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na fase escolar.

Entre os quatro alunos entrevistados, três exerceram a função de bancário e dois deles viveram uma grande parte de suas vidas a serviço dos bancos. O emprego numa agência bancária representava uma excelente oportunidade de trabalho e para manter o vínculo era preciso sujeitar-se as horas excessivas de trabalho, constantes transferências de uma cidade para outra. Porém, nas narrativas a ênfase é, novamente, atribuída aos aspectos positivos deste trabalho, sobretudo, a valorização da construção de uma carreira profissional.

As professoras que iniciaram suas carreiras ainda na adolescência questionam a falta de qualificação para a atividade docente, porém não mencionam a longa jornada de trabalho e estudo a que eram submetidas. Encontra-se nas entrevistas o relato da dupla jornada de trabalho executadas pelos professores, J. C. F. descreve essa questão como uma característica positiva dos docentes do curso

técnico em comércio, uma vez que considera a experiência com a prática e a teoria, o que lhe possibilitou a aquisição de um maior nível de aprendizagem. No entanto, essa realidade também sugere a baixa remuneração pelo trabalho do professor e a sujeição do profissional a longa jornada de trabalho²⁴.

Além da S. V. S. descreve em sua narrativa o acúmulo de funções que o professor era obrigado a exercer devido a ausência de uma equipe de profissionais de apoio:

Quando essas inspetoras iam fazer essas avaliações eles iam assim e passam em todas as escolas num dia só. Eles iam, assim, nas maiores escolas e se tivesse duas perto, três, eles iam numa só e a gente levava as crianças. Tinha que fazer comida para as inspetoras, para esperar elas que vinham fazer os exames. [...] Eu trabalhava no período intermediário e no sábado a gente ia limpar aquela escolinha, porque no domingo tinha missa. (E ganhava no sábado ou não?) Claro que não né! Você ia trabalhar no sábado porque tinha que fazer a limpeza da escola. Como tinha intermediário, nós éramos em três professoras. Não tinha esse negócio de zeladora, pessoal de apoio, naquele tempo não tinha. Supervisão, direção, nada disso nessas escolas. Eram só as inspetoras que passavam.

Observa-se que ao trabalho docente agrega-se outras funções de serviços gerais, inclusive de cozinheira, além do professor atuar em turmas multisseriais, ou seja, tinha que atender alunos de primeira a quarta série num mesmo espaço e ao mesmo tempo. Essa realidade fez parte do contexto educacional de muitas escolas do Paraná, principalmente, nas áreas rurais e nas escolas periféricas, como é o caso de S. V. S. Cabe salientar, que a regulamentação e valorização do trabalho docente no Brasil, sobretudo, na educação básica, remetem a um contexto político, em que na maioria das vezes, prevaleceu uma política de contenção de recursos investidos na formação e na remuneração desses profissionais, supressão de direitos dos trabalhadores, submetendo-os a condições precárias para o exercício da profissão²⁵.

A Constituição Federal de 1988 trata no Inciso V²⁶, do Artigo 206, da valorização dos profissionais de educação, garante o plano de carreira para o magistério público e egresso exclusivo por concurso público. As Cartas anteriores não tratam dos direitos dos docentes, bem como dos demais profissionais da

²⁴ A baixa remuneração e valorização dos professores fizeram da dupla ou tripla jornada de trabalho uma prática comum entre os profissionais da educação. Atuar em duas ou três escolas, cumprindo uma carga horária de até 60 horas semanais tornou-se um mecanismo para superar a defasagem histórica da remuneração dos professores.

²⁵ Não serão detalhadas as questões referentes ao trabalho docente na educação básica brasileira, devido aos objetivos traçados para esta pesquisa.

²⁶ Este inciso teve a redação alterada pela Emenda Constitucional Nº 53, de 2006.

educação. A partir de meados dos anos 1980, as articulações dos sindicatos e as manifestações dos professores resultaram na conquista de direitos que contribuíram para a profissionalização da carreira.

3.3.3 O termo dedicação

Merece atenção nos discursos dos entrevistados o termo “dedicação” em referência ao trabalho docente. A dedicação dos professores é o principal argumento utilizado para descrever a qualidade do ensino ofertado nas escolas. Entretanto, o que significa, no discurso, esse termo? Segundo o dicionário Aurélio:

Dedicação. 1. Qualidade de quem se dedica. 2. Abnegação, devotamento. 3. Ato de dedicar-se a determinado serviço ou ocupação.
 Dedicar. 1. Oferecer (-se) com afeto ou dedicação. 2. Consagrar (-se), votar (-se). Pôr (-se) ao serviço de (FERREIRA, 2004, p. 288).

O sentido atribuído à palavra normalmente está imbuído do aspecto afetivo, numa menção à atenção do professor para com o aluno, porém emprega-se o termo para referir-se à doação, ao sacrifício do docente para o bem da educação, para promover o aprendizado e, portanto, associa “dedicação” à abnegação, a devotamento. Essa concepção acerca da atividade docente insere-se num contexto discursivo determinante para compreender a visibilidade do professor em sociedade. Ele adquire uma visibilidade positiva quando se dedica para superar as deficiências de um sistema educacional precário, busca por si mesmo o conhecimento e os mecanismos para desenvolver a prática profissional, sujeita-se a uma remuneração irrisória e, sobretudo, trata os alunos com afetividade. Esse profissional tem as características semelhantes a concepção de uma “mãe”, à doação de um religioso. Nesse sentido, cabe a expressão “consagrar-se ao magistério”, “pôr-se à ao serviço da educação”.

Neste momento da análise discursiva é pertinente pensar sobre o conceito de “Dispositivo” definido por Foucault (1997). Para o autor, o termo demarca:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, **o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.** [...] Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de

uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática, que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, **entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [...]Entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante**²⁷ (FOUCAULT, 2012, p. 244).

O discurso referente à dedicação do professor pode ser entendido, a partir do conceito exposto por Foucault (2012), como um dispositivo que atendeu a necessidade daquele momento histórico e fez parte de uma estratégia dominante. Mas conforme apresentado, esse dispositivo também permite justificar e mascarar uma prática, ainda que esta permaneça muda, ou funcionar como uma reinterpretação da prática. E aqui cabe abordar a visibilidade do professor das escolas públicas contemporâneas, que deixou de ser visto como um professor dedicado e passou a ser visto como um profissional a serviço da educação. A profissionalização do magistério, resultante das mobilizações e do processo de sindicalização da categoria, não imprimiu apenas outra visibilidade, mas passou a exigir outros quesitos como formação adequada, produtividade, carga horária, entre outros atributos que migraram da área empresarial para o contexto da educação. A esse respeito, S. V. S. narra:

Cheguei na sala outro dia 'você não vão ter aula, você sabem é dia 15', não sabiam. Não valorizam mais. Tanto os pais eram assim, sabe? Olhavam assim com outro olhar, o professor. Se você jogar agora para o atual, você é uma funcionária deles, eles te pagam para você dar aula ali, eles tinham aquele respeito. (S. V. S.)

No entanto, o discurso sobre a necessidade da dedicação do professor para que haja qualidade de ensino permanece e continua funcionando como um dispositivo para justificar as condições de trabalho e a baixa remuneração, revelando-se como uma estratégia dominante. Pode-se observar ainda que, se antes a dedicação do docente surgia no discurso como um elogio, agora surge para justificar o baixo rendimento escolar: "os professores não se dedicam", mais uma reinterpretação da prática.

²⁷ Grifo nosso.

A narrativa de A. M. R. sobre a sua experiência como professora insere-se dentro desse contexto discursivo posterior a essa mudança de visibilidade, o que permite compreender o olhar negativo da personagem sobre o trabalho docente nas escolas contemporâneas: “Eu tenho pena de quem está começando agora, porque se nós estamos sofrendo agora, imagina o que eles vão pegar. Tenho bastante medo do que vai virar a educação” (A. M. R.). Entende-se que esse olhar é, em parte, resultante da desvalorização da imagem do professor. Observa-se ainda, que o descrédito sobre a educação pública e sobre a importância do professor tornou-se uma característica de muitos profissionais que atuam nas escolas públicas.

Entretanto, cabe ressaltar que o dispositivo, segundo Foucault (2012), tem uma função estratégica dominante e, nesse sentido, deve-se questionar sobre as relações de poderes que estão implícitas na construção da visibilidade do professor. Quais instituições, grupos dominantes, organizações beneficiam-se com esse “tipo de jogo”? Conforme descrito, a mudança no sentido atribuído à palavra dedicação remete a um contexto de desvalorização dos docentes e, conseqüentemente, contribui para a construção de uma visibilidade negativa da escola pública. Afinal, qual o prestígio de uma instituição cujos professores não se dedicam ao trabalho?

3.3.4 O respeito

Outra questão recorrente nas narrativas de todos os entrevistados é a afirmativa de que havia um maior “respeito” ao professor. A relação entre o passado como um tempo em que o professor era respeitado e o presente como um tempo de desvalorização do profissional é estabelecida em quase todas as narrativas. Segundo as personagens:

O respeito era diferente, dos alunos, os professores cobravam, o respeito era muito maior do que é hoje. A gente respeitava, era mais cuidadoso. O professor era valorizado pelos alunos. A minha mãe foi raras vezes no colégio. [...] Poucas vezes que a minha mãe foi à escola, por eu desrespeitar professor, nunca foi. [...] Nossa! O respeito era muito. (A. M. R.)

O professor era respeitado, era valorizado. Então, você via o professor era como alguém da sua família; alguém que tivesse uma... de respeito. Não lembro o nome deles, mas lembro da pessoa assim, da importância da pessoa. (M. C. S.)

O professor era mais respeitado, a verdade é isso, eu vejo que há um grande desrespeito, parece que o país perdeu a identidade do professor, a necessidade, a seriedade que a gente tinha que ter com o professor, o respeito. (A. E. S.)

Não tinha essa indisciplina que tem hoje. Um ou outro caso que eu lembro, que essas pessoas eu encontro ainda e recordo. [...] Acho assim que as famílias ainda conseguiam impor mais respeito, vinham com uma formação diferente. Hoje está tudo mais solto, parece que hoje eles fazem assim sem pensar, sem que ninguém... a gente era mais respeitada. (J. W. B.)

Ah! Os alunos eram outra coisa. Eles respeitavam. (rsrs..). Era no tempo que você chegava na sala os alunos levantavam, esperavam você cumprimentar, pedir para eles sentarem. Quietinhos esperando você falar. Agora você entra na sala (rsrs...) 'alô to aqui!!' Nossa mudou muito. (S. V. S.)

Inicialmente esse respeito é exposto como uma postura do docente, no sentido de fazer-se respeitado, de se impor aos alunos; neste caso associa-se à prática em sala de aula e, deste modo, implica uma mudança na metodologia de ensino utilizada pelo profissional. Esse relato se insere num contexto discursivo referente às novas teorias pedagógicas, por exemplo, o Construtivismo, que foram difundidas nos espaços escolares em oposição às práticas do ensino tradicional que existiam naquela época. O papel do professor muda em sala de aula e o aluno adquire espaço e voz neste ambiente.

Associa-se, também, o termo a importância social da profissão, referindo-se a um *status*, um reconhecimento pelo trabalho, trata-se de um olhar para o professor como mestre, àquele que possui conhecimento, que ensina e, por isso, é digno de respeito. Isso se dá em virtude do reconhecimento social da profissão, uma vez que se atribui ao professor a responsabilidade pela educação escolar, entendida como um bem cultural e social imprescindível para a emancipação dos indivíduos. A sociedade contemporânea teria, na visão dos narradores, deixado de valorizar esse profissional, de respeitar a importância e a relevância do trabalho desenvolvido.

Posteriormente, coloca-se o conceito político do termo, em conotação às ações governamentais que desvalorizam, desrespeitam o profissional, levando-o a perda da identidade de professor e, nesse sentido, retoma-se a ideia do docente visto como operário, a serviço da educação. A precariedade das condições de trabalho e baixa remuneração são algumas das consequências que tornam a profissão cada vez mais desvalorizada e contribuem para a construção de uma imagem negativa dos professores da educação básica.

Por fim, aponta-se a indisciplina, a questão do comportamento dos alunos em relação ao docente, fruto de transformações culturais e sociais que afetaram a escola e, conseqüentemente, o trabalho do professor. A disciplina e o respeito são apontados como um dos fatores que contribuíam para que a escola tivesse um ensino de qualidade. Ao passo que a indisciplina é citada como um indicativo da precariedade em que se encontram as escolas contemporâneas. A indisciplina dos alunos e a falta de respeito ao professor também são questões que contribuem para a mudança de visibilidade do docente, a imagem do profissional desrespeitado, que sofre com mau comportamento do aluno contrapõe-se a imagem do mestre, construída nas narrativas dos entrevistados.

As reflexões dos narradores sobre o respeito ao professor podem ser entendidas de maneira diferente do conceito de dedicação. Este se insere no discurso como um dispositivo, uma estratégia, conforme exposto acima, enquanto aquele é uma consequência; a perda do respeito ao professor é vista como um resultado de uma série de mudanças políticas, culturais e sociais. No entanto, entende-se que essas são construções, tanto no aspecto positivo, quanto negativo, pois na medida em que circulam esses discursos, eles se reafirmam, se consolidam e contribuem para a permanência dessas relações, que são relações de poderes, conforme Foucault (1996, p. 13): a “escuta de um discurso que é investido pelo desejo, e que se crê – para sua maior exaltação ou maior angústia – carregado de terríveis poderes.”

3.3.5 O conflito entre o público e o privado e as implicações na construção dos saberes sobre a escola pública

A circulação e apropriação dos discursos referentes à escola pública definem o modo como os sujeitos a vêem e a forma que se relacionam com a instituição. Os entrevistados dessa desta pesquisa, ao narrarem a sua trajetória de vida, histórias permeadas por experiências vivenciadas na ou em relação à escola, buscam construir um relato, que não denigra a imagem da escola pública. Porém, quando eles são questionados sobre a educação formal dos filhos, observa-se que é inevitável um posicionamento e revelam, na grande maioria, a opção pelo ensino privado, com a justificativa de que pretendem proporcionar aos filhos uma educação de qualidade:

Ah! Não cogitamos, porque a gente sabia que era mais fraco, principalmente aqui em Pinhais. Curitiba podia a ter alguns colégios... mas nós podíamos pagar. Eu trabalhava, a Ana trabalhava e nós tínhamos condições. A gente sempre pensou em dar o melhor para eles. Sempre eles estudaram bem, faziam judô, cantavam no coral do colégio, faziam natação. A gente sempre procurou... o que a gente podia, nós fizemos para eles. Até hoje continuamos fazendo. [...] Mas eu acho que não passou pela nossa cabeça colocar na escola pública. Tínhamos condições, o primeiro ponto é nós podíamos pagar. É claro que se nós não tivéssemos condições, teríamos colocado na escola pública. Não que eu tivesse um preconceito contra a escola pública, mas a gente sabe que a escola particular era melhor no ensino. (J. C. F.)

Como a gente já tinha uma posição econômica razoável e a gente vendo essa diferença entre a escola pública e privada, obviamente nós fizemos todo sacrifício do mundo para poder colocá-los em boas escolas. [...] Obviamente se eu não tivesse tido os recursos para dar esse tipo de formação na escola privada, eu não teria nenhum problema em colocá-los na escola pública, mas posso dizer para você que eu os teria acompanhado como eu os acompanhei desde o começo, desde o primário. (A. E. S.)

Sempre privada. Por falta de opção mesmo de escolha. Eu nunca encontrei uma escola pública nos locais onde morávamos. Sempre morei nessa região norte e sempre sonhei em ver as minhas filhas estudando no Professor Brandão, onde eu estudei, mas nunca tive condições e coragem de colocar lá. [...] Por vaga e de ensino. A tentativa era dar um ensino melhor para as meninas. Eu não sei se acertei ou se errei. Porque não sinto que elas estão melhor preparadas do que se estivessem numa escola pública. Não sei. Tenho sérias dúvidas a respeito disso. (G. B.)

Eu não tive condições financeiras de colocar, porque eu acho assim, o que é para um é para todos, esse é o nosso lema. Se um estudou no colégio estadual o outro também vai estudar e se a gente tiver condições nas últimas de dar um pouco melhor a gente dá. (M. C. S.)

Eu só tenho ele, então eu tinha aquela condição de manter ele numa escola particular, que do contrário também para mim era indiferente. Então eu analisava em questões de patrimônio que era uma escola boa. Eu não estou dizendo que a pública não seja boa, só que como eu tinha condição... (J. E. S.)

Esses posicionamentos estão fundamentados num saber; um saber que, conforme Foucault (2012), é construído historicamente e produz por si mesmo suas verdades e esse saber é instaurado e revelado nas práticas discursivas. Compreende-se, portanto, que há uma construção de um saber sobre a escola pública e também sobre a escola privada, conforme revelado nos discursos dos entrevistados. No entanto, segundo o mesmo autor, é preciso considerar que saber e poder estão diretamente implicados um no outro; não há relações de poder sem a construção de um saber, assim como, não há a construção de um saber sem

relações de poder. Os sujeitos são feitos, são constituídos pelo saber e pelo poder, ao mesmo tempo em que os articulam e disseminam-nos através dos discursos.

As narrativas revelam que o saber construído sobre as escolas públicas retrata uma instituição que não possui a educação de qualidade. Esse saber opõe-se ao que está previsto no Artigo 206 da Constituição Federal vigente que, segundo Corbucci *et al.* (2009), garante ao cidadão brasileiro o direito do educando a uma educação de qualidade e não apenas o acesso. Entretanto, cabe retomar Pillati (1996, p. 299) para quem: “a batalha real não se esgota na consagração de direitos e princípios, mas começa com eles, passando necessariamente pela estruturação de uma instrumentalidade tal que permita a cobrança de sua implementação.”

Na lógica desta análise, essa batalha para a efetivação deste direito é imbricada por relações de poder que envolvem diferentes grupos e interesses, ou seja, a efetivação ou não dos direitos a uma educação de qualidade está vinculada a soberania de certos interesses dos grupos dominantes. Logo, o saber construído historicamente sobre a escola pública está diretamente relacionado a essas relações de poder, uma vez que a forma como a sociedade concebe e visualiza a instituição está associada ao poder que os sujeitos inseridos neste espaço exercem no meio social.

Em outras palavras, a educação pública é destinada, no Brasil, àqueles que não têm condição de pagar pelo ensino privado, fato muito consistente no discurso dos entrevistados desta pesquisa. Essa concepção também permeia o discurso presente na redação da maioria das Constituições brasileiras, que tratam sobre o direito a gratuidade do ensino público:

A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos (BRASIL, CF. 1824, Art. 179, Inciso XXXII).

A infância e à juventude, **a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares**²⁸, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, CF. 1937, Art. 129).

O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á **para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos**²⁹ (BRASIL, CF. 1946, Art. 168, Inciso II).

²⁸ Grifo nosso.

²⁹ Grifo nosso.

O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;
O ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e **provarem falta ou insuficiência de recursos**³⁰ (BRASIL, CF. 1967, Art. 176, Incisos II e III).

Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, CF. 1988, Art. 208, Inciso I).

Observa-se que se constrói, no decorrer da elaboração dessas Leis, um discurso que delega a escola pública como uma instituição que atende, prioritariamente, a parcela da população que não dispõe de recursos financeiros para custear uma escola privada, até a Carta de 1988, quando se garante o direito de todos à educação básica. O direito ao acesso aos ensinos fundamental e médio (que compreende a educação básica) foi concedido gradativamente a essa população de baixa renda. Em contrapartida, na rede privada “comercializa-se” um bem, que é direito público subjetivo, mas que sempre esteve acessível àqueles cuja condição financeira permitia pagar pelo serviço prestado pelas instituições particulares.

A distinção entre público e privado tem relação direta com o poder econômico dos usuários de cada sistema, o que é facilmente percebido nas narrativas. Para os entrevistados, ter a “condição financeira” para custear a educação dos filhos é um critério determinante, se não definitivo, para optar por este ou aquele. Logo, há uma segmentação entre os sistemas educacionais conforme o poder econômico da família, mais um indicativo das relações de poderes que estão implícitas neste jogo estabelecido entre o público e o privado.

Nesse contexto encontra-se o interesse desses grupos de “empresários” da educação, o que remete a um universo discursivo bastante interessante. A este setor foi reservado um campo significativo de atuação, uma vez que o Estado não garantia a todos o acesso ao ensino gratuito e ainda previa o repasse de bolsas de estudo, com recurso público.³¹ Entretanto, a partir da década de 1930, iniciaram-se movimentos sociais, em prol da garantia desses direitos e contra o repasse de verbas públicas para a rede privada. As conquistas foram pequenas até a Carta de 1967, porém na constituinte que precedeu a Constituição Federal de 1988 deflagrou-

³⁰ Grifo nosso.

³¹ Política que, infelizmente, continua em execução no Brasil com programas como o PROUNI.

se uma batalha pela defesa dos interesses da escola gratuita e laica, principalmente para que os recursos fossem direcionados exclusivamente para a educação pública.

Contudo, a aprovação do Art. 213, da Constituição Federal 1988, determinou que os recursos públicos fossem destinados às escolas públicas, mas também permitiu que fossem dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Florestan Fernandes, então deputado, considerou que, na redação da Carta, essa foi a maior derrota da educação, uma vez que os interesses privados sobrepuseram-se aos interesses públicos.

Cabe apontar, ainda, que esse conflito entre o público e o privado fez parte do processo histórico da construção do sistema de educação brasileira, inclusive permeou todas as constituintes. Em certos momentos foi determinante no processo de legitimação dos direitos, na destinação de recursos financeiros, na elaboração das políticas públicas destinadas à educação. Pode-se observar em determinados momentos entraves entre as instituições de ensino privado e a tentativa de expansão do ensino público. Este visto como um risco para o desenvolvimento daquele.

Deste modo, o contraponto entre público e privado presente nas narrativas compõe-se em um emaranhado de discursos, de relações de poder que representam os interesses de um determinado grupo social. Se há muitos problemas que comprometem a credibilidade e a visibilidade do ensino na rede pública, há por outro lado o fortalecimento das redes privadas. O processo de democratização da educação básica, acessível a maioria dos cidadãos brasileiros, opõe-se ao descrédito, a visibilidade negativa da instituição pública.

A entrevistada J. W. B. descreve alguns problemas presentes na escola pública contemporânea, tendo como referência o contraponto da escola privada:

Então, eu acho que a escola particular tem tanto problema quanto a escola pública, só que a escola particular ainda tem alguns recursos e ainda tem... a escola particular pode selecionar os alunos e pode selecionar os professores, a escola pública não. A gente tem todos na escola, nós não podemos excluir ninguém, até aqueles que a gente sabe que a gente não deu conta, que nós, enquanto escola, não demos conta de mudar nada, nem esse a gente pode excluir. Por mais que a gente no conselho diga para ele que ele precisa mudar de escola e de repente ele não muda de escola e fica na frente da nossa escola. Nós não demos conta, mas não é por nossa culpa, porque nós não tivemos apoio... da família, de outras entidades.

Para a entrevistada, o processo de democratização do ensino sem a construção de uma rede de atendimento de serviços públicos que dê suporte à

escola impede que a instituição tenha condições de atender todos os alunos de forma satisfatória, garantindo a qualidade do processo educativo. Todas as crianças e adolescentes devem ser acolhidos na escola, porém isso não significa que eles terão acesso igualitário à formação educativa.

Com base nos discursos analisados nesta pesquisa, pode-se apontar que a partir da Constituição Federal de 1988 houve uma ampliação significativa da acessibilidade à educação básica. No entanto, paralelamente a expansão da rede pública e gratuita de ensino básico construiu-se a visibilidade negativa sobre a qualidade do ensino ofertado. Por outro lado, as instituições privadas, restritas à classe economicamente favorável, possuem uma visibilidade positiva, garantindo-lhe um espaço de atuação, ao passo que restringe a educação de qualidade a uma minoria; minoria que pertence ao grupo social dominante.

Através dessas relações de poder também se constrói um discurso social que prestigia àqueles que possuem a “condição financeira” para manter os filhos na rede privada e com isso diferenciam-se, enquanto classe social. A diferenciação entre público e privado, neste caso, se dá exclusivamente via o poder econômico das famílias, constitui-se numa segmentação por renda. No entanto, essa segmentação reflete diretamente nas condições disponibilizadas para que se tenha ou não um ensino de qualidade. Se há na rede privada um ensino de qualidade em oposição à precariedade da rede pública, entende-se que ocorre um direcionamento dos objetivos traçados para cada “classe” social, tendo em vista que a formação básica deve possibilitar o conhecimento necessário para ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa, com intuito de compreender a visibilidade que a escola pública adquiriu, buscou-se analisar a construção dos direitos dos cidadãos brasileiros ao ensino básico público, gratuito, laico e de qualidade. Para isso recorreu-se a análise das Constituições Federais, a partir de 1824 a 1988, período que efetivamente foi construído, em termos legais, todos direitos e deveres que norteiam a rede pública de ensino básico brasileiro.

Nesta análise foi possível identificar algumas circunstâncias que foram determinantes para a criação do modelo de educação existente nas escolas públicas e, também, nas escolas privadas do Brasil. Destaca-se, como demonstrado na literatura consultada, o conflito existente entre o público e o privado, que acompanhou toda a elaboração dessa legislação. Conflito, que posteriormente, também se fará presente nos discursos dos entrevistados. Constatou-se que, na maioria das vezes, o interesse dos setores privados em apropriar-se de recursos públicos, de viabilizar as condições necessárias para manter-se no “mercado educacional” se sobrepôs ao interesse de garantir um ensino de qualidade a todos os brasileiros.

Observa-se ainda, que as garantias legais promulgadas nessas Cartas, principalmente, na Constituição Federal de 1988, não foram acompanhadas de políticas públicas capazes de efetivar, em todo território nacional, os direitos previstos. Essa falta de cumprimento ou parcialidade na execução das prerrogativas legais resultou nas defasagens históricas que caracterizam a rede básica de ensino público. Sobretudo, no que se refere à qualidade do ensino ofertado.

A escola pública e o modo como ela é concebida e vista pela sociedade resulta de uma construção histórica permeada por relações de poder. Neste jogo foram privilegiados alguns segmentos em detrimento de outros. No período histórico em que o ensino era restrito a uma minoria da população, quem tinha acesso eram aqueles que pertenciam à classe dominante. No momento em que o ensino se torna acessível a maioria dos brasileiros, prevalece a concepção de uma escola pública precária e ineficaz, ao passo que valorizam e atribuem a rede privada um conceito positivo de educação. Nesta instituição frequentam, na maioria, os filhos da classe dominante, enquanto naquela encontra-se a parcela da população que não tem condições de custear a educação privada.

Embora tenha se constatado no decorrer desta pesquisa a predominância de um discurso que coloca a rede privada como capaz de ofertar um ensino de qualidade, em oposição a realidade das instituições públicas, deve-se, neste momento, apontar que esta é uma visão generalista, que não compreende a diversidade que caracteriza as instituições de ensino básico. Há em ambas as redes boas escolas, assim como também há aquelas que não cumprem com os propósitos de uma educação eficaz.

Esses discursos, as ações políticas, ou a falta delas, ancorados por uma legislação, que em determinados momentos, favoreceu o setor privado são fundamentais para o entendimento de como se construiu a visibilidade que a escola pública adquiriu perante a sociedade. Se não há credibilidade sobre o trabalho prestado por esta instituição, isso não se refere, exclusivamente, ao contexto contemporâneo, trata-se de uma construção histórica e social, na qual predominou os interesses daqueles que exerciam o poder.

Dessa forma, também se construiu o saber sobre a escola pública e sobre a escola privada, que perpassa todas essas relações, que são relações de poderes. Os conceitos de Michel Foucault permitem entender que a visão dos narradores, tanto acerca da escola pública quanto da escola privada, não é apenas fundamentada em um conhecimento individual sobre as instituições. Não se trata de uma simples escolha pelo melhor ensino, mas revelam uma teia discursiva permeada pela construção de um saber sobre essas instituições e que está intrínseco a constituição histórica do sistema de educação básica nacional.

A análise das narrativas possibilita entender como se construiu na memória dos entrevistados uma imagem da escola pública; a escola que frequentaram na infância e na adolescência em diferentes regiões paranaenses. E em que medida, essas lembranças contribuíram para a formação desse saber predominante sobre a instituição na contemporaneidade. Observa-se que, a maioria dos entrevistados relata uma memória positiva em relação à instituição que estudaram enquanto criança, porém não consideram que a escola pública seja capaz de ofertar um ensino de qualidade aos seus filhos. Constata-se que a trajetória apresentada nas narrativas pelas personagens foi construída num sentido oposto à elaboração das leis que regulamentam a educação básica brasileira. Segundo o ponto de vista dos entrevistados, a qualidade do ensino público decaiu no decorrer dos anos, no entanto, há uma ampliação significativa dos direitos educacionais.

As professoras reconhecem alguns avanços, como uma melhoria na estrutura física da escola, mas apontam que a acessibilidade garantida a maioria dos alunos ao ensino básico não representa o acesso de todos a uma formação adequada e igualitária. As narrativas convergem com o que foi previsto na Constituição Federal de 1988, no que tange a democratização do ensino público, contudo demonstram que a qualidade do ensino requerida por essa Carta ainda é algo a ser conquistado pela maioria das instituições. Cury (2002) defende que a educação básica é competência dos poderes públicos e a realização desse direito social implica a responsabilização conjunta da União, dos Estados e dos Municípios.

Os discursos identificados e analisados neste trabalho estão presentes no cotidiano da escola, são veiculados entre pais, professores e pela comunidade. A referência a uma escola pública que perdeu a qualidade no decorrer da sua história; a perda do respeito e a desvalorização dos professores; a crescente indisciplina dos alunos e a oposição entre professores dedicados do passado versus os professores desinteressados são afirmativas proferidas como verdade, consolidam-se como um saber instituído que interfere nas práticas, no modo como os sujeitos se relacionam e vêem a instituição. Por isso, ao investigar como se construiu esse saber pode-se entender que o que se concebe como “verdade” implica, conforme Pollak (1989), na compreensão de como os processos e os atores interferiram na constituição e na formação das memórias e também dos discursos.

Para Foucault (2000), toda produção do discurso envolve um processo de controle, seleção, organização e redistribuição e se constitui em mecanismos de exclusão, que revelam vontade de saber e relações de poder. Logo, pode-se aferir que os discursos referentes à escola pública, e também sobre a escola privada, não foram e não são naturalmente difundidos. Eles não são consequências das ações políticas, sociais e históricas, mas tornam-se veículos por meio dos quais se estabelecem as relações de poder, se consolidam as ações políticas, sociais e se faz história. Não há, de acordo com Foucault (2000), autonomia por parte dos sujeitos, não são apenas opiniões, conceitos particulares sobre a escola em que atuam ou estudaram, uma vez que eles não podem ser imparciais a esses discursos.

Pensar sobre essas relações desmitifica algumas concepções sobre a escola e problematiza certas práticas que contribuem para que ela permaneça sendo vista como uma instituição precária, incapaz de ofertar uma educação de

qualidade. É preciso refletir sobre as relações de poder que estão implícitas no uso das políticas públicas educacionais, sobre a soberania do interesse de certos grupos sociais em detrimento dos direitos dos cidadãos e, principalmente, sobre a defesa de uma escola pública, democrática, laica e de qualidade.

Por fim, ressalta-se a relevância da narrativa como meio de investigação para esta pesquisa. Conforme exposto por Benjamin (1985), ao utilizá-la pode-se acessar as experiências, as subjetividades, as memórias que foram imprescindíveis neste trabalho. Essa abordagem ampliou os objetivos traçados no projeto inicial e permitiu, de forma interdisciplinar, adentrar um universo de histórias que foi além das memórias referentes à escola pública.

Em todas as narrativas encontram-se as histórias de vidas, as lutas pessoais, os sonhos, os anseios, os valores religiosos e familiares, as dificuldades daqueles que sofreram os limites impostos pela pobreza, marcas do trabalho infantil, as lembranças da vida no campo, nas periferias das cidades e as lembranças dos tempos de escola. Como Benjamin (1985) também afirma, a narrativa possui uma característica de conselho, por isso há nas histórias narradas os conselhos sobre o trabalho, sobre a educação dos filhos, sobre a importância de buscar realizar os sonhos, exemplos de vida. Essas são subjetividades que certamente não seriam registradas numa pesquisa, nos moldes do positivismo, mas acredita-se que todos esses elementos fazem parte da cultura e por isso, como disse Clifford Geertz (2008), devem ser interpretados, descritos com densidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rita de Cássia. **Carlos Drummond de Andrade: seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico**. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOLÍVAR, A. "¿De nobisipsissilemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v 4, n. 1. 2002. Disponível em: <<http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Acesso em: 12/04/2012

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade, para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1824.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1891.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1934.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1937.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1967.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 16, n.3, p.525-535, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf>> Acesso em: 26/03/2012

CHIZZOTTI, A. A Constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

CORBUCCI, P. R. *et al.* Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios da educação brasileira. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA- IPEA. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. **Políticas sociais: acompanhamento e análise – Vinte anos da Constituição Federal – Volume 2**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=articleid=5607> Acesso em: 24/01/2012

CORREA, V-B. Constituição nasce para vida breve. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 4, 1988. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/107274...>> Acesso em: 04/02/2012

CURY, C. R. J. A Educação na primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação Jurídico – Constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeda Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999. Capítulo XII – Soberania e Disciplina.

_____. **História da sexualidade:** vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LCT, 2008.

HALBWACHS, M. **Memória coletiva.** Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1990.

HORTA, J. S. B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988.** Campinas: Autores Associados, 1996.

LE GOFF, J. **História e memória.** 5 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M.; SAVIANI, D. (Orgs.). **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. Campinas: Autores Associados – HISTEBR, 2005.

PILLATI, A. Comentários ao texto de Maria Francisca Pinheiro. In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988.** Campinas: Autores Associados, 1996.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988.** Campinas: Autores Associados, 1996.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v.5, n. 10, 1992.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANE, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.