

ÂNIA CHALA

**“A GENTE APRENDE NA CAMINHADA A TRAÇAR OS CAMINHOS E AS
ESCOLHAS”: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESTUDOS SOCIAIS E
DE HISTÓRIA GRADUADOS ENTRE 1974 E 1988
NO RIO GRANDE DO SUL**

ÂNIA CHALA

**“A GENTE APRENDE NA CAMINHADA A TRAÇAR OS CAMINHOS E AS
ESCOLHAS”: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESTUDOS SOCIAIS
E DE HISTÓRIA GRADUADOS ENTRE 1974 E 1988 NO RIO GRANDE DO SUL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Memória Social e Bens Culturais – linha de pesquisa em Memória, Cultura e Identidade.

Orientador: Profa. Dra. Cleusa Maria Gomes Graebin (PPGMSBC-Unilasalle)
Coorientador: Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida (PPGEDU-UFRGS)

CANOAS, RS, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C436g Chala, Ânia.

A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas [manuscrito] : narrativas de professores de Estudos Sociais e de História graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul / Ânia Chala – 2019.

236 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

“Orientação: Profa. Dra. Cleusa Maria Gomes Graebin”.

1. Memória social. 2. História oral. 3. Docentes História – Memórias. 4. Docentes Estudos Sociais – Memórias. 5. Ditadura civil-militar. 6. Redemocratização. I. Graebin, Cleusa Maria Gomes. II. Título.

CDU: **930.85**

Folha de aprovação da Banca Examinadora
solicitada à Secretaria do PPGMSBC em 30/12/2019

*“Nesse meio-tempo, enquanto a história continua,
a única coisa a fazer é contá-la de novo e de novo,
à medida que ela se desenrola,
se desdobra e se bifurca,
enovelando-se em torno de si mesma.
E ela tem que ser contada, porque antes
que qualquer coisa possa ser entendida,
precisa ser narrada muitas vezes,
em muitas palavras diferentes
e de muitos ângulos diferentes,
por muitas mentes diferentes.”*

Tell me how it ends: an essay in forty questions

Valeria Luiselli, 2017

Para Ney

AGRADECIMENTOS

O reconhecimento que faço àqueles que aqui nomeio é certamente pequeno diante do papel desempenhado por cada um na jornada de quatro anos de estudo, que iniciei em agosto de 2015. Dedico um espaço especial para agradecer aos professores que aceitaram o convite para participar desta pesquisa: Cláudio Dilda, Adolfo Carlos Simon, Lory Maria Heissler Favaretto, Lacioni Alves Schervenski Tejada, Maria Helena Câmara Bastos e Gilda Jerusia Costa Carraro. Generosamente, esses seis docentes conduziram-me por entre memórias e esquecimentos de um passado-presente de nossa história, que me parece ainda carecer de novos questionamentos e abordagens. No sentido definido por Paul Ricoeur, as pessoas a quem cito a seguir são meus “próximos” – aqueles com quem compartilhei experiências e, conseqüentemente, lembranças e memórias comuns – familiares, amigos, colegas e mestres, cujo incentivo, carinho e compreensão foram fundamentais nesta caminhada:

- ao meu companheiro Ney Gastal, que me incentivou a ingressar no doutorado, vivendo comigo os altos e baixos desse percurso;

- aos meus pais Flávio Henrique Chala e Celina Guimarães Chala, que me ensinaram o valor da educação e o respeito aos professores;

- as minhas irmãs Jaqueline e Raquel, queridas “cajazeiras”, pelo companheirismo e pelo sentido de união que nos possibilita enfrentar juntas o dia a dia;

- aos professores de escolas públicas com quem convivi em minha trajetória de estudante, em especial, aos que demonstraram por meio de gestos e palavras o quanto acreditavam em meu desejo de aprender;

- à memória de Maria Zali Folly e Luiz Roberto Lopez, mestres que ainda vivem em minha lembrança e, com certeza, na de outros estudantes que como eu descobriram em suas aulas um Brasil diferente daquele mostrado pelos livros de História;

- às colegas e amigas Juliane Petry Panozzo Cescon e Aline Beatriz Pacheco Carvalho, meus “querubins chatos”, teimosas na alegria de viver e descobrir novas formas de “ir até o fim”;

- às colegas Tanira Soares e Ana Lígia Trindade, queridas companheiras de aulas, conversas e trocas de experiência, com quem espero poder partilhar muitas outras vivências;

- à amiga e colega Édina Rocha Ferreira, pela solidariedade e paciência;

- aos colegas Lucas, Marcos, Fabiana, Beti, Gabriela, Júlia, Alice e quem mais chegar na confraria dos “amigos da cafeína”, companheiros nos seminários de leitura dos quais participei

no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS com quem espero poder continuar convivendo e aprendendo;

- aos docentes do Doutorado em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle, em especial à Zilá Bernd, professora dos tempos da graduação na UFRGS, cujo entusiasmo pelo novo doutorado que se instalava em 2015 levou-me a também querer fazer parte desta aventura;

- a minha orientadora do estágio docente Margarete Panerai Araújo, pela generosidade de dividir comigo sua experiência em sala de aula com os alunos do noturno na disciplina de Sociologia da Educação da Universidade La Salle;

- às orientadoras Cleusa Maria Gomes Graebin e Dóris Bittencourt Almeida, pelos conselhos, pela paciência e pela atenção na leitura das muitas versões deste trabalho, bem como pelos ensinamentos que ultrapassam os limites da parceria que se estabelece entre mestre e aluno;

- à Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS, pela concessão da bolsa parcial que facilitou a realização deste estudo em uma instituição privada;

- aos colegas e à chefia da Secretaria de Comunicação Social da UFRGS, pela concessão das licenças que me permitiram maior dedicação ao doutorado;

- à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por tudo que tem me proporcionado nesses 35 anos de trabalho e aprendizado.

RESUMO

Este trabalho foi produzido a partir de projeto de História Oral, que resultou em reconstruções memoriais de professores de História e de Estudos Sociais graduados e/ou atuantes entre os anos 1974 e 1988. O recorte temporal compreende período da ditadura civil-militar no Brasil, quando se deu a abertura política iniciada por Ernesto Geisel e a transição democrática, concluída com promulgação da Constituição. Entre os objetivos do estudo figuram as seguintes questões: Quais suas concepções sobre o ambiente social e político em que viveram? Tinham algum conhecimento do que havia se passado nos bastidores do governo militar? Como avaliam a formação recebida na graduação e seus reflexos em sua atuação docente? Acreditam que a redemocratização tenha afetado de algum modo sua vida pessoal e profissional? Durante o seu desenvolvimento, sustento a tese de que a partir da narrativa memorialística do percurso desse grupo de docentes seja possível, guardada a subjetividade dos relatos, uma compreensão de suas experiências, da construção de sua identidade profissional e do processo de concepção a respeito da ditadura civil-militar e do ensino de História. A pesquisa foi orientada a partir de contribuições de autores do campo de estudos em memória social. Compõem a tese, uma revisão historiográfica sobre a redemocratização brasileira, destacando as questões suscitadas pela Lei da Anistia, bem como uma reflexão a respeito das políticas educacionais formuladas no regime de exceção, com foco nas leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71. A partir desse exame, fiz entrevistas de história oral com seis professores que atuaram em escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, utilizando o processo transcriativo. Com base na análise das narrativas e em sintonia com autores dos campos da Memória Social, da História e da História da Educação utilizados neste estudo, considero possível pensar que aquelas trazem memórias da redemocratização brasileira pela ótica de professores que viveram aquele período longe da militância dos movimentos de oposição à ditadura. Suas reconstruções memoriais refletem o percurso de estudantes que se tornaram professores em meio a um contexto político, econômico e social em transformação. As narrativas igualmente permitem entrever percalços, alegrias e frustrações experimentadas ao longo de carreiras profissionais desenvolvidas com esforço e dedicação. Os vestígios da ditadura civil-militar e do processo de redemocratização emergem em episódios narrados que envolvem arbítrios e silenciamentos, recordações sobre as comemorações cívicas da Semana da Pátria, e também a lembrança dos investimentos dos governos militares para a modernização das universidades públicas e para a consolidação de um sistema de pós-graduação.

Palavras-chave: Memórias de docentes de História e Estudos Sociais. Ditadura civil-militar. Redemocratização. Memória social. História oral.

ABSTRACT

This work was produced from the project of Oral History, which resulted in memorial reconstructions of history and social studies teachers graduated and/or active between 1974 and 1988. The time frame comprises the period of the civil-military dictatorship in Brazil, when there was the political opening initiated by Ernesto Geisel and the democratic transition, concluded with the promulgation of the Constitution. Among the objectives of the study are the following questions: What are your conceptions about the social and political environment in which you lived? Did they have any knowledge of what had happened behind the scenes of the military government? How do you evaluate the education received at undergraduate and its reflexes in your teaching performance? Do you believe that redemocratization has affected your personal and professional life in any way? During its development, I support the thesis that from the memorialist narrative of the course of this group of teachers it is possible, keeping the subjectivity of the reports, an understanding of their experiences, the construction of their professional identity and the conception process regarding civil-military dictatorship and the teaching of history. The research was oriented from contributions of authors from the field of studies in social memory. The thesis is composed by a historiographical review about the Brazilian redemocratization, highlighting the issues raised by the Amnesty Law, as well as a reflection on the educational policies formulated in the regime of exception, focusing on the laws n°. 5.540/68 and n°. 5.692/71. From this examination, I conducted oral history interviews with six teachers who worked in public and private schools in Rio Grande do Sul, using the transcreation process. Based on the analysis of the narratives and in tune with authors from the fields of Social Memory, History and History of Education used in this study, I consider it possible to think that they bring memories of the Brazilian redemocratization from the perspective of teachers who lived that period far from the militancy of the students. opposition movements to the dictatorship. Their memorial reconstructions reflect the path of students who became teachers during a changing political, economic and social context. Narratives also allow us to glimpse mishaps, joys and frustrations experienced throughout professional careers developed with effort and dedication. The remnants of the civil-military dictatorship and the process of redemocratization emerge in narrated episodes involving agency and silencing, recollections of the civic commemoration of the *Semana da Pátria*, and the reminder of the military governments' investments for the modernization of public universities and for consolidation of a postgraduate system.

Keywords: Memories of teachers of History and Social Studies. Civil-military dictatorship. Redemocratization. Social memory. Oral history.

RESUMEN

Este trabajo fue producido a partir del proyecto de Historia Oral, que resultó en reconstrucciones memorativas de historia y maestros de estudios sociales graduados y / o activos entre 1974 y 1988. El marco de tiempo comprende el período de la dictadura civil-militar en Brasil, cuando hubo la apertura política iniciada por Ernesto Geisel y la transición democrática, concluyó con la promulgación de la Constitución. Entre los objetivos del estudio se encuentran las siguientes preguntas: ¿Cuáles son sus concepciones sobre el entorno social y político en el que vivió? ¿Tenían algún conocimiento de lo que había sucedido detrás de escena del gobierno militar? ¿Cómo evalúa la educación recibida en la licenciatura y sus reflejos en su desempeño docente? ¿Crees que la redemocratización ha afectado tu vida personal y profesional de alguna manera? Durante su desarrollo, apoyo la tesis de que a partir de la narrativa memorativa del curso de este grupo de maestros es posible, manteniendo la subjetividad de los informes, la comprensión de sus experiencias, la construcción de su identidad profesional y el proceso de concepción sobre dictadura civil-militar y la enseñanza de la historia. La investigación se orientó a partir de contribuciones de autores del campo de estudios en memoria social. La tesis está compuesta por una revisión historiográfica sobre la redemocratización brasileña, destacando los problemas planteados por la Ley de Amnistía, así como una reflexión sobre las políticas educativas formuladas en el régimen de excepción, centrándose en las leyes n°. 5.540/68 y n°. 5.692/71. De este examen, realicé entrevistas de historia oral con seis maestros que trabajaban en escuelas públicas y privadas en Rio Grande do Sul, utilizando el proceso de transcreación. Basado en el análisis de las narrativas y en sintonía con los autores de los campos de Memoria social, Historia e Historia de la educación utilizados en este estudio, considero posible pensar que traen recuerdos de la redemocratización brasileña desde la perspectiva de los maestros que vivieron ese período lejos de la militancia de los estudiantes y de los movimientos de oposición a la dictadura. Sus reconstrucciones conmemorativas reflejan el camino de los estudiantes que se convirtieron en maestros en medio de un contexto político, económico y social cambiante. Las narrativas también nos permiten vislumbrar percances, alegrías y frustraciones experimentadas a lo largo de carreras profesionales desarrolladas con esfuerzo y dedicación. Los restos de la dictadura civil-militar y el proceso de redemocratización emergen en episodios narrados que involucran agencia y silenciamiento, recuerdos de las conmemoraciones cívicas de la Semana de la Patria, así como un recordatorio de las inversiones de los gobiernos militares en la modernización de las universidades públicas y consolidación de un sistema de posgrado.

Palabras clave: Memorias de profesores de Historia y Estudios Sociales. Dictadura civil-militar. Redemocratización. Memoria social. Historia oral.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aciso	Ações Cívico-Sociais
ANPUH	Associação Nacional de História
Arena	Aliança Renovadora Nacional
ASPHE	Associação de Pesquisadores em História da Educação
Cenimar	Centro de Informações da Marinha
CIE	Centro de Informações do Exército
CISA	Centro de Informações da Aeronáutica
CIHELA	Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana
DOI/CODI	Destacamento de Operação de Informações / Centros de Operação de Defesa Interna
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
EDUFRGS	Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS
Fabico	Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
JU	Jornal da Universidade
Jumave	Juventude Unida da Mathias Velho
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
PPGCOM	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação
PPGMSBC	Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais
Secom	Secretaria de Comunicação Social
TATU	Repositório Digital da Unipampa
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USAID	United States Agency of International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro afetivo 1 - Narrativa de Cláudio Dilda	192
Quadro afetivo 2 - Narrativa de Adolfo Carlos Simon	194
Quadro afetivo 3 - Narrativa de Lory Maria H. Favaretto	196
Quadro afetivo 4 - Narrativa de Lacioni Alves S. Tejada	197
Quadro afetivo 5 - Narrativa de Maria Helena Câmara Bastos	199
Quadro afetivo 6 - Narrativa de Gilda Jerusia Costa Carraro	201

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	23
2 TEMPOS DE MUDANÇA	34
3 ESTRATÉGIAS DE CONTROLE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR	53
4 PERCURSO METODOLÓGICO	66
5 SEIS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO SUL	80
6 LEITURAS	188
7 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	215
REFERÊNCIAS	222
ANEXO A - Roteiro para as entrevistas	233
ANEXO B - Termos de autorização	234
ANEXO C - Objeto biográfico	236

APRESENTAÇÃO

Ao iniciar este trabalho, assim como o narrador descrito por Walter Benjamin (1987), sou levada a detalhar as circunstâncias que me conduziram à sua elaboração da forma como o desenvolvi. Trata-se de um estudo elaborado a partir de projeto de História Oral, cuja temática são as reconstruções memoriais de professores de História e de Estudos Sociais graduados entre os anos 1974 e 1988, e que buscou responder às seguintes questões: Quais suas concepções sobre o ambiente social e político em que viveram? Tinham algum conhecimento do que havia se passado nos bastidores do governo militar? Como avaliam a formação recebida na graduação e seus reflexos em sua atuação docente? Acreditam que a redemocratização tenha afetado de algum modo sua vida pessoal e profissional? Durante o seu desenvolvimento, sustento a tese de que a partir da narrativa memorialística do percurso de um grupo de docentes seja possível – guardadas as proporções subjetivas dos relatos – uma compreensão de suas experiências, da construção de sua identidade profissional e do processo de concepção a respeito da ditadura e do ensino de História.

O modo eleito para descrever o percurso que me trouxe até aqui é inspirado nas narrativas que ouvi de diferentes mestres. Antes de aprender o ofício da escrita, me encantava escutar toda a sorte de fatos contados por meus pais, tias, avós e vizinhas; radionovelas e telenovelas acompanhadas em capítulos diários; conversas entreouvidas ao acaso no convívio com os adultos. Mais tarde, os gibis compartilhados com irmãs, primos e amigos, os livros tomados de empréstimo da biblioteca da escola e os filmes a que assisti nas matinés frequentadas com meu pai, me levariam a descobrir novas maneiras de contar. Todos os formatos eram válidos e, ainda hoje, não resisto à isca lançada por uma boa narrativa.

Por muito tempo, encontrei no Jornalismo uma possibilidade de exercitar essa arte que tanto me agrada. Porém, à medida que amadureci na profissão, vi crescer a frustração por me deparar com ricas histórias pessoais para as quais faltava espaço nas páginas impressas. Desse modo, passei a preferir a produção de entrevistas, cujo desenrolar permitia a realização de longas conversas. O problema era que tal prática exigia horas de trabalho e, como editora-chefe de um jornal universitário¹, eu mesma tinha de enxugar esses textos, além de editar as demais matérias produzidas pela equipe de repórteres.

¹ O Jornal da Universidade (JU), que editei de março de 2005 a agosto de 2016, é uma publicação da Secretaria de Comunicação Social da UFRGS, que circula em versão impressa distribuída gratuitamente nos espaços culturais da Universidade. Também é possível acessar seus conteúdos pelo site <https://www.ufrgs.br/jornal>.

Porém, este é um texto diferente porque reconstrói a memória de um tempo que testemunhei, mas do qual só fui ter consciência no final da adolescência, durante a redemocratização do Brasil. Parece mesmo verdade que, enquanto vivemos imersos em nosso cotidiano, a realidade quase sempre nos escapa. Não fossem as lembranças que vêm nos sacudir quando menos esperamos, muita coisa permaneceria esquecida. Esse foi o caso da recordação que ensejou o desenvolvimento de meu pré-projeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC) do então Centro Universitário Unilasalle.

No primeiro semestre de 2015, redigia o documento a ser apresentado na seleção para a primeira turma do recém-criado doutorado, quando me lembrei de Luiz Roberto Lopez e de suas aulas de História no Pré-Vestibular Unificado. Ao entremear os conteúdos com críticas ácidas e bem-humoradas aos desmandos de governantes que se perpetuavam no poder sem o risco de eleições diretas, aquele professor oferecia uma visão da história brasileira bem distinta da que eu conhecia até então. O ano era 1980, época em que me dividia entre o cursinho preparatório ao exame da UFRGS e as atividades no curso de Magistério.

Essa recordação me transportou para uma manhã na metade da década de 1970 e para uma outra aula de História do Brasil, durante a sétima série na Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo, na qual a professora Maria Zali Folly me fez perceber que algo não andava bem em meu país. Questionada por um aluno sobre o governo de Ernesto Geisel ela simplesmente disse: “Sobre isso, não posso conversar com vocês”. Tal resposta silenciou a sala, e ainda hoje reverbera em minha memória como uma marca de tudo o que me foi negado saber a respeito da história brasileira naquele período. Aquele silêncio também é parte importante do entendimento sobre como me tornei quem sou agora, porque o associo ao início da percepção de que algo me escapava.

Vivi a infância e o início da adolescência no Jardim Itu, um bairro da Zona Norte de Porto Alegre. Meus pais, Flávio e Celina, mantinham uma pequena loja de móveis. Junto de minhas irmãs mais novas, Jaqueline e Raquel, passava a semana sob os cuidados de minha avó paterna, Julieta. O lazer da família limitava-se às estadias nos hotéis de pensão completa do balneário de Tramandaí, no Litoral Norte do estado, e às visitas à casa de meus avós maternos, no município de Mariana Pimentel.

Aprendi a ler em uma pré-escola instalada num precário chalé de madeira, onde a professora Maria da Graça e sua mãe revezavam-se para atender uma barulhenta turma de meninos e meninas. Da primeira à quarta séries frequentei o Grupo Escolar Dolores Alcaraz Caldas, escola pública que funcionava em pavilhões modulares de madeira apelidados de

brizoletas². Ali, fui aluna de Maria Helena Garcia e Anita Averbuck, professoras com quem aprendi a escrever redações semanais. Ali, também, iniciei minha participação em um ritual compulsório repetido ao longo de todo o ensino fundamental: os desfiles escolares da Semana da Pátria. A presença era obrigatória e quem se ausentasse deveria apresentar uma justificativa por escrito dos pais ou um atestado médico. Os faltosos eram penalizados com a perda de pontos nas notas finais. O general-presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) estava no poder e vivíamos sob uma ditadura, mas eu sequer imaginava o sentido dessa palavra, que só lembro de ter ouvido pela primeira vez por volta dos 18 anos, no início da década de 1980.

Em 1974, ingressei na Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo, situada no Quarto Distrito da capital. Meus colegas eram filhos de operários ou de trabalhadores do comércio. Poucos possuíam livros em casa ou tinham o hábito de frequentar a biblioteca escolar. Eu e minhas irmãs éramos parte de um grupo minoritário, cujos pais se empenhavam para que chegasse ao ensino superior. Ernesto Geisel, o novo general-presidente empossado naquele ano, assumira o cargo abolindo a censura prévia à imprensa e anunciando que o Brasil ingressava em um processo de transição à democracia.

Nessa época, tive aulas de Educação Moral e Cívica que incluíam tarefas absurdas, como decorar a que estado correspondia cada estrela da bandeira nacional. Um dia, ao receber os resultados de uma prova em que se exigiu a escrita completa da letra do Hino Nacional, a professora anunciou para toda a turma ouvir: “Tu e tua colega só podem ter colado. Até as vírgulas vocês acertaram! Zero para as duas”! Eu e Magda, que havíamos passado dias decorando a tal letra do hino, saímos da sala indignadas. A recordação deste incidente sempre me incomodou por sua carga de injustiça. Porém, depois de ter ouvido as narrativas de seis professores daquele período – muitos dos quais ministraram essa mesma disciplina –, consigo atribuir-lhe outro sentido: talvez aquela mulher, tão ciosa em punir uma suposta “cola”, estivesse apenas reproduzindo parte do ambiente de arbítrio, desconfiança e medo do regime de exceção. Também foi nessa escola que encontrei Maria Zali, a professora de História cujo silêncio só ganharia significado anos mais tarde.

Concluí o ensino fundamental e, sem muita clareza do rumo a seguir, fiz a seleção para o Magistério no Instituto Estadual Dom Diogo de Souza em 1978. Deparei-me com um curso aquém das minhas expectativas, tanto que, ao final do ensino médio, considerava-me pouco

² Essas escolas modulares foram lançadas durante o governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul (1959-1963) como parte do Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário, que pretendia a escolarização de todas as crianças dos 7 aos 14 anos e a erradicação do analfabetismo.

qualificada para a tarefa de alfabetizar, função que ainda penso ser a mais desafiadora atribuição de um professor.

Por gostar muito de ler e por escrever com facilidade, decidi ser jornalista. Era 1980, e o general João Baptista Figueiredo estava no segundo ano de seu mandato como o último presidente da ditadura instalada em 1964. Jornais, revistas, rádios e programa televisivos falavam da abertura política, da volta dos exilados e da liberdade. Um tempo de sonho e de esperança. Naquele ano, frequentei o Pré-Vestibular Unificado, onde conheci Luiz Roberto Lopez, mestre provocador que a cada aula nos chamava a atenção sobre as contradições do passado e do presente do país. A escolha pela carreira no Jornalismo nunca me parecera tão acertada. Como não consegui passar no vestibular da UFRGS na primeira tentativa – e a universidade pública era a única opção possível –, no ano seguinte, dediquei-me exclusivamente ao pré-vestibular. Haveria de ser a primeira dentre os mais de 30 netos de minha avó materna a ingressar no ensino superior, e igualmente a primeira da família a estudar em uma grande instituição pública.

Quando a conquista da vaga ocorreu, no início de 1982, estreavam nos cinemas as primeiras produções nacionais sobre os anos da repressão, como *Pra Frente Brasil*, filme de Roberto Farias que me marcou profundamente pela denúncia dos crimes cometidos por agentes do Estado. A graduação em Jornalismo na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Fabico) da UFRGS transcorreu em meio a greves e debates acirrados em sala de aula. Eu e meus colegas pouco participávamos das atividades do diretório acadêmico, enquanto os veteranos nos tratavam com desprezo: afinal, nós, filhotes da ditadura, nada entendíamos de política. Dentre os professores do curso, recordo de Cláudio Moreno, que ensinou o perigo oculto na ambiguidade das palavras; de Paulo Coimbra Guedes, cujas aulas de redação estimulavam a escrita de narrativas em todos os formatos; e de Maria Helena Weber, recém-chegada do mestrado em Sociologia, que nos soterrava de referências que expunham o tamanho da nossa ignorância.

A partir do segundo semestre de 1982, fui bolsista na Assessoria de Imprensa da Universidade, setor onde pude conhecer de fato a instituição onde até então apenas estudava. Ali convivi com colegas experientes e realizei minha primeira entrevista com um pesquisador, publicada na revista *Universidade*. Ali também conheci meu grande amor, Ney Gastal, companheiro de estrada e de vida.

Em abril de 1984, quando o movimento popular pelas *Diretas Já* ganhara as ruas, eu e minha irmã Jaqueline fomos ao comício realizado no Centro Histórico de Porto Alegre em frente ao prédio da Prefeitura Municipal. Lembro da multidão lotando a Praça Montevideu e

das figuras de Brizola, Lula e Ulysses Guimarães. Recordo igualmente do temor de meus pais, preocupados pelo fato de suas filhas estudantes de Jornalismo participarem daquele ato público, o primeiro de nossas vidas. Um momento inesquecível!

Em setembro daquele mesmo ano, ingressei no quadro técnico-administrativo da UFRGS como celetista contratada, segundo as regras então vigentes no serviço público federal. Passei a atuar na Pró-Reitoria de Extensão, onde assumi a divulgação dos projetos extensionistas. Nas duas décadas em que fiz parte daquela equipe, produzi e apresentei programas na Rádio da Universidade, redigi boletins especiais, criei uma agenda semanal impressa para dar visibilidade às atividades extensionistas, editei uma revista bianual e fiz assessoria de imprensa a eventos acadêmicos, além de divulgar várias temporadas do Unimúsica e de outros projetos culturais. Acima de tudo, construí uma rede profissional e pessoal com professores, alunos e colegas técnicos engajados em compartilhar o conhecimento produzido na Universidade com diferentes setores da sociedade. Essa troca de experiências mostrou-me o quanto a academia tinha a aprender com quem vivia à margem de suas salas de aula e laboratórios.

No período em que estive vinculada à Extensão, cursei o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação (PPGCOM) da Universidade, para o qual produzi a dissertação *A universidade pública como representação social - Levantamento do núcleo central da representação social da UFRGS entre seus estudantes de graduação*, sob a orientação da professora Maria Schüler. Defendido em 2000, o estudo analisou a imagem institucional a partir da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. A escolha do tema não foi aleatória, pois, desde a segunda metade dos anos 1990, as universidades públicas sofriam os efeitos da política neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ao final de 2004, fui convidada a integrar a equipe da Secretaria de Comunicação Social da UFRGS (Secom), onde passei a editar mensalmente o Jornal da Universidade (JU). Ali, também produzi reportagens nas quais o tema da ditadura volta e meia esteve presente. Em setembro de 2014, o então presidente uruguaio José “Pepe” Mujica falou-me durante uma entrevista que o mote “para que não voltemos a cometer os erros do passado” deveria considerar o fato de que o ser humano aprende com o que vive e não com o que lhe dizem³. As palavras do estadista que combatera a ditadura em seu próprio país fizeram-me pensar na necessidade de recorrer a outras maneiras de narrar as experiências vividas na ditadura brasileira, a fim de proporcionar algum aprendizado às novas gerações. Naquele ano, Dilma Rousseff havia sido reeleita para mais um mandato presidencial, mas um clima de crescente inquietação tomara

³ Entrevista publicada na edição nº. 174 do JU disponível em <http://bit.ly/2n1xBie>. Acesso em: 20 set. 2019.

conta do país. A crise econômica, o desemprego e o avanço das investigações da Operação Lava Jato – deflagrada para apurar denúncias de corrupção e lavagem de dinheiro, implicando políticos de vários partidos e integrantes do governo federal – geraram uma onda de protestos organizados por movimentos de classe média com o apoio de grandes empresários. O auge das manifestações ocorreu em março de 2015, quando milhares de pessoas ocuparam as ruas das principais capitais brasileiras. Na pauta de reivindicações, o fim da corrupção, a saída do PT do governo federal e a volta do regime militar. Para quem como eu havia acompanhado a redemocratização, pareceu absurdo ouvir jovens fazerem tal reivindicação, para não falar dos adultos e idosos que engrossavam aquelas fileiras. Fiquei me perguntando se ignoravam ou se haviam esquecido a censura à imprensa e às manifestações artísticas, o desrespeito às leis e a brutalidade da repressão aos grupos contrários ao regime.

Esses acontecimentos levaram-me a cogitar o ingresso no Doutorado em História da UFRGS. Após conversar com Enrique Padrós, mestre e amigo que me apresentou aos textos de Michael Pollak e Elizabeth Jelin, escrevi um pré-projeto envolvendo a memória da ditadura brasileira. Foi então que reencontrei Zilá Bernd, minha querida professora de francês durante a graduação, que me convidou a conhecer o Doutorado do Programa de Memória Social e Bens Culturais (PPGMSBC), organizado pelo então Centro Universitário Unilasalle. Além da proposta transdisciplinar, colaborou na decisão de inscrever-me a recomendação de colegas da Universidade que haviam realizado o mestrado profissional naquela instituição. A única hesitação foi o fato de jamais haver frequentado o ensino privado. No entanto, julgando ser importante deixar minha zona de conforto, decidi-me por viver uma experiência nova: participar de um curso em sua fase inicial e em um ambiente com o qual não estava familiarizada. Assim, apresentei meu pré-projeto ao PPGMSBC e fui aprovada. Na entrevista final do processo de seleção, conheci minha futura orientadora Cleusa Graebin, e soube que começava ali uma longa jornada.

As aulas iniciaram em agosto de 2015, reunindo seis alunos oriundos das áreas de Artes Visuais, Biblioteconomia, Biologia, Engenharia Ambiental, História e Jornalismo. Ao lado desse grupo tão pequeno quanto heterogêneo, no qual fiz amizades que me acompanham desde então, descobri autores como Paul Ricoeur, Ecléa Bosi e Jeanne Marie Gagnebin.

Apoiada nas orientações da professora Cleusa, dediquei-me à leitura de artigos, teses e livros dos campos da Memória e da História sobre o tema da ditadura, o que resultou em várias mudanças em relação ao pré-projeto originalmente submetido ao Programa. Inicialmente, considerei que os professores de História pudessem ser fontes valiosas para a compreensão da memória da sociedade brasileira a respeito dos anos de exceção. Relembrando minhas aulas de

Educação Moral e Cívica dos tempos do ensino básico, percebi que aqueles docentes tinham uma particularidade: muitos haviam sido formados nas Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais. Em virtude dessa percepção, além dos graduados nas Licenciaturas Plenas em História, incluí também os formados nesses cursos superiores de apenas dois anos criados pela política educacional dos governos militares. Ao mesmo tempo, considerei importante ouvir relatos de docentes do interior do Rio Grande do Sul, e não apenas da capital, supondo a existência de variações, conforme o ambiente político e social de cada município. Por fim, adotei a metodologia da História Oral como forma de acessar as vivências pessoais e profissionais desses professores.

Lançando mão de minha própria reconstrução de memória – essa aliada que por vezes nos apresenta lembranças que não sabemos onde encaixar nem como interpretar – percebo que, passados mais de 50 anos desde o golpe, me enquadro naquela categoria de pessoas que, como define Elizabeth Jelin, mesmo sem ter sido vítima direta dos abusos do regime de exceção brasileiro, assumiu o tema da ditadura como eixo para uma atuação cidadã, independentemente, mas não de forma isolada, de minhas vivências pessoais.

Desde o ingresso no Doutorado, redigi vários textos, cujas reflexões estão presentes neste trabalho, acrescidas de novas inferências decorrentes das leituras recomendadas por meio dos encontros de orientação e da troca de experiências com colegas. Desse período, destaco um artigo⁴ elaborado em parceria com minha orientadora e uma colega do Doutorado em Memória Social, no qual apresentamos o percurso da História Oral no Brasil, articulando reflexões sobre memória e História Oral; e a produção de um capítulo de um e-book⁵, lançado em 2018, em que discuto as potencialidades da História Oral nas pesquisas em memória social. Outra experiência importante nesse percurso foi o estágio docente na disciplina de Sociologia da Educação, realizado sob a orientação de Margarete Panerai Araújo. Com esta querida professora do PPGMSBC, aprendi metodologias ativas de aprendizagem aplicadas ao ensino noturno para estudantes trabalhadores e, igualmente, tive a oportunidade de melhor conhecer o perfil dos alunos dos cursos de licenciatura em uma instituição privada.

A convite da professora Dóris Bittencourt Almeida⁶, minha coorientadora desde o segundo semestre de 2017, pude participar dos seminários de leituras dirigidas que ela oferece

⁴ CHALA, Ânia; GRAEBIN, Cleusa; CHRISTMANN, Juliana. História oral e memória. In: BERND, Zilá; SANTOS, Nádia Maria Weber. *Memória e patrimônio*. Canoas, RS: Unilasalle, 2016, p. 45-60.

⁵ CHALA, Ânia. História oral como arte do diálogo em pesquisas de memória social. In: ISAIA, Artur Cesar & GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (orgs.). *Memória e identidade: entre oralidade e escrita* [e-book]. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018, p. 26-40.

⁶ Docente do PPGEDU-UFRGS, Dóris integrou a banca do Exame de Qualificação de meu projeto, ao lado dos professores Artur Isaia e Cledes Antonio Casagrande, ambos da Universidade La Salle.

semestralmente aos seus orientandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEDU). Assim – por obra do acaso ou do destino – lá estava eu de volta à universidade pública. Nesses encontros, além de aprofundar leituras e conhecer novos autores, fui acolhida por um grupo de estudantes de História da Educação. Novas amizades e caminhos se abriram desde então. Como fruto dessa intensa troca de experiências, destaco minha participação no XIII Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana (CIHELA), no XIV Encontro Estadual de História da Associação Nacional de História (ANPUH-RS) e no 24º. Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores da Associação de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), eventos realizados em 2018.

Vale registrar que, como servidora técnico-administrativa da Universidade, recebi dois incentivos fundamentais: uma bolsa concedida pela Escola de Desenvolvimento de Servidores (EDUFRGS), que auxiliou no custeio das mensalidades do doutorado, e o afastamento remunerado de minhas funções pelo período de um ano, o que me permitiu concluir as disciplinas e realizar o Exame de Qualificação. Sem esses apoios institucionais teria sido mais difícil chegar à conclusão deste trabalho, pelo que sou imensamente grata à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ao encerrar esta apresentação, percebo o quanto os sentidos do passado podem, como afirma Paul Ricoeur, mudar: olhando em retrospecto, vejo que eu e muitos de meus contemporâneos tivemos um lento despertar para a realidade encoberta naqueles anos de transição da ditadura à democracia. Compreendo também o quanto minha trajetória de vida foi decisivamente pontuada pelos professores com quem convivi. Direta ou indiretamente, eles provocaram em mim um processo de reinterpretação daqueles tempos. Por isso, acredito que registrar narrativas de docentes de História e de Estudos Sociais a respeito de suas experiências de vida durante a redemocratização é uma maneira de homenagear a esses mestres, cujas falas e silêncios de algum modo me guiaram até aqui.

1 INTRODUÇÃO

“Era a época da ditadura, mas a gente não percebia. Lembro quando uma professora disse: “Olha, vocês sabem que o homem está indo à Lua”! Foi em 1969 e ainda lembro! Mas a gente não tinha essa visão de mundo como se tem hoje. Lembro que a gente estudava bastante, mas não tinha muita abertura.”

(Lacioni Tejada)

Quando dei início a esta pesquisa, desejava perceber as marcas da ditadura civil-militar⁷ vigente de 1964 a 1985 nas memórias de professores que se graduaram e trabalharam durante a redemocratização⁸. No segundo semestre de 2015, supunha que isso me ajudasse a entender as razões para que um número crescente de brasileiros ocupasse as ruas a fim de defender pautas como a intervenção das Forças Armadas. À época, imaginei que deveria haver alguma espécie de falha na educação recebida no ambiente escolar capaz de justificar tão desarrazoado pedido. Inadvertidamente, coloquei sobre os ombros dos docentes da educação básica, uma responsabilidade que, hoje percebo, ultrapassa em muito seu poder de ação. Ou, como bem apontaram Carolina Dellamore, Gabriel Amato e Natália Batista (2017), repeti a perspectiva bastante difundida na imprensa de que bastaria um bom livro de História ou algumas aulas com um bom professor da disciplina para que essa nostalgia do autoritarismo se mostrasse infundada.

Naquele momento, pareceu-me haver uma disputa quanto ao enquadramento da memória da ditadura, uma espécie de jogo no qual a sociedade se dividira: de um lado, os críticos; de outro, os defensores do regime de exceção.

No entanto, a série de acontecimentos que teve início com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e culminou com a eleição de um presidente da extrema direita⁹, em 2018, adicionou ingredientes inimagináveis a essa análise. As passeatas que haviam me causado

⁷ Segundo Reis (2006); Reis, Ridenti e Motta (2014) e Cunha (2014), o processo que levou ao golpe de 1º. de abril de 1964 não mobilizou apenas os militares, tendo articulado ativamente setores consideráveis da sociedade, justificando-se chamar a ditadura de civil-militar. Assim, neste trabalho, toda a menção ao regime de exceção que vigorou de 1964 a 1985 pressupõe o entendimento dessa articulação.

⁸ Partindo da posição de Reis (2014), para o qual a redemocratização no Brasil teve início com a edição da Lei de Anistia em 1979 e foi concluída em 1985 com a eleição indireta de Tancredo Neves, adoto um recorte temporal ampliado que se inicia com o anúncio da abertura por Ernesto Geisel, em 1974, e termina com a promulgação da Constituição de 1988. Tal período, de acordo com alguns historiadores, engloba dois momentos: distensão (abertura política) e transição democrática.

⁹ De acordo com o cientista político Hélgio Trindade (2019), não parece haver dúvida que o Brasil vive a ascensão de uma direita radical e que dispõe de uma base social importante política e eleitoralmente.

espanto multiplicaram-se Brasil afora, ganhando amplo espaço na mídia. Mais de meio século após o golpe de 1964, o regime de exceção ainda mobilizava o debate público em nosso país, trazendo à tona narrativas antes subterrâneas ou envergonhadas a respeito daquele período. Ancorados no poder de disseminação das redes sociais, diferentes grupos externaram racismo, homofobia, xenofobia, além do desprezo generalizado ao conhecimento, à educação e à cultura. Porém, compreender como tal guinada foi possível é algo que não está no horizonte deste trabalho.

Nesta pesquisa, efetivamente, busquei elementos que me auxiliassem na compreensão dos seguintes questionamentos: Que construções memoriais emergem das narrativas de professores de História e de Estudos Sociais, graduados e atuantes entre 1974 e 1988, a respeito daqueles tempos de transição? Haverá episódios silenciados, ressentimentos não verbalizados, histórias ainda por contar? Penso que aquele período vivenciado por esses professores provavelmente deixou marcas na sua identidade docente, rastros, vestígios que podem vir à tona por meio de entrevistas de história oral.

Assim, estabeleci como objetivos analisar – a partir de narrativas memoriais e guardadas as subjetividades dos relatos – as percepções de professores de História e de Estudos Sociais das redes de ensino pública e privada do Rio Grande do Sul, licenciados e atuantes durante o período de 1974 a 1988: Quais suas concepções sobre o ambiente social e político em que viveram? Tinham algum conhecimento do que havia se passado nos bastidores do governo militar? Como avaliam a formação recebida na graduação e seus reflexos em sua atuação docente? Acreditam que a redemocratização tenha afetado de algum modo sua vida pessoal e profissional?

Neste trabalho elegi ouvir as narrativas de professoras e professores formados e atuantes sob a sombra do regime de exceção, mas que exerceram o magistério em um momento de abertura política e de lento retorno às liberdades democráticas. Por isso, adotei a História Oral como metodologia para navegar no mar disperso e instável das recordações a respeito de um passado tão presente.

O recorte temporal que escolhi, o período compreendido entre os anos de 1974 e 1988, coincide com a redemocratização do Brasil, e corresponde também à época em que desenvolvi minha trajetória escolar do ensino fundamental à universidade, percebendo gradualmente a existência de uma ditadura que se encerrava e as mudanças da transição democrática. É, portanto, um trabalho de memória no qual procuro compreender tempos que experimentei na infância e na juventude.

A narrativa que aqui apresento tem uma característica singular por ser o resultado de quatro anos de leituras, reflexões e trocas de experiências com colegas pesquisadores e professores, mas, principalmente, por conter outras seis narrativas construídas segundo o processo transcriativo¹⁰, em que cada narrador teve a prerrogativa de moldar parágrafo por parágrafo, num exercício de diálogo que exigiu horas de conversa e, claro, a prática permanente de uma escuta sensível, isto é, de uma atenção que implica aceitação incondicional do outro, com seus defeitos e qualidades. Isso porque, como recomenda Ecléa Bosi (2014), não me limitei apenas a registrar informações, procurando abrir meus sentidos ao imaginário afetivo dessas professoras e professores.

Assim sendo, as narrativas dos docentes de História e de Estudos Sociais que entrevistei para esta tese são apresentadas em sua íntegra com a devida autorização¹¹ dos participantes. Elas são fruto de diálogos ocorridos entre fevereiro de 2017 e junho de 2019, constituindo um corpus documental provocado¹² por meio de encontros casuais ou indicações de colegas doutorandos e docentes.

Entrevistei, primeiramente, Cláudio Dilda, ex-professor residente em Porto Alegre, que realizou a Licenciatura Curta em História na Universidade Federal do Paraná e deu aulas em Nova Prata entre 1976 e 1983. A seguir, conversei com Adolfo Carlos Simon, professor ainda na ativa no município de Canoas, graduado na Licenciatura Plena em História pelo então Centro Universitário La Salle em 1986.

Na sequência, viajei até Lajeado para encontrar Lory Maria Heissler Favaretto, graduada em 1978 na Licenciatura Curta em Estudos Sociais da Universidade de Passo Fundo, que exerceu o Magistério no município de Sério até aposentar-se. Depois, encontrei Lacioni Alves Tejada, professora aposentada e moradora de Montenegro, que cursou a Licenciatura Curta em Estudos Sociais junto à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de Alegrete entre 1978 e 1980.

Mais tarde, entrevistei Maria Helena Câmara Bastos, professora e pesquisadora que realizou a Licenciatura Plena em História na UFRGS de 1969 a 1972, foi docente na Faculdade de Educação da UFRGS, até aposentar-se em 2002. Encerrei o ciclo de encontros conversando

¹⁰ Segundo Meihy (2005), o procedimento, tomado de empréstimo das áreas da literatura e da linguística, propõe a transformação da narrativa oral em escrita, buscando recriar a performance da entrevista com o intuito de trazer ao leitor a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista. Logo, importa menos reproduzir palavra por palavra do que recriar a intencionalidade do entrevistado.

¹¹ Os Termos de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos podem ser consultados nos anexos desta tese.

¹² Esta expressão, presente em Meihy e Ribeiro (2011) e em Meihy e Holanda (2015), refere-se ao conjunto das entrevistas produzidas como meio, isto é, como documento criado com determinada função em um projeto de História Oral.

com Gilda Jerusia Costa Carraro, professora aposentada que vive em Sapiranga, e que fez a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, entre 1983 e 1987, na Unisinos. Posteriormente, retornou à mesma instituição para cursar a Licenciatura Plena, que concluiu em 2003.

À época da qualificação do projeto de tese, em 2017, propus à banca examinadora a realização de 12 entrevistas. Tal proposição, acertadamente desaconselhada pelos examinadores, acabou redimensionada para seis entrevistados. A redução favoreceu o aprofundamento da análise, permitindo a realização de pelo menos dois encontros presenciais com cada um dos professores participantes da pesquisa, além das trocas de mensagens para a realização das devidas correções e ajustes em cada narrativa transcrita.

Inicialmente, busquei conhecer as reflexões realizadas por diferentes autores com relação ao recorte temporal definido, qual seja, o período compreendido entre 1974 e 1988, quando o Brasil viveu a transição da ditadura civil-militar a democracia.

Observei que inúmeros pesquisadores do campo da História têm produzido estudos debruçando-se sobre arquivos recentemente abertos, bem como elaborado novas questões a respeito dos governos autoritários e dos anos de redemocratização vividos entre as décadas de 1960 e 1980. Cito como exemplos as obras de Enrique Padrós *et alii* (2009), Edson Teles e Vladimir Safatle (2010), Enrique Padrós (2013), Daniel Aarão Reis Filho (2014), Rodrigo Patto Sá Motta (2014), Carlos Artur Gallo e Sylvania Rubert (2014), Lucas Figueiredo (2015) e Carolina Dellamore, Gabriel Amato e Natália Batista (2017).

Sob a perspectiva do campo transdisciplinar da Memória, os últimos 20 anos registraram análises voltadas ora para os relatos dos traumas da repressão entre grupos de mulheres, ex-guerrilheiros e ativistas, ora para a produção artística que procura refletir sobre aqueles tempos de autoritarismo. Nesse âmbito, nomeio as pesquisas desenvolvidas por Cintia Dantas (2008), Vitor Amorim de Angelo (2011), Marta Gouveia Rovai (2013) e Eurídice Figueiredo (2016).

Já no campo da História da Educação¹³, identifiquei vários estudos que tomaram como objeto as memórias de professores em diferentes períodos históricos a partir de distintos aportes teóricos e metodológicos, como os trabalhos de Emery Marques Gusmão (2004), Beatriz T. Daudt Fischer (2005), Charles Moreira Cunha (2010), Luciane Sgarbi S. Grazziotin e Dóris Bittencourt Almeida (2012) e Wagner Aparecido Caetano (2018).

¹³ Especificamente no estudo das políticas educacionais da ditadura civil-militar há vários trabalhos, como os elaborados por José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta (1999), Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006), Carlos Benedito Martins (2009), Elaine Lourenço (2010), Demerval Saviani (2011), José Willington Germano (2011) e Maria do Carmo Martins (2014).

Entretanto, ao fazer uma busca utilizando as palavras-chave “memórias de professores de História e Estudos Sociais” nos anais dos simpósios promovidos pela Associação Nacional de História (ANPUH) e no repositório digital TATU¹⁴, vinculado ao Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que disponibiliza os anais dos encontros realizados pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), não encontrei pesquisas que tivessem como foco narrativas memoriais de professores de História e de Estudos Sociais, graduados e atuantes no período conhecido por redemocratização, tendo por base teórica o campo transdisciplinar da Memória a partir da perspectiva metodológica da História Oral.

No que diz respeito à História Oral em particular, chamou-me a atenção que a maioria dos trabalhos, que lidam com memórias de professores utiliza-se de entrevistas como fontes, geralmente em confronto com documentos escritos, sejam eles registros oficiais, cartas ou diários pessoais. Isto constitui então um diferencial desta tese, dado que aqui as narrativas memoriais transcritas formam um corpus documental provocado, tendo sido produzidas e apresentadas em sua íntegra, conforme preconiza José Carlos Sebe B. Meihy (2005; 2011; 2015). Nesta linha, localizei o trabalho de Fabíola Holanda Barbosa (2006), que explora as relações entre experiência, memória e oralidade a partir de duas dimensões, uma contada e outra cantada, narrando a história de vida de um nordestino que migrou para a Amazônia como “soldado da borracha”¹⁵ durante a Segunda Guerra Mundial.

A partir da leitura dos textos de Alistair Thomson (1997) e Michael Pollak (1989; 1992), incorporei a ideia de que nossas lembranças são estruturadas com base na linguagem e nos significados conhecidos de nossa cultura para dar sentido a experiências passadas e presentes. Ponderei, com Pollak (1992), que a construção de nossa identidade ocorre não apenas em referência aos outros, mas depende de critérios de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade, negociados diretamente com outros. Em função disso, achei possível que as memórias dos professores de História e de Estudos Sociais, graduados e atuantes no período compreendido entre os anos de 1974 e 1988, carregassem vestígios dos ideais difundidos durante o regime de exceção, pois parte de sua trajetória escolar se dera ainda sob os preceitos das políticas educacionais elaboradas naquela época.

¹⁴ O acervo do repositório está disponível em <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/>. Acesso em 10/10/2019.

¹⁵ De acordo com Araújo e Neves (2015), entre 1943 e 1945, cerca de 60 mil pessoas foram recrutadas pelo Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores e enviadas para os seringais da Amazônia. Nordestinos, esses soldados trabalharam na extração da seringa para alimentar a indústria bélica estadunidense durante o conflito e fornecer insumos para armas e pneus. Calcula-se que mais da metade dos recrutas morreu devido às condições insalubres a que foram submetidos.

Considerarei ainda a categoria “enquadramento de memória” proposta por Pollak (1989; 1992) valiosa para a percepção dos diferentes processos e atores que participam na formalização da informação que serve de base para a elaboração de uma memória oficial. Fiz esta escolha levando em conta a ação documentada do Estado ditatorial brasileiro que, como tem apontado a historiografia, agiu para ocultar sua face repressiva e autoritária ao mesmo tempo em que buscou associar-se a noções de ordem e progresso.

Ao refutar as análises que destacam unicamente as funções positivas desempenhadas pela memória, em que pontos de referência, como as paisagens, datas e personagens históricos são tratados como indicadores empíricos da memória coletiva, Pollak (1989) denunciou a carga de violência simbólica despendida nesses procedimentos. A partir de entrevistas de História Oral com grupos excluídos, marginalizados, minorias e, em especial, com sobreviventes dos campos de concentração nazistas, este sociólogo e historiador austríaco ressaltou a existência de memórias subterrâneas opostas à memória oficial, sublinhando “o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional” (POLLAK, 1989, p. 4), por vezes, estratégica para a consolidação de projetos de poder. O mesmo autor afirmou que o trabalho de enquadramento da memória se nutre do material fornecido pela História, material este que pode ser “interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las”. (POLLAK, 1989, p. 8). Além disso, nesse processo o passado é incessantemente reinterpretado em função dos enfrentamentos do presente e do futuro.

Ainda conforme Pollak (1989), memória enquadrada seria um termo mais específico do que a memória coletiva¹⁶, conceito cunhado pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs (2013), já que teria por função “manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), o que significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência”. (POLLAK, 1989, p. 9).

Halbwachs (2013), responsável pela inauguração do campo de estudos sobre a memória na área das ciências sociais, desenvolveu uma concepção segundo a qual a memória é um processo de reconstrução, que não se limita a uma repetição linear dos acontecimentos e vivências no contexto de interesses atuais e, ao mesmo tempo, se diferencia desses

¹⁶ Halbwachs (2013) postulou que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado sem levar em consideração os contextos sociais que constituem a base para o trabalho de reconstrução da memória. Ele entendeu que é mediante a categoria da memória coletiva que a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social.

acontecimentos e vivências que podem ser evocados e localizados em um determinado tempo e espaço envoltos num conjunto de relações sociais.

Vale ressaltar a advertência de Thomson (1997) quanto à dialética entre lembrança e identidade, na qual “frequentemente vai existir uma tensão entre nossa ideia, aquilo que queremos ser agora e, talvez, aquilo que aconteceu no passado. Então, uma das lutas da nossa lembrança é a tensão entre experiência passada e identidade atual”. (THOMSON, 1997, p. 80). Disso decorre a ideia de identidade fragmentada, resultante da percepção de quem somos hoje, quem fomos no passado e quem queremos nos tornar no futuro. Nesse processo, segundo o historiador australiano citado anteriormente, a memória desempenharia um papel fundamental, pois os modos que adotamos para narrar nossas histórias do passado, explicando “de onde vim” e “como me tornei quem sou agora”, constituem uma das principais formas pelas quais construímos nossa percepção de quem somos no presente. Tais reflexões me fazem pensar no quanto o “de onde vim” e o “como me tornei quem sou agora” de fato estruturaram as narrativas dos professores e professoras que entrevistei, cujas histórias de vida revelam a origem familiar, as experiências escolares e o percurso de cada um da graduação até o exercício da docência.

Admitindo com a socióloga argentina Elizabeth Jelin (2002) que a memória envolve lembranças e esquecimentos, narrativas e atos, silêncios e gestos, atentei para a maneira e o momento em que se recorda ou se esquece, posto que o passado rememorado e esquecido é ativado em um determinado presente e em função de expectativas futuras.

Nesse sentido, estou ciente que esta pesquisa foi desenvolvida em um período histórico no qual o Brasil – e o mundo de maneira geral – vive o recrudescimento de ideais conservadores alinhados ao neoliberalismo¹⁷. Por isso, na realização das entrevistas de História Oral levei em conta os eventuais constrangimentos de um contexto marcado pelo surgimento de movimentos como o “Escola sem Partido”¹⁸, pela reforma do ensino médio¹⁹ e, mais recentemente, pelas

¹⁷ Termo cunhado em 1938 por Ludwig von Mises e Friedrich Hayek e outros participantes de um encontro realizado em Paris, no qual a social democracia foi considerada manifestação de um coletivismo que ocupava o mesmo espectro do nazismo e do comunismo. De acordo com George Monbiot (2016), o neoliberalismo é uma ideologia que vê a competição como característica definidora das relações humanas, sustentando que o mercado assegura benefícios que jamais poderiam ser conseguidos pelo planejamento. Enquanto as tentativas de limitar a competição são tratadas como hostis à liberdade, os esforços para criar uma sociedade mais igualitária são vistos como contraproducentes e moralmente corrosivos.

¹⁸ Segundo Jovanka de Genova Ferreira e Gisele Pereira de Souza (2018) trata-se de uma proposta que tenta diminuir a força da análise crítica dentro das escolas. Para as autoras, a intenção de eliminar a posição crítica do professor junto aos seus alunos, demonstra que o propósito seja desqualificar a promoção da consciência crítica, o que, de alguma forma, colabora para que a relação oprimido e opressor perdure. O movimento ganhou força em 2015 e, segundo seus defensores, propõe uma educação apartidária, sem doutrinação e livre de ideologias.

¹⁹ Instituída pela Lei nº. 13.415/2017, alterou a estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola para 1.000 horas anuais e definiu uma nova organização curricular flexível, que contempla a oferta de diferentes itinerários formativos aos alunos. Como aponta Celso João Ferretti (2018), as críticas à medida

antipolíticas de contingenciamento e corte de gastos do governo federal para a área da educação. Assim, tive em mente que esse quadro do presente poderia ativar ou silenciar determinadas lembranças dos professores entrevistados e, também, que possivelmente o esquecimento imposto da anistia poderia emergir em suas narrativas.

Além disso, considerei a ideia de Pollak (1992), para quem na maioria das memórias existem marcos ou pontos pouco sujeitos a variações, quase imutáveis. A partir de sua experiência com entrevistas de histórias de vida, ele definiu três elementos constitutivos tanto da memória individual quanto coletiva: acontecimentos, personagens e lugares.

Os acontecimentos podem ter sido vividos pessoalmente, pelo grupo ou pela coletividade à qual nos sentimos conectados. Pollak (1992) diz que esses acontecimentos vividos “por tabela” podem assumir tamanho relevo no imaginário pessoal que se torna quase impossível ao indivíduo discernir se deles participou ou não. Para o autor, tais acontecimentos podem vir a englobar eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. Portanto, é provável que, “por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada”. (POLLAK, 1992, p. 2).

As personagens, por seu turno, podem ser pessoas com as quais tivemos algum tipo de contato no decorrer da vida. Porém, adotando a mesma lógica aplicada aos acontecimentos, é possível considerar igualmente personagens frequentadas “por tabela”, isto é, indiretamente, mas que se transformaram quase que em conhecidas, mesmo que não tenham partilhado conosco o mesmo espaço-tempo. Enquadram-se nessa categoria figuras públicas ou personagens envolvidos ou associados a eventos marcantes.

Finalmente, há os lugares particularmente ligados a uma lembrança que pode ser uma recordação pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Assim como ocorre com os acontecimentos e as personagens, tais espaços podem estar ligados a uma memória pessoal da infância, por exemplo; a uma memória pública, geralmente relacionada a lugares de comemoração; ou a locais longínquos, fora de nosso espaço-tempo, mas que podem constituir um espaço importante para a memória do grupo ao qual pertencemos e, por consequência, para nossa própria memória.

Para Pollak (1992), esses três critérios “conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais empiricamente

dividem-se entre os que discutem se o conteúdo da política, ao flexibilizar o currículo, o torna reducionista, ou se ele representa uma forma adequada de contemplar as diferentes “juventudes” e respectivas culturas, atendendo, assim, ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade.

fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos”. (POLLAK, 1992, p. 3). Tais transferências ou projeções são passíveis de ocorrer em relação a eventos, lugares e personagens, mas há ainda o problema dos vestígios datados da memória, ou seja, aquilo que fica gravado como data precisa de um acontecimento. Trazendo o exemplo para o golpe civil-militar que implantou a ditadura no Brasil em 1964: é sabido que o fato ocorreu em 1º. de abril, mas os militares de então, preocupados em dissociar o evento do popularmente conhecido “dia dos bobos”, trataram de fixar a data da autointitulada revolução no dia 31 de março, gravando essa falsa informação nos livros didáticos e nas campanhas institucionais de exaltação àquele acontecimento. Identifica-se nesse caso um cuidado com a memória do golpe.

Apoiada nas interpretações de Pollak (1989), entendo que os simpatizantes, defensores ou beneficiários daquele regime – embora sem vencer a batalha da memória a respeito dos anos de autoritarismo no Brasil – têm conseguido fragilizar a democracia, não apenas ocultando os crimes e garantindo a impunidade dos agentes do Estado, mas também negando a própria ditadura, apresentando-a como um “movimento”, um contragolpe que instaurou um regime de exceção, alegando a defesa da liberdade enquanto a sufocava. Isso porque, lançando mão das lembranças de políticas desenvolvimentistas, do patriotismo e do anticomunismo, esses grupos têm logrado “positivar um regime que censurou a imprensa e as artes, que adotou a tortura como política de Estado e que prendeu, exilou, ‘desapareceu’ e matou por motivos políticos”. (DELLAMORE; AMATO; BATISTA, 2017, p. 17).

Ciente de que o discurso sobre o passado não é inócuo e tem ressonâncias no presente, acrescentei à tentativa de compreensão desse fenômeno as contribuições de Paul Ricoeur (2014), que a partir de seu livro *A memória, a história, o esquecimento*, me fez pensar sobre o quanto as percepções atuais sobre a ditadura e a redemocratização brasileiras estão marcadas pelo esquecimento comandado da Lei da Anistia. Entendida por ele como um tipo de abuso do esquecimento por ultrapassar facilmente a fronteira com a amnésia, a anistia é definida como uma “caricatura do perdão”. (RICOEUR, 2014, p. 495).

Encontrei no obituário deste filósofo francês, publicado por Maria João Guimarães (2005), um arrazoado de suas características únicas, dentre as quais se destaca “o sentido do diálogo, a começar pelo diálogo consigo próprio e com o outro, o diferente de si, o que pensa e age de outro modo” e a preocupação de Ricoeur em “dar crédito ao outro, reconhecer que o outro tem razão, mesmo quando não se partilha as suas posições”. (GUIMARÃES, 2005). Ouso agregar como justificativa para minha escolha deste autor como o principal mestre neste trabalho a percepção dessa sua disposição para a conversa e também de certa esperança na humanidade, especialmente no epílogo de *A memória, a história, o*

esquecimento que trata do perdão difícil, algo que “se tem algum sentido e se existe, constitui o horizonte comum da memória, da história e do esquecimento”. (RICOEUR, 2014, p. 465).

Outra produção que inspira esta tese é o primeiro volume da trilogia *Tempo e Narrativa*, em que Ricoeur (1994) defende que a narrativa humana se estrutura a partir de uma tentativa de apropriação do tempo por parte do homem – tempo no qual ele próprio está imerso – que, desse modo, procura colocá-lo em proporções inteligíveis. O ato de narrar, tem então o poder de recuperar o tempo. Para ele há uma relação íntima entre experiência humana e linguagem, uma vez que a experiência do homem pede para ser enunciada. Logo, não existe narrativa sem alguém que se ponha a contar suas experiências ao longo do tempo, e são essas narrativas de vida que permitem a compreensão dos fatos selecionados sob a ótica do narrador.

A exemplo do oleiro mencionado por Walter Benjamin (1987), e do sujeito que narra suas experiências apresentado por Paul Ricoeur (1994), procurei imprimir minha marca pessoal na argila das reflexões que exponho a seguir, fazendo conversar entre si os inúmeros autores que me orientaram nessa travessia. Invocando “o direito de todo o leitor, diante do qual todos os livros estão abertos ao mesmo tempo” (RICOEUR, 2014, p. 19), entendo que as páginas que seguem, tanto refletem as ideias que mais me afetaram nesses quatro anos de estudo, quanto representam uma elaboração dos diálogos estabelecidos com os professores e colegas que encontrei nesse percurso.

Para fins de organização, apresento este trabalho em sete capítulos encadeados de modo a expor não apenas a trilha principal do trajeto percorrido, como também seus desvios e atalhos, compondo uma espécie de mapa descritivo da jornada que me trouxe até aqui.

Na *Introdução*, aponto as bases teórico-metodológicas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, realizada a partir do campo transdisciplinar da Memória, mas aberta aos atravessamentos da História, da História da Educação, da Sociologia e da Filosofia.

No segundo capítulo, *Tempos de mudança*, trago uma revisão historiográfica do período da redemocratização no Brasil, baseada nas reflexões de autores do campo da História com destaque para as questões suscitadas pela Lei da Anistia.

Ao tratar das *Estratégias de controle na educação brasileira durante a ditadura civil-militar*, no terceiro capítulo, parto das reflexões a respeito das políticas educacionais formuladas por pesquisadores do campo da História da Educação, com foco nas leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, que instituíram, respectivamente, a reforma universitária e a reforma do ensino de primeiro e segundo graus. Esses dois capítulos são perpassados por aproximações com autores do campo de estudos em memória social.

A seguir, descrevo detalhadamente o processo metodológico no quarto capítulo, que denominei como *Percurso metodológico*, com ênfase às motivações para a escolha dos autores e da abordagem do problema de pesquisa.

No quinto capítulo, que chamei de *Seis trajetórias de professores no Rio Grande do Sul*, apresento as narrativas transcritas de docentes que atuaram em escolas públicas e privadas em diferentes municípios gaúchos, precedidas de uma breve biografia de cada um deles.

A análise interpretativa das narrativas é operacionalizada no sexto capítulo, intitulado *Leituras*, no qual utilizo o círculo hermenêutico de Paul Ricoeur (1994) em sintonia com autores do campo de estudos em memória social.

No capítulo final, apresento as *Considerações Possíveis*, dentre as quais ressalto que as narrativas transcritas apresentam memórias da redemocratização brasileira pela ótica de professores que viveram aquele período de maneiras diversas. Distantes da militância dos movimentos de oposição à ditadura civil-militar, suas reconstruções memoriais refletem o percurso de estudantes que se tornaram professores em meio a um contexto político, econômico e social em transformação. Entre os percalços, alegrias e frustrações experimentados ao longo de carreiras profissionais desenvolvidas com esforço e dedicação, emergem vestígios da ditadura civil-militar e do processo de redemocratização em episódios envolvendo arbítrios e silenciamentos, as comemorações cívicas da Semana da Pátria e também os investimentos dos governos militares para a modernização das universidades públicas e a consolidação de um sistema de pós-graduação. Tomadas em conjunto, essas narrativas formam um mosaico de experiências, permitindo uma leitura sobre a formação docente e o exercício do magistério no Rio Grande do Sul que se inicia nas décadas de 1970 e 1980 e avança até a atualidade, pois, enquanto quatro dos seis entrevistados estão aposentados, dois ainda seguem na ativa. Assim, seus relatos se abrem a diferentes abordagens que permitem vislumbrar o desenvolvimento de novos estudos.

2 TEMPOS DE MUDANÇA

“O que quero dizer é que a gente não tinha muitas informações naquela época. Eu sabia por que o meu pai tinha me falado um monte de política. Para mim, um grande dia foi ter entrado nesse movimento da Jumave. Teve outros jovens como eu que também aprenderam bastante. A gente começou a notar que havia coisas que não se podia falar.”

(Adolfo Simon)

Neste capítulo, analiso a redemocratização brasileira, um período de esperança que, conforme José Carlos Moreira da Silva Filho (2009), foi também um tempo de faz-de-conta em que se buscou “desarmar os espíritos”, eufemismo utilizado para esconder o que muitos pesquisadores denunciaram como o real propósito da transição à democracia em nossos país: fingir, por meio da anistia, que nada havia acontecido. Tal objetivo constituiu-se como uma política de esquecimento, que logrou construir uma história do regime de exceção cercada por silêncios impostos e por narrativas fechadas e lineares. Procuo mostrar aqui como a anistia promulgada em 1979 se caracterizou como um abuso de esquecimento, no sentido proposto por Ricoeur (2014), isto é, como um esquecimento institucional que “toca nas raízes do político e, através deste, na relação mais profunda e mais dissimulada com um passado declarado proibido”. (RICOEUR, 2014, p. 460).

Desde o anúncio por Ernesto Geisel de um processo de abertura “lento, gradual e seguro”, em 1974, os setores civis apoiadores da ditadura agiram no sentido de ocultar da sociedade brasileira as marcas de sua atuação. Nesse complexo fenômeno de dissociação, estudado por Daniel Aarão Reis Filho *et alii* (2014b), o suporte dos empresários donos de grandes redes de televisão teve um papel decisivo.

Ao pesquisar o projeto modernizador-autoritário conduzido pelos militares e seus aliados civis, Rodrigo Patto Sá Motta (2014) entende que tal programa se inscreveu na cultura política brasileira

que é propícia à flexibilidade, a jogos de acomodação e a práticas ambíguas, principalmente como estratégia para evitar grandes conflitos sociais e para excluir os setores subalternos. Ele foi um experimento paradoxal, que aliou modernização e conservação, repressão e acomodação, violência e negociação. Inevitavelmente, os resultados desse processo trouxeram também as marcas da ambiguidade: ao mesmo passo em que consolidaram disparidades sociais e regionais e intensificaram relações de poder autoritárias, lançaram as bases para a criação de instituições de ensino superior e de pesquisa úteis ao desenvolvimento do país. (MOTTA, 2014, p. 355).

Outro fator determinante no controle do Estado sobre a sociedade foi a disseminação da cultura do medo, mecanismo bastante utilizado em regimes autoritários e que, como nota Caroline Silveira Bauer (2014), permaneceu e condicionou as ações políticas dos governos transicionais e das primeiras administrações civis pós-ditadura no Brasil.

Nesse sentido, como mostra a pesquisa de Plínio Ferreira Guimarães (2017), a ditadura civil-militar fez uso de Ações Cívico-Sociais (ACISO), atividades de cunho assistencialista que englobavam oferta de serviços de saúde, programas recreativos e distribuição de alimentos às populações das periferias e do interior do país, ao mesmo tempo em que propagavam o temor em relação aos perigosos “guerrilheiros comunistas”. Ao estudar os depoimentos de moradores da Zona da Mata mineira, que integram o Arquivo da Guerrilha da Serra do Caparaó do Museu Histórico da Polícia Militar de Minas Gerais²⁰, este autor encontrou indícios que a maioria dos entrevistados sentia admiração pelas tropas, sendo que alguns chegavam a lamentar o dia em que o conflito chegou ao fim e os soldados retornaram aos quartéis. Concluiu então, que as ações desencadeadas pelas Forças Armadas haviam sido bem-sucedidas na conquista dos “corações e mentes” dessas populações porque elas eram completamente desassistidas pelo poder público. No entanto, em um trabalho anterior Guimarães (2014), observa que as ACISO não foram as únicas iniciativas neste sentido, já que, na tentativa de aproximar-se de populações civis, o Exército brasileiro desenvolvera programas, como a oferta de cursos profissionalizantes no interior de quartéis, a abertura de escolas e a realização de programas de alfabetização em unidades militares e colônias de férias. Além disso, lembra que o Exército já prestava auxílio à população civil muito antes do golpe de 1964, geralmente em momentos calamidade pública, como nas catástrofes climáticas.

Assim, a mistura entre censura, cultura do medo e ações assistencialistas das Forças Armadas favoreceu uma política de desmemória que parece ter colhido bons resultados, dado o desconhecimento de parte considerável da sociedade brasileira a respeito dos fatos e atores envolvidos na instalação e manutenção do regime pós 1964. Colaboraram de forma decisiva para esse quadro a interdição dos arquivos do aparato repressivo²¹ das Forças Armadas e o

²⁰ Guimarães (2017) observou ainda que as ACISO lograram construir uma imagem positiva dos soldados junto àquelas populações, o que teria inclusive transformado muitos moradores da região em colaboradores das atividades de repressão ao movimento guerrilheiro.

²¹ A respeito desse aparato, Lucas Figueiredo (2015) aponta 13 acervos que ainda não apareceram: os dos serviços secretos militares do Centro de Informação do Exército (CIE), do Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA) e do Centro de Informações da Marinha (Cenimar), além da documentação relativa as dez unidades dos Destacamento de Operação de Informações / Centros de Operação de Defesa Interna (DOI/CODI).

desejo manifesto de diferentes atores sociais de “superar” o passado ditatorial. Também são frutos dessa política de abuso do esquecimento as comparações entre as ditaduras do Cone Sul que classificam o Estado autoritário brasileiro como “ditabranda” e a aceitação do arranjo político que permitiu o fim do regime de exceção de forma comandada como uma concessão à sociedade. Dessa forma, a distensão e a transição democrática em nosso país foram marcadas pelos silêncios e esquecimentos engendrados pelo pacto que resultou na anistia.

Nesse contexto, a tese de Edson Luis de Almeida Teles (2007), que compara a conciliação promovida pelo Estado brasileiro por meio da anistia de 1979 com a forma pela qual a África do Sul encerrou a experiência traumática do *apartheid*²², desvenda alguns dos motivos para o desconhecimento e o menosprezo da sociedade brasileira em relação ao período ditatorial instalado a partir do golpe de 1964. Isso porque, a solução aqui adotada teve por preço a omissão das memórias do horror, enquanto no país sul-africano foi instituído um espaço de publicidade dos traumas – a Comissão da Verdade e Reconciliação²³ – que, por meio da narrativa, contribuiu para a consumação do luto e para uma tentativa de aprimoramento dos laços sociais. Conforme o autor,

o Brasil silenciou diante dos crimes da ditadura e limitou-se a exercer uma memória objetiva, através de placas comemorativas, livros, filmes e algumas leis de reparação. A transição brasileira e a nova democracia contribuíram para turvar o acesso à memória política: não com sua eliminação, mas condenando a memória ao exílio da esfera pública, restrita às lembranças das vítimas em suas relações privadas. (TELES, 2007, p. 13).

Essa avaliação coincide com o ponto de vista de Silva (2009), para quem em nosso país fez-se um uso tradicional da anistia, tendo como pressuposto que a melhor maneira de pacificar a sociedade seria “jogar uma pedra sobre os conflitos anteriores, esquecendo não só os crimes políticos cometidos, como também as razões que os motivaram”. (SILVA, 2009, p. 56). Embora reconheça que a anistia foi resultado de uma intensa mobilização nacional, este pesquisador da

²² Conforme Teles (2007), o regime de segregação racial na África do Sul começou a desenvolver-se ainda sob a colonização holandesa. O termo *apartheid* foi usado pela primeira vez em 1910, quando holandeses e ingleses entram em acordo e fundam o governo autônomo da União Sul-Africana, na qual os negros não são considerados cidadãos. Em 1948, o *apartheid* se transforma em princípio da constituição nacional e, na década de 1960, a separação territorial e de direitos civis entre brancos e negros é intensificada. A segregação vigorou por 40 anos, até a eleição de Nelson Mandela, um dos líderes do maior grupo de resistência ao regime.

²³ Instalada pelo presidente Nelson Mandela, a *Comissão da Verdade e Reconciliação da África do Sul* é tida como o maior empreendimento desse tipo em todo o mundo. De 1996 a 1998, foram ouvidas mais de 20 mil pessoas. Cerca de 7 mil transgressores entraram com pedido de anistia, concedida pela comissão a uma minoria em troca de confissões completas. As declarações revelaram que a extensão dos crimes havia sido muito maior do que se imaginava.

área do Direito argumenta não ser possível ignorar que essa conquista ocorreu ainda na vigência da ditadura civil-militar e que foi recebida e interpretada com um apelo ao esquecimento das torturas, mortes e desaparecimentos empreendidos pelo regime de exceção.

Tal ponderação vai ao encontro das reflexões de Reis (2002; 2006; 2010; 2014a), segundo o qual na redemocratização valorizaram-se versões memoriais apaziguadoras calcadas na falsa premissa que a sociedade havia sido silenciada pela força e pelo medo da repressão. Esse discurso omite o fato de que o golpe de 1964 foi uma vitória de correntes conservadoras referendadas por amplos movimentos sociais, pela mídia e pelas principais instituições republicanas. Concomitantemente, ajuda a consolidar a leitura de que a população tinha suportado a ditadura, “como alguém que tolera condições ruins que se tornaram de algum modo inevitáveis, mas que, cedo ou tarde, serão superadas”. (REIS, 2014a, p. 8).

Cabe destacar que, desde o Estado Novo (1937-1945), o Brasil teve breves intervalos democráticos nos quais foram mantidas características como a centralização do poder, o nacionalismo, o anticomunismo e o autoritarismo. Desse modo, não surpreende que o pacto entre setores civis e as forças armadas que garantiu sustentação aos militares em 1964 tivesse sido construído pelo medo de que um processo radical de distribuição de renda e de poder saísse do controle, conduzindo o país à desordem e ao caos. Não por acaso, as palavras “desordem” e “caos” foram sendo estrategicamente associadas ao governo de João Goulart a partir do momento em que ele assumiu a Presidência da República após a renúncia de Jânio Quadros.

Carlos Fico (2013) considera que mecanismos como o Ato Institucional nº. 5 instituíram sistemas complexos de controle da sociedade, que incluíam a censura, a espionagem, a propaganda política e o combate aos supostos corruptos. O mesmo autor observa que a censura obteve êxito em esconder a repressão à luta armada, ocultando a violência em uma atitude que marca toda a história do Brasil, tida como incruenta tanto pelos propagandistas do Estado Novo quanto da ditadura civil-militar. Somou-se a esse contexto o projeto de modernização conservadora implantado durante o regime de exceção, que promoveu transformações significativas na educação e nos espaços urbanos, além do desenvolvimento acelerado da indústria, ainda que a economia nacional permanecesse periférica e dependente do capital internacional. Por conseguinte, apesar de o Brasil pós-ditadura apresentar níveis elevados de mobilidade social e geográfica, permaneceu um país extremamente injusto e desigual. Portanto, como aponta Reis (2006), se aqueles tempos haviam sido de chumbo para os poucos grupos que enfrentaram abertamente o regime, em contrapartida, foram uma época de ouro para muitos outros que o apoiaram ou dele se beneficiaram.

Nessa mesma linha, Ridenti (2001) critica intelectuais e artistas da década de 1980 que teriam optado por priorizar suas carreiras ao invés de se engajarem na luta pela transformação social de um país que se redemocratizava. Em que pese o fato de achar tal análise injusta, por desconsiderar o trabalho de importantes músicos, cineastas e outros agentes do meio artístico, concordo que houve um declínio do modelo de intelectual engajado dos anos 1960, contrabalançado pela ascensão do protótipo do acadêmico contemporâneo, egocêntrico e desvinculado de compromissos sociais. Um exemplo foram os inúmeros professores universitários, críticos da ordem capitalista na juventude, que assumiram cargos públicos em governos neoliberais ao final da redemocratização.

No lugar do intelectual indignado, dilacerado pelas contradições da sociedade capitalista, agravadas nas condições de subdesenvolvimento, passava a predominar o intelectual profissional competente e competitivo no mercado das ideias, centrado na carreira e no próprio bem-estar individual (RIDENTI, 2001, p. 16).

Tal mudança pode ser interpretada como uma das consequências da transformação do sistema de ensino superior brasileiro promovida pelos governos militares, a partir da qual as questões educacionais passaram a ser tratadas dentro de um enfoque estritamente técnico, por meio da reunião de comissões de especialistas e da presença ativa de consultores estrangeiros.

Um dos pontos de partida do processo de redemocratização foi, segundo Silva (2009), a mudança na conjuntura econômica deflagrada pela crise mundial de 1973²⁴ que afetou fortemente o modelo econômico brasileiro. Em decorrência, a classe média e o empresariado que haviam dado sustentação política ao regime passaram a demonstrar descontentamento. Isso ficou evidente pelo crescimento do número de votos obtidos pelos candidatos do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) nas eleições de 1974, justamente o ano em que os militares comemoravam os 10 anos da “revolução” que salvara o país do comunismo.

A ascensão ao poder de Ernesto Geisel, em 15 de março de 1974, ocorreu em um momento em que o Brasil enfrentava dificuldades econômicas e políticas, por conta do fim do milagre econômico e do fortalecimento da oposição. O novo general-presidente, escolhido

²⁴ Também conhecida como “crise do petróleo” foi deflagrada no início dos anos 1970 quando as principais nações integrantes da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), Arábia Saudita, Irã, Iraque e Kuwait, passaram a regular as exportações do óleo às nações consumidoras. Em 1973, em retaliação aos EUA e aos países europeus que haviam apoiado Israel na guerra contra Egito e Síria, a OPEP decidiu embargar as exportações. Com isso, a produção foi reduzida e o preço do barril subiu cerca de 400% em três meses, prejudicando seriamente as economias dependentes da importação, como o Brasil.

indiretamente entre seus pares, assumiu o cargo anunciando um processo controlado de abertura política. Tal transição, contudo, esteve sujeita a avanços²⁵ e retrocessos.

O ano de 1977 foi o mais conturbado da gestão Geisel. Na iminência de uma derrota eleitoral no pleito para governador do ano seguinte, o general editou o Pacote de Abril. O conjunto de medidas amparadas pelo AI-5 fechou temporariamente o Congresso, realizando por decreto uma série de reformas constitucionais tais como: o aumento do mandato presidencial para seis anos; a ampliação das bancadas das regiões Norte e Nordeste na Câmara dos Deputados, o que garantiu maioria parlamentar à Arena; a extensão às eleições estaduais e federais da Lei Falcão²⁶, que restringiu a propaganda eleitoral no rádio e na televisão procurando favorecer a vitória governista nas eleições municipais de 1976; e a criação da figura dos senadores biônicos²⁷. Essas mudanças geraram incertezas sobre os rumos da distensão política e foram denunciadas pela oposição como um grave retrocesso no andamento do processo de abertura comandado por Geisel.

No âmbito das Forças Armadas, a candidatura à sucessão presidencial do então ministro do Exército Sylvio Frota representou uma ameaça à transição planejada por Geisel. Os aliados de Frota, identificados como militares da chamada “linha-dura”, se opunham à distensão e fizeram circular nos quartéis documentos que acusavam o chefe do Gabinete Civil de Geisel, o general Golbery do Couto e Silva, de proteger comunistas e trair o processo revolucionário. A tensão entre Frota e Geisel culminou com a exoneração do ministro em 12 de outubro de 1977.

O afastamento de Frota abriu caminho para a continuidade do processo de abertura, consolidado por Geisel através da promulgação da Emenda Constitucional nº. 11, de 13 de outubro de 1978, que extinguiu o AI-5 e restaurou o *habeas corpus*. Dessa forma, como pontua Reis (2014a), “conformara-se um estado de direito autoritário, cercado de salvaguardas relativamente eficazes” (REIS, 2014a, p. 123), que tornaria possível a volta gradual da democracia na gestão de seu sucessor na presidência.

²⁵ No rol dos avanços, Reis (2014a) elenca duas concessões do Pacote de Abril de 1977 que atenderam aos interesses populares: o reforço dos dispositivos de proteção aos inquilinos, com a imposição de limites aos aumentos de aluguéis, e a ampliação das férias anuais remuneradas para os trabalhadores das empresas privadas, que passaram de 20 para 30 dias.

²⁶ Batizada com o nome de seu idealizador, o ministro da Justiça Armando Falcão, a norma estipulava que os partidos só poderiam divulgar os nomes dos candidatos, com o respectivo currículo, acompanhado de fotografia. Foi suspensa em 1985, em meio à regulamentação das primeiras eleições municipais após a redemocratização.

²⁷ Apelido dado aos parlamentares escolhidos diretamente pelo governo para ocupar um terço das cadeiras do Senado nos últimos anos da ditadura militar. A denominação decorreu de uma série televisiva estadunidense, *O homem de seis milhões de dólares*, na qual o personagem principal tinha sua vida salva por agentes do governo dos EUA, através de implantes biônicos instalados em seu corpo. A metáfora era feita para indicar os políticos que não enfrentavam as campanhas eleitorais porque eram protegidos pelo governo.

No campo político, a partir da segunda metade da década de 1970, antíteses como opressão e liberdade, ditadura e democracia, repressão e resistência foram incorporadas à costura de um pacto democrático que se revelou também um acordo de silêncio quanto às memórias não sintonizadas com a aspiração do apaziguamento. Isso porque, como avalia Jelin (2017), em momentos de transição política o passado torna-se um objeto de disputa, em que atores diversos “expressam e silenciam, ressaltam e ocultam elementos distintos para a construção de seu próprio relato. E o que encontramos é uma luta pelas memórias, uma luta social e política na qual são resolvidas questões de poder institucional, simbólico e social”. (JELIN, 2017, p. 285).

Reis (2002) sinaliza que se tornou senso comum a tese de que os brasileiros haviam vivido a ditadura como um pesadelo que era preciso exorcizar, interpretação que serviu para ocultar as relações complexas entre o regime de exceção e a sociedade civil, especialmente no tocante aos apoios e às bases sociais com os quais os donos do poder contaram desde o golpe. Um caso que exemplifica a aceitação dessa ideia – inclusive pelo pensamento das esquerdas – foi a declaração de Leonel Brizola que, ao retornar do exílio, disse que o povo brasileiro havia literalmente comido e digerido a ditadura, e estaria se preparando para expeli-la pelos canais próprios. A afirmação do líder trabalhista, na visão deste autor, serviu como uma deixa para a conclusão de que a ditadura existira apesar da sociedade, que havia resistido à sua opressão e agora a expulsaria, devidamente digerida.

Por outro lado, como salientam Dellamore, Amato e Batista (2017), tal concepção carrega também a ideia de que o amparo à ditadura civil-militar só poderia ser explicado pela ignorância de alguns ou pela inocência política de muitos.

A Lei da Anistia, assinada por João Figueiredo, o último general-presidente da ditadura civil-militar, foi precedida por uma campanha popular que se iniciou em outubro de 1975 após o assassinato do jornalista Vladimir Herzog²⁸ durante uma sessão de tortura nas dependências do Destacamento de Operações Internas – Comando Operacional de Informações do II Exército (DOI-CODI), em São Paulo. O aparelho repressivo forjou uma versão de suicídio rechaçada por parte da opinião pública e por alguns órgãos de imprensa.

²⁸ A morte de Herzog, então diretor da TV Cultura paulista, chocou a classe média. O Sindicato dos Jornalistas assumiu a frente da reação, estudantes da USP entraram em greve e cerca de cinco mil pessoas foram à Catedral da Sé para um ato ecumênico organizado por dom Paulo Evaristo Arns, pelo reverendo James Wright e pelo rabino Henry Sobel, no que foi o primeiro grande protesto contra a tortura em muitos anos.

Fico (2013) lembra que o movimento pela anistia se espalhou pelas principais capitais do país sob o lema “anistia ampla, geral e irrestrita”. Todavia, o governo militar percebeu que essa reivindicação poderia servir para eximir os militares de responsabilidades quanto à repressão, além de permitir a volta à cena política de lideranças que enfraqueceriam o único partido de oposição, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Segundo este autor, a lei nº. 6.683/79, a Lei da Anistia, serviu para dividir a oposição e assim ampliar as chances de permanência dos governistas no poder. As negociações parlamentares resultaram em um pacto – aprovado pela estreita margem de 206 contra 201 votos – por meio do qual a anistia aos exilados políticos foi concedida em troca do perdão aos crimes da repressão. Ele também critica o fato de que, sob o pretexto de evitar o agravamento da violência da luta armada, os parlamentares consolidaram a imagem dos ex-militantes de esquerda como jovens heroicos e românticos.

Observação similar foi feita por Reis (2006) ao analisar as comemorações pelos 20 anos da anistia, apontando a transformação pela qual os movimentos da esquerda revolucionária ressurgiram na memória da sociedade como jovens desesperados vistos como o braço armado da luta pela democratização. Tal leitura apaga a imagem desses grupos que haviam sido apresentados à opinião pública como terroristas empenhados em implantar o comunismo no país durante a ditadura civil-militar. O mesmo autor aprofunda essa questão ao refletir sobre os silêncios que se estabeleceram em torno da Lei da Anistia, envolvendo a tortura e os torturadores; o apoio da sociedade à ditadura; e as propostas revolucionárias de esquerda, derrotadas entre 1966 e 1973. No primeiro caso, conclui que o silêncio serviu como estratégia para que a sociedade se livrasse de um passado que desejava recusar, e sobre o qual não havia ainda uma narrativa clara e consensual. No segundo, que se prestou perfeitamente àqueles que desejavam se eximir de qualquer cumplicidade com o regime agora visto como abominável. No último, que o mutismo convinha aos grupos armados que pretenderam uma revolução social, mas foram massacrados pela polícia política sob os olhares indiferentes da maioria da população. Afinal, esse silenciamento permitiu que eles pudessem transformar-se em representantes da ala extrema da resistência democrática. Teria sido esse triplo silêncio que, no entender de Reis (2010), viabilizou a anistia.

Todavia, há outro aspecto por vezes deixado de lado na análise dos processos ocorridos na redemocratização: o fato de que o restabelecimento do estado de direito no Brasil não coincidiu com a instituição de uma constituição democrática. Como denuncia Bauer (2014), as estratégias de implantação do terror e as instituições que o produziam foram sendo desativadas gradativamente durante a redemocratização e, por vezes, parcialmente. Isso explica por que “as construções de sentido sobre a ditadura e a repressão não possuíram o mesmo ritmo de

transformações que as mudanças institucionais e políticas, caracterizando uma continuidade na manutenção do medo, que tem sido transmitido através das gerações”. (BAUER, 2014, p. 124).

Nesse sentido, é pertinente crítica de Reis (2014b) que considera paradoxal que o senso comum e grande parte da historiografia assinale a data de posse do presidente José Sarney, em 1985, como o fim do regime de exceção, uma vez que o político maranhense havia aderido ao golpe de 1964 e fizera parte do alto comando da Arena, sendo, portanto, um homem da ditadura. Na interpretação deste autor, que subscrevo, a adesão a essa tese pode ser explicada pelo desejo de fixar na memória social brasileira a ideia de que a ditadura foi obra apenas dos militares. Isso nos remete novamente ao silêncio em torno do apoio da sociedade civil ao golpe e ao regime por ele instalado, conforme apontado anteriormente. Em que pese o fato de ter sido o primeiro presidente civil em mais de duas décadas, Sarney fazia parte do grupo que respaldou e foi beneficiado pelo cerceamento às liberdades democráticas imposto pelos militares.

Cabe lembrar ainda que a ditadura brasileira foi uma construção histórica e, como tal, só pode ser compreendida quando se revelam suas bases políticas e sociais. É por isso também que Reis (2014a) julga inexata a ideia de que os brasileiros não têm memória,

O povo mostra que tem sim, memória, e que a exerce em detrimento do conhecimento. Não foi o primeiro nem será o último a fazê-lo. A sociedade francesa, depois da Segunda Guerra Mundial agiu da mesma forma – e ainda o faz – com relação ao difícil inventário do colaboracionismo com a dominação nazista (REIS, 2014a, p. 128).

Tal análise remete à ideia das duas ordens do esquecimento elencadas por Philippe Joutard (2007), que compreendem “o esquecimento daquilo que parecer insignificante e não merece ser lembrado; e o ‘esquecimento de ocultação’, o esquecimento voluntário, aquele do qual não se quer ter lembranças, porque ele perturba a imagem que se tem de si”. (JOUTARD, 2007, p. 223). Essa segunda ordem aproxima-se do esquecimento comandado identificado por Ricoeur (2014), a respeito do qual Johann Michel (2010) afirma que,

Em princípio, os atos deliberados de esquecimento opõem-se claramente aos de arrependimento e perdão, os quais engendram um duplo fenômeno de reconhecimento: de um lado o reconhecimento no sentido da identificação de que algo ocorreu e de outro, o reconhecimento no sentido da imputação moral ou jurídica dos atos e atores incriminados. (MICHEL, 2010, p. 22).

Teles (2007) argumenta que dentre as principais discussões enfrentadas pelas jovens democracias estão o discurso de perdão e o da reconciliação nacional. Levando em conta a tradição religiosa judaico-cristã do termo perdão, faz uma analogia dessa acepção com seu uso público contemporâneo, a fim de compreendê-lo como um discurso articulado à memória e não

ao ordenamento jurídico. Dessa forma, deixa de opor o termo perdão à punição, considerando a relação entre o discurso do perdão e o trabalho de memória mais condizente com a encenação pública do perdão. Na interpretação deste autor, “apesar da ausência no discurso brasileiro de reconciliação, a ideia de perdão é comum às leis de anistia, sempre justificada pela necessidade de evitar ou encerrar o processo de violência e legitimar as frágeis relações institucionais dos novos governos”. (TELES, 2007, p. 16).

Essa visão é compartilhada por Jeanne Marie Gagnebin (2010) e Rodeghero (2014), segundo as quais o processo efetivado sob o domínio dos militares e da elite que comandava o país no final da década de 1970 fechou as portas para uma elaboração do passado. Isso porque a anistia impôs o esquecimento dos crimes de tortura dos agentes de Estado e dos chamados “crimes conexos” perpetrados pelos opositores do governo ditatorial de forma indiferenciada. Rodeghero (2014) assinala que, desde a sua aprovação, a Lei da Anistia, vem sendo aplicada de modo a impedir a abertura de processos judiciais contra civis e militares responsáveis por sequestros, torturas, mortes e desaparecimentos de pessoas consideradas inimigas do regime de exceção instalado em 1964.

Ao lembrar com Hanna Arendt (2004) que a admissão de culpa coletiva, muitas vezes, tem como efeito a não-culpa de todos, Teles (2007) observa que, quando a culpa recai sobre todos, é o mesmo que ninguém ser culpado. Portanto, a fim de que seja estabelecida a responsabilidade pessoal e a culpa legal é preciso transformar o criminoso em cidadão. Especialmente no caso dos funcionários da ditadura, como indica Arendt (2004), deve-se desburocratizá-los.

Para Reis (2014b) e Padrós (2014), tal desburocratização não ocorreu no processo de anistia brasileiro, o que teria colaborado, ainda durante a vigência da ditadura, para a criação de uma memória coletiva na qual a tortura, o desaparecimento e o assassinato foram condutas de grupos criminosos incrustados no governo, não correspondendo a uma ação coordenada pelo Estado. Essa memória, segundo Teles (2007), deixou marcas em toda a sociedade, abalando nossa confiança nas instituições políticas e criando dúvidas com relação aos valores democráticos. Dessa forma, conclui o autor, nas sociedades com herança autoritária – como é o caso do Brasil – a democracia é ameaçada pela eliminação da elaboração mnêmica e pelo consequente medo das incertezas do presente.

Um acontecimento que poderia ter servido para trazer voz aos anseios silenciados pela anistia foi a campanha pelas Diretas Já. Iniciada no final de 1983, a mobilização arrebatou parte da sociedade brasileira nos primeiros meses do ano seguinte, tornando a jornada popular em favor de eleições diretas para presidente da República um dos maiores movimentos políticos da

história da República. A proposta tentava confrontar o projeto de abertura de Geisel que, além de outras etapas preliminares, como o abrandamento da censura em 1975, a revogação do AI-5 em 1978, e a anistia em 1979, pressupunha a eleição indireta do primeiro presidente civil em 1984, por meio de um colégio eleitoral integrado majoritariamente por parlamentares aliados do regime ditatorial.

Naquele momento, como nota Reis (2014a), constituiu-se uma frente única, que reuniu todos os principais líderes políticos opositoristas, assinalando uma inversão de tendências em relação ao que ocorrera em 1979. Se naquela época os políticos da Arena haviam se mantido coesos, passando a constituir a base majoritária do PDS enquanto a oposição fragmentara-se em cinco partidos distintos, agora eram os partidos de oposição que logravam unir-se em torno de um mesmo objetivo.

Todavia, para a efetivação das eleições diretas o Congresso Nacional tinha de aprovar uma Emenda Constitucional, algo que, sem o apoio de parlamentares governistas, mostrou-se inviável. A Campanha das Diretas despertou a esperança entre os brasileiros, e a derrota da Emenda Constitucional encaminhada pelo deputado federal mato-grossense Dante de Oliveira (PMDB) gerou uma imensa frustração. A proposta não atingiu os 320 votos necessários para que fosse enviada ao Senado. Foram 298 votos a favor, 65, contra, e três abstenções. O governo ditatorial pressionou para esvaziar a votação e 113 deputados não apareceram para a sessão. Quando a vitória governista foi confirmada, a TV mostrou pessoas chorando Brasil afora tal como ocorre quando a seleção nacional de futebol sofre uma derrota em campeonatos mundiais. “Como planejado pelos militares, a escolha do presidente foi indireta, através de negociação que consagrou a conciliação entre as elites políticas”. (FICO, 2013, p. 247).

O desapontamento pelo fracasso da campanha pelas Diretas foi sucedido pelas articulações visando ao lançamento da candidatura de Tancredo Neves, então governador de Minas Gerais, à Presidência no Colégio Eleitoral. Para a disputa, formou-se a frente conhecida como Aliança Democrática, que congregava políticos dissidentes do Partido Democrático Social (PDS)²⁹, reunidos em uma nova sigla, denominada Partido da Frente Liberal (PFL). Ressaltando o oportunismo de tal arranjo, Reis (2014a) assinala que sob essa sigla se juntaram lideranças civis que haviam apoiado a ditadura, entre os quais: José Sarney, Marco Antônio

²⁹ Partido governista fundado em janeiro de 1980 para suceder à Aliança Renovadora Nacional (Arena) e extinto com o fim do bipartidarismo em 29 de novembro de 1979. Fundiu-se em abril de 1993 com o Partido Democrata Cristão (PDC), dando origem ao Partido Progressista Reformador (PPR). Apesar de seus vínculos com o regime militar, se autodenominou como o “partido da reforma e da transformação”, propondo a implantação de uma “democracia social” no Brasil. Em seu manifesto de lançamento, o PDS defendia o voto direto para a eleição de governadores e prefeitos. Disponível em <http://bit.ly/2yIUIX0>. Acesso em 10/09/2019.

Maciel e Antônio Carlos Magalhães. A fim de consolidar a aliança, Sarney foi lançado candidato à vice-presidência na chapa encabeçada por Tancredo Neves. Uma vez que a legislação em vigor obrigava o voto fechado em chapa de um único partido, o arranjo só foi firmado pelo desligamento do PFL e o ingresso no PMDB.

Em janeiro de 1985, a chapa oposicionista derrotou a candidatura de Paulo Maluf (PDS) por 480 votos contra apenas 180. Ironicamente, devido à doença e morte de Tancredo, quem acabou tomando posse foi Sarney. Depois de 21 anos, o Brasil voltava a ter um presidente civil, ainda que fosse oriundo da antiga Arena e eleito indiretamente. Para Reis (2014a), a ascensão do líder maranhense explicita a importância da migração política de apoiadores da ditadura para posições favoráveis à restauração da democracia. “No mesmo sentido, foi relevante a solicitação do beneplácito dos ministros militares, já escolhidos por Tancredo, para que apoiassem aquele desfecho inusitado”. (REIS, 2014a, p. 146).

Como um arremedo de uma ruptura que não ocorreu, Fico (2013) enfatiza que a elite política e a mídia passaram a propagandear, a partir de 1985, o surgimento de uma Nova República no Brasil

que se apropriou e deu nova significação aos símbolos da campanha pelas eleições diretas (o verde e o amarelo, cores da bandeira nacional, haviam sido muito utilizados naquela campanha) e se nutriu do emocionalismo decorrente da morte inesperada de Tancredo Neves, o presidente civil, eleito pelo colégio eleitoral, que não chegou a tomar posse naquele ano. O país entrou em uma espécie de latência, mas a ausência de uma ruptura real e a inauguração de uma fase de suspensão não implicaram a superação do passado. (FICO, 2013, p. 247).

Apesar da tentativa de dar nova roupagem à República, permanecia a tutela militar sobre as instituições. Como resultado dos acordos firmados entre PMDB e PFL no âmbito da Aliança Democrática, foram aprovadas pelo Congresso uma Emenda Constitucional, que restabeleceu as eleições diretas em todos os níveis, e uma reforma da legislação eleitoral, que modificou os dispositivos estabelecidos pelo Pacote de Abril, prevendo que nenhuma unidade da federação poderia ter mais de 60 deputados ou menos de oito. Por meio dessa alteração, como alerta Reis (2014a), “embora o ‘teto’ dos grandes estados registrasse uma pequena elevação [...], aumentou desproporcionalmente o patamar mínimo dos pequenos e de territórios, favorecendo o voto dos chamados ‘grotões’, onde eram mais fortes as tendências conservadoras”. (REIS, 2014a, p. 147).

Tais medidas ajudariam a compor o cenário do qual surgiria a Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela redação de uma nova Carta Magna. Dos parlamentares eleitos em 1986, mais de 70% tinham origem no PMDB ou no PFL, partidos que compunham a Aliança

Democrática. Desse modo, a Constituição foi redigida por essa maioria, não homogênea, mas respaldada por um contexto de euforia pela construção de uma nova ordem democrática. O documento inicial resultante de tal arranjo, marcado por contradições e divisões, acabou surpreendendo a ala conservadora, pois em vez das teses do Estado mínimo, da privatização das empresas públicas ou estatais e da flexibilização do mercado de trabalho, prevaleceram as tradições antiliberais da cultura política nacional-estatista. Apelidada de “Constituição Cidadã”, a Nova Carta trouxe como inovações o conceito de seguridade social, englobando saúde, previdência e assistência social, além da universalização do Sistema Único de Saúde (SUS).

Ainda assim, como ressalva Reis (2014a), foram preservadas ou reforçadas várias heranças do regime ditatorial, como a centralização do poder pelo Executivo e a exclusão da hipótese de desapropriação das terras consideradas produtivas. O mesmo autor destaca como um inquietante sintoma da manutenção da tutela militar sobre a ordem civil, a redação dada ao artigo 142 da Constituição, que atribui às corporações militares o direito de “garantir os poderes constitucionais” e, “por iniciativa de qualquer destes, a lei e a ordem”.

Dessa maneira, suponho que com o fim da ditadura, anunciado e controlado pelos próprios militares, possivelmente tenha havido um reenquadramento da memória sobre aqueles anos de ordem e progresso obtidos à custa de repressão, de violência, de silenciamento e de grande regulação do ensino em geral e da formação docente em particular. Enquanto isso, os militares que deixaram o poder trataram de rearranjar a memória sobre aquele período, buscando amenizar seu caráter repressivo e autoritário.

Lançando mão das reflexões de Michael Pollak (1992), creio ser possível dizer que houve um trabalho de enquadramento da memória a respeito dos anos de vigência do regime ditatorial no contexto da edição da Lei da Anistia. Dessa forma, os civis que apoiaram e se beneficiaram do regime de exceção continuaram no poder na transição para a democracia. Paralelamente, segmentos antes silenciados foram pouco a pouco conquistando espaços e tornando públicos seus relatos sobre o que ocorreu debaixo do mutismo imposto pela ditadura. Foi quando começaram a circular as versões conflitantes sobre o regime militar.

Pollak (1992) afirma que, além do enquadramento da memória, existe também o trabalho da própria memória em si, que necessita de um processo de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade e de organização permanentes. Esse fenômeno torna-se evidente em momentos em que, em função da percepção por outras organizações, faz-se necessário realizar uma rearrumação da memória do próprio grupo. Na interpretação deste autor, a problemática da constituição social da memória em diversos níveis mostra que há um preço a ser pago, em

termos de investimento e de risco, na hora da mudança e rearranjo da memória, e evidencia também a ligação desta com aquilo que a Sociologia chama de identidades coletivas³⁰.

Por sua vez, Bauer (2014) identifica durante todo o período da redemocratização brasileira o peso da “ideologia da reconciliação”³¹, que equiparou a violência do Estado e das organizações de esquerda armada. Tal pensamento abriu caminho para responsabilizar igualmente a todos e, assim, incentivar o esquecimento recíproco, por meio da desmemória e do silêncio, favorecendo o florescimento de uma cultura de impunidade e negação. Nesse sentido, é importante considerar a avaliação desta pesquisadora, para quem os discursos que evocavam conciliação e denunciavam o revanchismo de setores da sociedade brasileira estavam disseminados nas esferas decisórias do processo de transição política.

Dadas essas características, é possível concordar com a crítica de Rodeghero (2012) quando ela constata que diferentes atores políticos têm se posicionado contra as tentativas de revisão da lei de 1979, alegando que naquela oportunidade houve uma negociação entre governo e oposição em torno do projeto aprovado pelo Congresso. Como lembra a autora, esse foi o entendimento do Supremo Tribunal Federal em 2010, ao julgar a Ação por Descumprimento de Preceito Fundamental da Constituição, impetrada pela Ordem dos Advogados do Brasil, quando “o mais alto órgão do judiciário brasileiro reiterou a interpretação de que a anistia atingiu ‘os dois lados’. Tal é, também, o entendimento majoritário da imprensa sobre o funcionamento da Comissão da Verdade: ela não deve tocar na Lei da Anistia”. (RODEGHERO, 2012, p. 98). Tal decisão serviu para reforçar a lógica do esquecimento e da reconciliação.

Vale ressaltar o que denunciam Enrique Padrós e Alessandra Gasparotto (2009), para os quais, apesar de a Lei de Anistia ter representado um avanço político que beneficiou cerca de cinco mil brasileiros, foi uma medida parcial, por não ter sido estendida aos sentenciados pelos crimes de atentado e sequestro, não ter concedido liberdade imediata aos condenados pela Lei de Segurança Nacional e nem permitido que ex-integrantes das Forças Armadas expurgados por crimes políticos reassumissem suas funções. Esses mesmos autores indicam três importantes lacunas dessa norma, e que até hoje permanecem no centro dos debates: a não

³⁰ Pollak (1992) entende como identidades coletivas todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo para dar a cada membro do grupo o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência.

³¹ De acordo com Bauer (2014), o termo foi cunhado pelo historiador catalão Ricard Vinyes para fazer referência às ações estatais de equiparação ética e da impunidade equitativa em relação a crimes cometidos em conjunturas autoritárias, como a ditadura civil-militar brasileira.

abertura total dos arquivos repressivos, a não localização dos corpos de mais de uma centena de desaparecidos políticos e a não responsabilização dos culpados.

A parcialidade do processo de anistia realizada no Brasil e os vazios por ela deixados aqui expostos tornam fundamental a reflexão de Ricoeur (2014), para quem tal política de gestão do passado é uma medida que pretende forçar uma coletividade a esquecer. Portanto, embora possa alcançar resultados eficazes a curto prazo, traz prejuízos incomensuráveis no longo prazo. Como diz Gagnebin (2010), “impor um esquecimento significa, paradoxalmente, impor uma única maneira de lembrar – portanto, um não lembrar”. (GAGNEBIN, 2010, p. 174). Na visão desta autora, a instituição do esquecimento como gesto forçado de apagamento contraria as dimensões positivas do esquecimento, que nunca negam ou apagam o passado, mas transformam seu estatuto vivido no presente, permitindo que se possa viver sem ressentimento. Seu oposto seria o esquecimento libertador indicado por Ricoeur (2014), aquele que provém do processo de luto, para o qual é fundamental um trabalho de memória capaz de superar as situações traumáticas. Assim, Gagnebin (2006) entende que o filósofo “defende um lembrar ativo, que significa um trabalho de elaboração e luto em relação ao passado, a partir da compreensão e esclarecimento”. (GAGNEBIN 2006, p. 105).

Como têm demonstrado várias obras do campo da História³², o trabalho de memória a respeito dos anos de regime de exceção foi obstaculizado pela Lei de Anistia e segue não completamente realizado pela sociedade brasileira. Em comparação aos demais países sul-americanos que viveram sob ditaduras na segunda metade do século passado, o Brasil foi o último a instituir uma Comissão Nacional da Verdade. Apesar de o relatório final³³ da Comissão ter criado a possibilidade ética e política de justiça ao definir os crimes cometidos e nomear os criminosos que os perpetraram, concordo com Mateus Henrique de Faria Pereira (2015) em sua avaliação de que o documento não produziu um impacto capaz de suplantar a inscrição frágil da memória sobre a ditadura civil-militar, e que isso abriu espaço para a presença dos discursos

³² Cito em especial as contribuições de Gallo e Rubert (2014), Motta (2014), Padrós e Gasparotto (2009), Reis (2010, 2014), Reis, Ridenti e Motta (2014), Rodeghero (2012; 2014), Silva (2009), Teles (2007) e Teles e Safatle (2010).

³³ Tendo funcionado de maio de 2012 a dezembro de 2014, a Comissão Nacional da Verdade objetivou esclarecer as graves violações de direitos humanos ocorridas de 1946 a 1988 – período entre as duas últimas Constituições democráticas brasileiras –, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional. Os três volumes de seu Relatório Final estão disponíveis para download em <http://bit.ly/2ZmHnd9>. Acesso em 31/08/2019.

da negação³⁴ e do revisionismo³⁵. Na análise deste pesquisador, dentre os fatores que contribuíram para esse quadro estão a impunidade decorrente da Lei da Anistia e a ausência de arrependimento, remorso ou culpa por parte dos algozes diretos e indiretos e dos apoiadores de ontem e de hoje do regime de exceção.

Pereira (2015) conclui ainda, a partir de Paul Ricoeur (2014), que a negação e o revisionismo presentes em alguns setores da sociedade brasileira poderiam servir para impulsionar o processo de manipulação da memória e da história da ditadura civil-militar, na medida em que é “a função seletiva da narrativa que oferece a manipulação, a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento tanto quanto da rememoração”. (RICOEUR, 2014, p. 98).

Com relação ao caso do Brasil, Pereira (2016) argumenta que, enquanto a justiça não acontece, o perdão proposto pelo filósofo francês permanece em suspenso tornando-se um horizonte ainda não realizado. Por isso, “o tempo do perdão não chegou e pode não chegar, em primeiro lugar, para as vítimas diretas e seus descendentes; mas também, em segundo lugar, para os que lutam e lutaram no presente e no passado pela justiça, igualdade e felicidade”. (PEREIRA, 2016, p. 83).

Nesse sentido, como descreve Ricoeur (2014), a dupla operação de esquecimento e rememoração tem sido utilizada a serviço de ideologias que procuram justificar seu poder de dominação, já que, com ele afirmou, “até o tirano precisa de um retórico, de um sofista, para transformar em discurso sua empreitada de sedução e intimidação”. (RICOEUR, 2014, p. 98).

Teles (2007) entende que a ausência de “uma dimensão pública de expressão livre das memórias faz transparecer que, apesar do reconhecimento público das violações aos direitos humanos, ainda não nos inteiramos o suficiente dos traumas do passado recente”. (TELES, 2007, p. 38). Em sua avaliação, um dos aspectos mais injustos da anistia promovida em 1979 no Brasil foi o fato de ter sido interpretada por parcela considerável da sociedade como impunidade total e prévia dos crimes contra a humanidade praticados pelos agentes do Estado.

Tal ponto de vista é corroborado por Silva (2009), para quem a concepção de anistia como um exercício de esquecimento ainda predomina nas experiências de transição de ditaduras para

³⁴ Adoto aqui a aceção indicada por Pereira (2015), segundo o qual a negação é entendida como contestação da realidade, fato ou acontecimento, podendo levar à dissimulação, à falsificação, à fantasia, à distorção e ao embaralhamento. Conforme este autor, geralmente, percebemos uma dissimulação e uma distorção da factualidade que, ou procura negar o poder de veto das fontes, ou fabrica uma retórica com base em “provas” imaginárias e/ou discutíveis/manipuladas.

³⁵ De acordo com Pereira (2015), o revisionismo, por sua vez, consiste em uma interpretação livre que não nega necessariamente os fatos, mas que os instrumentaliza para justificar os combates políticos do presente a fim de construir uma narrativa “alternativa” que, de algum modo, legitima certas dominações e violências.

democracias vivenciadas pelos Estados ao longo dos anos. No entanto, o mesmo autor ressalta a possibilidade de firmar uma outra tradição para o instituto da anistia:

uma tradição que esteja voltada para um exercício de memória, tido como condição indispensável para a reconciliação da sociedade. Nessa acepção, o que deve ser esquecido é o interdito das narrativas sufocadas e dos crimes acobertados. O esquecimento das dores e violências só pode acontecer como o resultado de um exercício terapêutico de luto e de memória. (SILVA, 2009, p. 56-57).

Quando a Lei da Anistia foi promulgada, e personagens esquecidos pelos mais velhos ou simplesmente ignorados pelas novas gerações retornaram ao Brasil, foi deflagrada a disputa entre as versões da Doutrina de Segurança Nacional e a dos chamados “terroristas” de esquerda. Mas, como registra Silvana Rubert (2014), a luta pelo reconhecimento e punição dos crimes cometidos pelo Estado repressivo não ganhou as ruas nem se tornou uma demanda social e política. Além disso, como observa Rodeghero (2014), os diferentes atores que se engajaram na campanha pró-anistia falavam em anistia ampla e irrestrita, enquanto os discursos da época afirmavam que a medida iria pacificar a família brasileira e que seria o primeiro passo para a redemocratização. Assim, prevaleceu uma cultura de conciliação calcada na percepção de que havia no país uma tradição de anistias como forma de pacificação dos conflitos.

Nesse sentido, vale lembrar o que denuncia Vladimir Safatle (2010), ao questionar a tese de que o esquecimento dos excessos do passado é o preço doloroso a ser pago a fim de garantir a estabilidade democrática. Para este autor trata-se de mostrar como essa ideia, “longe de ser a enunciação desapaixonada e realista daqueles que sabem defender a democracia possível, é apenas o sintoma discreto de uma profunda tendência totalitária da qual nossa sociedade nunca conseguiu se livrar”. (SAFATLE, 2010, p. 234).

Na interpretação de Teles (2007), ao instituir um atestado de paradeiro ignorado – com morte presumida – eximindo o Estado de apuração das circunstâncias dos crimes ou mesmo do paradeiro dos corpos, a Lei de Anistia deixou de lado o crime de desaparecimento forçado perpetrado pelos agentes da repressão. Desse modo, observa, o Brasil tornou-se um país modelo de execução das políticas do silêncio, “deslocando as vivas tensões da memória política para a fria abordagem das leis de reparação. O problema enfrentado com os desaparecidos é que eles permanecem como um grito sem fim, uma negação do luto”. (TELES, 2007, p. 84).

Por conseguinte, tenho de concordar com Ricoeur (2014), para quem a memória comandada encontra seu paralelo e seu complemento nos abusos de esquecimento. A anistia – uma forma de esquecimento institucional – assemelha-se à amnésia por tentar colocar fim a graves desordens políticas que afetam a paz civil e à violência que ela, presumivelmente,

interrompe. Na interpretação do filósofo francês, a anistia opera como um tipo de prescrição seletiva e pontual que exclui de seu campo certas categorias de delinquentes. Ao fazer isso, cruza a fronteira entre o esquecimento e o perdão e promove uma aproximação entre anistia e amnésia que “aponta para a existência de um pacto secreto com a denegação de memória que, [...], na verdade a afasta do perdão, após ter proposto sua simulação”. (RICOEUR, 2014, p. 460). Para ele, a fronteira entre anistia e amnésia somente pode ser preservada mediante um trabalho de memória, complementado pelo trabalho do luto e norteado pelo espírito de perdão:

Se uma forma de esquecimento puder então ser legitimamente evocada, não será um dever calar o mal, mas dizê-lo num modo apaziguado, sem cólera. Essa dicção tampouco será a de um mandamento, de uma ordem, mas a de um desejo no modo optativo. (RICOEUR, 2014, p. 462).

Memória, luto e perdão, porém, não podem assumir a forma de um mandamento, de uma ordem, mas sim de um desejo ao qual somos capazes de aderir ou não. Memória, luto e perdão têm sido invocados na batalha da memória na qual, conforme Rodeghero (2014), está em disputa se anistia é ou não esquecimento, e se esquecer faz bem ou faz mal para o presente e para o futuro do Brasil.

Na visão de Teles (2007), há uma confusão entre o conceito de perdão e temas aproximados como: anistia, desculpa, indulto, prescrição, reconciliação. Em função disso, o perdão tem sido evocado sem qualquer critério conceitual e de valor ético, por meio da aplicação da anistia e de políticas de memória manipuladas.

Por outro lado, para Ricoeur (2005), o perdão supõe trabalho, tempo e luto, mas também, libertação, reconciliação, dom e generosidade. Configurado a partir de uma lógica do dom e da superabundância, ao invés de corresponder a uma lógica da reciprocidade, como a justiça, o perdão, segundo o filósofo, se situa no cruzamento do trabalho da lembrança e do trabalho do luto.

Apesar de admitir com Reis *et alii* (2014b), que seria um equívoco atribuir à ditadura civil-militar a responsabilidade por problemas como o autoritarismo que impregna as relações sociais ou os níveis de violência e de desigualdade que caracterizam o país, considero que alguns aspectos do legado do período autoritário permanecem à espera de respostas satisfatórias. Nesse sentido, acredito ser possível concordar com Ricoeur (2005), para quem,

Certamente, os fatos passados são inapagáveis: não podemos desfazer o que foi feito, nem fazer com que o que aconteceu não tenha acontecido. Mas ao invés, o sentido do que nos aconteceu, quer tenhamos sido nós a fazê-lo, quer tenhamos sido nós a sofrê-lo, não está estabelecido de uma vez por todas. Não só os acontecimentos do passado permanecem abertos a novas interpretações, como também se dá uma reviravolta nos

nossos projetos, em função das nossas lembranças, por um notável efeito de “acerto de contas”. O que do passado pode então ser mudado é a carga moral, o seu peso de dívida, o qual pesa ao mesmo tempo sobre o projeto e sobre o presente. (RICOEUR, 2005, p. 38).

Porque, na avaliação de autores como Safatle (2010), Padrós (2007; 2009; 2014) e Reis (2014c), os crimes cometidos pelos agentes do Estado durante a ditadura civil-militar permanecem não só impunes, mas desconhecidos por grande parte da população, o seu peso de dívida não saldada se estende sobre o presente e o futuro do Brasil. Desse modo, como alerta Safatle (2010), a incapacidade de lidar com nosso passado autoritário produziu uma democracia de caráter deteriorado, que jamais organizou um tribunal contra a ditadura nem condenou as práticas político-administrativas típicas dos operadores de regimes totalitários. Ao contrário, adotou uma postura cínica, “capaz de assinar tratados de defesa dos direitos humanos enquanto torturava e desaparecia com os corpos”. (SAFATLE, 2010, p. 251).

Assim, avalizo a análise de Pereira (2016) a respeito da impossibilidade de realização do perdão proposto por Ricoeur (2014), uma vez que a fragilidade dos discursos da memória sobre os crimes cometidos durante a ditadura civil-militar brasileira impede que a justiça aconteça.

É nesse sentido que, transcorridos mais de 30 anos após a promulgação da Constituição, quatro décadas depois da Lei da Anistia e mais de meio século do golpe de 1964, as razões e desrazões para as continuidades e heranças do período autoritário ainda parecem carecer de explicações.

3 ESTRATÉGIAS DE CONTROLE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

“Muito tempo depois de ter terminado os Estudos Sociais é que fiquei sabendo do porquê do formato do curso, aquilo de poder fazer quantas cadeiras tu quisesses... Tudo era para os alunos não se encontrarem. E realmente, tu não encontravas ninguém. Fazia parte de uma estratégia do governo, né? E eu não me dava conta. Como agora esse ensino a distância, em que as pessoas não formam turmas.”

(Gilda Carraro)

Este capítulo fornece um quadro sintético das políticas educacionais promovidas durante a ditadura civil-militar, uma vez que os seis narradores entrevistados realizaram seus percursos escolares ainda sob a vigência de tais medidas.

Quem se dedica a analisar a história da educação brasileira identifica momentos de esperança e desapontamento, antagonismos, crises e propostas de mudança, nos quais reformas, geralmente impostas de cima para baixo, têm sido a tônica, especialmente na vigência de regimes autoritários. Cristina Bereta da Silva e Ernesta Zamboni (2013), por exemplo, destacam o papel dos estudos sobre o ensino de História a partir da ditadura instalada no país em 1º de abril de 1964, para o entendimento das dinâmicas relativas aos projetos coletivos comuns, aos usos do passado, às disputas pela memória e às estratégias de controle sobre o que se deve lembrar e o que se deve esquecer.

No Brasil de hoje, em que uma parte da população parece empenhada em reescrever a história dos anos de autoritarismo e arbítrio, acredito que as reflexões de autores do campo transdisciplinar da Memória podem trazer aportes importantes. É o caso do pensamento de Henry Rousso (2005), para quem, quando um indivíduo se volta sobre seu passado a fim de relembrar determinados acontecimentos, só é capaz de fazê-lo utilizando sua sensibilidade do presente. Isso, no entanto, não retira a legitimidade dessas memórias. Ao contrário, exprime a vivência de uma pessoa a respeito de coisas que, muitas vezes, não estão documentadas em arquivos, acrescentando ainda uma visão atualizada sobre aqueles fatos.

Penso, então, que é o momento de olhar para nosso passado recente em busca de outras leituras a respeito do período da redemocratização, trazendo à luz narrativas não de militantes ou de personagens públicos, mas de gente comum que viveu a ditadura e a transição para a democracia a seu modo. Porque desejo ver o passado como experiência singular que me permita

pensar o presente da mesma maneira, reitero que levo em conta o importante papel da narrativa nessa tarefa. Por fim, porque escolhi trabalhar com narrativas de professoras e professores de História e de Estudos Sociais, formados e atuantes durante a redemocratização do país, considero fundamental explicar como era o ambiente educacional e quais as lógicas que o regiam.

Em certo sentido, as reformas educacionais do período ditatorial iniciadas em 1964 estão relacionadas ao grande marco referencial da evolução da educação pública no país: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no Governo Provisório de Getúlio Vargas após a Revolução de 1930. O novo órgão, tendo como titular Francisco Campos, um seguidor dos postulados da Escola Nova³⁶, promoveu transformações interpretadas por Simon Schwartzman, Helena Maria B. Bomeny e Vanda Maria Ribeiro Costa (2000) como um processo de modernização conservadora³⁷. Dentre as mudanças realizadas destacam-se duas medidas que puseram fim ao domínio da política educacional positivista na orientação das questões do ensino: o decreto-lei nº. 19.851/31, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, e a reforma do ensino secundário³⁸.

Luiz Antônio Cunha (1980) entende que o Estatuto das Universidades Brasileiras consagrou o princípio segundo o qual era preferível o sistema universitário ao das escolas superiores isoladas. Porém, o documento admitia a existência de estabelecimentos isolados como uma concessão à realidade em que esses constituíam a imensa maioria. Já Norberto Dallabrida (2009) acredita que a reforma do ensino secundário promovida por Campos estabeleceu em nível nacional a modernização desejada por alguns grupos sociais. Entre outras mudanças, imprimiu uma perspectiva escolanovista que estimulava o uso de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem e extinguiu a disciplina de Instrução Moral e Cívica. Considerando-a inútil por transmitir conceitos abstratos e desvinculados da experiência

³⁶ Conforme Santos (2012) e Nascimento (2015), Escola Nova é uma perspectiva de ensino proposta pelo filósofo e educador estadunidense John Dewey (1859-1952) que teve relevante papel no desenvolvimento da mentalidade dos educadores brasileiros notadamente nos anos de 1930. Nessa concepção, o aprendizado do aluno deveria estar aliado ao seu meio ambiente físico e social, havendo uma relação íntima entre experiência – entendida como prática de vida – e educação. Dentre os expoentes dessa ótica destacam-se: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Delgado de Carvalho.

³⁷ Para Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), a expressão designa um processo que permitiu a inclusão de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência em um contexto de grande centralização do poder, levando à substituição de uma elite política tradicional por outra mais jovem, com formação cultural e técnica atualizada.

³⁸ A Reforma, de acordo com Dallabrida (2009), dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o “fundamental”, com um curso que conferia formação geral a todos os estudantes secundaristas com duração de cinco anos; e o “complementar”, que consistia em dois anos preparatórios ao curso superior e apresentava opções para os candidatos à matrícula em Direito, para aqueles que desejavam cursar Medicina, Farmácia ou Odontologia e para os aspirantes aos cursos de Engenharia ou de Arquitetura. Tal reorganização centralizou na administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante).

do aluno, o ministro transferiu seus conteúdos de cunho moral e cívico para a disciplina de Educação Religiosa, reintroduzida nas escolas primárias, normais e secundárias do país como parte do pacto entre o Governo Provisório de Vargas e a Igreja Católica.

Consoante Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), para além da influência da Escola Nova, as disputas no campo da educação brasileira nos anos 1930 envolveram a Igreja Católica, que lutava por ampliar seu espaço político em uma área estratégica como a educação; os fascistas, cujo maior expoente foi o próprio Francisco Campos, para quem o totalitarismo era um imperativo do século XX; e os militares, que passaram a ter participação crescente na esfera educacional.

A educação pública brasileira sofreria oscilações significativas entre 1934 e 1945, quando o advogado mineiro Gustavo Capanema esteve à frente do ministério getulista. Em 1942, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como reforma Gustavo Capanema. Para Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012), as bases desta lei eram assentadas na autonomia didática do professor. Nos 11 anos da gestão de Capanema surgiram as primeiras ideias de inclusão dos Estudos Sociais nos currículos escolares do Brasil sob a influência da Escola Nova. Escola e sociedade precisavam estar associadas, pois o ensino puramente erudito, como observa Thiago Rodrigues Nascimento (2015), era criticado na perspectiva defendida por John Dewey. A divisão do ensino secundário criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada, com a criação do ciclo ginásial de quatro anos, e do ciclo colegial de três anos. Tal separação perduraria na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, com a promulgação da lei nº. 5.692/71, que criou o 1º. grau a partir da fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º. grau, formado pelo ciclo colegial.

Porém, como denunciam Nilton Mullet Pereira e Diego Sousa Marques (2013), o positivismo que assombrara o ensino de História, travestido de história dos heróis ou história das datas e fatos relevantes, voltaria durante a ditadura civil-militar, já que “essa ‘história dos heróis’, herdeira direta da história-memória do século XIX, estabeleceu-se como a aliada dos regimes autoritários” (PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 85-86), na medida em que afirma o valor da nação e da unidade nacional, impossibilitando que o ensino de História seja espaço de crítica social e política.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, de acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), reproduziu os embates das três décadas anteriores. A diferença foi que, enquanto nos anos 1930, católicos e leigos disputavam o controle da educação pública; nos anos 1960, a discussão apareceu como um confronto entre a educação pública – universal, gratuita e proporcionada pelo Estado – e a educação privada, defendida como um direito das famílias, às

quais o setor público deveria apoiar. Assim, a educação no Brasil continuou a se expandir, porém, com alterações importantes. A primeira delas foi que, para a classe política, os sistemas educacionais se transformaram em uma moeda de troca que permitia distribuir empregos, contratar serviços e intercambiar favores. Ao mesmo tempo, instituiu-se uma comunidade de professores e professoras, pedagogos, especialistas, funcionários e empresários da educação que realizavam congressos, disputavam verbas, enquanto prosseguiam debatendo a relevância, os direitos e os espaços da educação pública, privada e religiosa. Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) concluem que,

esses profissionais se preparavam para reproduzir, depois da Constituição de 1988, os mesmos debates dos anos 1930 e 1960, que deveriam marcar a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, idealizada para um novo tempo que chegou a se chamar, por alguns anos, de Nova República. Foi uma batalha que não houve: a Lei de Diretrizes e Bases aprovada pelo Congresso Nacional em 1996 não foi o resultado de um grande debate nacional, e sim da adoção de um substitutivo de última hora apresentado pelo então senador Darcy Ribeiro, que havia estado nas trincheiras da escola pública nos anos 1950 e 1960, mas que buscava então olhar para a educação com outros olhos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 20-21).

Na ditadura civil-militar, o controle militar sobre o Estado, conforme sustenta José Willington Germano (2011), implicava uma atuação prática na vida econômica, social e política do país, na qual se inseria um conjunto de propostas para a educação em todos os níveis. Essa interferência foi mais direta no ensino de História na educação básica, como assinalam Marco Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010).

No que tange às políticas públicas para o ensino de História, Jorge Luiz da Cunha e Lisliane dos Santos Cardôzo (2011) denunciam que este foi alvo de uma série de alterações, especialmente a partir da Reforma Universitária de 1968 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, cruciais para a conformação da doutrina educacional que guiaria o ensino no Brasil nas décadas seguintes. Uma dessas modificações – e que antecede o período acima citado – foi a criação das Licenciaturas Curtas³⁹ proposta pelo conselheiro Newton Sucupira⁴⁰, em outubro de 1964, por meio de Indicação ao Conselho Federal de Educação (CFE). A

³⁹ Newton Sucupira propôs a instituição dessas licenciaturas como uma solução de caráter experimental e emergencial. Com a Lei nº. 5.692/71, elas foram institucionalizadas a fim de atender a um projeto educacional que exigia a formação de professores rápida e generalista. Sua implantação deveria ocorrer prioritariamente nas regiões onde houvesse carência de docentes, mas os cursos proliferaram por todo o país, especialmente em instituições privadas de ensino. Foram extintas pela LDB de 1996.

⁴⁰ A respeito deste professor, que atuou por mais de uma década junto ao Conselho Federal de Educação, produzindo cerca de 400 pareceres relativos à definição de políticas educacionais durante o regime militar (1964-1985), recomendo a leitura do artigo de Helena Bomeny (2014). Disponível em <http://bit.ly/2ZdhoZK>. Acesso em 10/09/2019.

Indicação, intitulada *Sobre o exame de suficiência e formação do professor polivalente para o ciclo ginásial*⁴¹, buscava solucionar um problema constatado na primeira metade do século XX e que, como denuncia Nascimento (2012), persiste até os dias atuais: a carência de professores de determinadas disciplinas e em algumas regiões. Segundo o mesmo autor, o documento citado anteriormente nomeava o déficit de pessoal qualificado então existente como um obstáculo à expansão da escola média brasileira, sugerindo a criação de “exames de suficiência” a fim de selecionar professores para atuação naquele nível de ensino. Naquele contexto,

A prioridade deveria ser a política de valorização e reformulação das Faculdades de Filosofia e suas licenciaturas e a ‘aplicação sistemática do exame de suficiência tendo em vista o maior número de professores a curto prazo’. A perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma. (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

A Indicação propunha um “professor polivalente” para o antigo ciclo ginásial – que compreendia os três últimos anos do atual ensino fundamental – que responderia pelas disciplinas de Ciências Naturais e Matemática e Ciências Sociais. Como evidenciam Demerval Saviani (2011) e Nascimento (2012), o foco se deslocava para o aspecto quantitativo do problema em detrimento do qualitativo, pois admitia não ser obrigatório “que o professor do ensino das primeiras séries tivesse formação aprofundada. Um professor habilitado, mesmo que minimamente, a ensinar um bloco de disciplinas diminuiria a carência de profissionais”. (NASCIMENTO, 2012, p. 342).

Essa lógica do mínimo pelo menos, como alerta Saviani (2008), intensificou-se após o golpe de 1964 pelo expressivo crescimento da participação privada na oferta de ensino, especialmente no nível superior. Carlos Benedito Martins (2009) assinala que o ensino superior privado de perfil empresarial cresceu na medida em que as universidades públicas, em especial as federais modernizadas pela Reforma Universitária de 1968, não puderam atender à crescente demanda de acesso. Na mesma linha, Saviani (2008) sustenta que a aposta no setor privado foi viabilizada por meio do incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional. Segundo ele, o principal operador dessa política foi o Conselho Federal de Educação (CFE) que,

⁴¹ Thiago Rodrigues Nascimento (2012) explica tratar-se de documento de difícil acesso, por não estar digitalizado, sendo que à época podia ser consultado apenas nas bibliotecas de algumas instituições de ensino superior. Em razão disso, ao final do artigo mencionado, o autor reproduziu a Indicação. O material pode ser consultado em <http://bit.ly/2Zf88nO>. Acesso em 10/09/2019.

mediante constantes e sucessivas autorizações seguidas de reconhecimento, viabilizou a consolidação de uma extensa rede de escolas privadas em operação no país. O Conselho, mediante nomeações dos presidentes da República, por indicação dos ministros da Educação, nunca deixou de ter representantes das escolas particulares em sua composição. Além disso, o *lobby* das instituições privadas sempre foi muito ativo, intenso e agressivo, chegando a ultrapassar os limites do decoro e da ética, o que conduziu ao fechamento do CFE pelo ministro Murílio Hingel, em 1994. Em seu lugar foi instituído o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulado pela Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995. (SAVIANI, 2008, p. 300).

Martins (2009) acrescenta que, as alianças políticas estabelecidas entre os donos das empresas educacionais e determinados atores dos poderes executivo e legislativo, impulsionaram grandemente essa multiplicação. Além disso, o complexo conjunto de medidas “que se instalou no país lhes permitiu descumprir determinações legais que regulamentam o funcionamento das instituições e/ou reverter decisões desfavoráveis aos seus interesses junto ao poder judiciário”. (MARTINS, 2009, p. 28).

Cabe ressaltar que, no curto intervalo de quatro anos, entre 1968 e 1971, houve o gradativo fechamento político do país, a partir da publicação dos diferentes Atos Institucionais, com destaque para o AI-5, editado em dezembro de 1968, acompanhado da sistematização do aparato repressivo, da perda das liberdades individuais e coletivas e do chamado “Milagre Econômico”. Enquanto isso, como alertam Déa Ribeiro Fenelon (1985) e Elza Nadai (1988; 1993), a prática recorrente de trazer soluções prontas sem ouvir os diretamente atingidos pelas mudanças consolidou-se como marca de sucessivos governos, tanto em tempos de democracia quanto de ditadura, algo que essas autoras entendem como sintoma do autoritarismo enraizado na cultura política nacional. Leitura semelhante foi feita por Francisco E. Melo e Edilene Toledo (2005), para os quais, tanto no período getulista quanto durante a ditadura civil-militar, normas, currículos, decretos e portarias escolares foram criados com o intuito de adaptar a escola aos objetivos erigidos pelo estado autoritário. Daí a preocupação do Estado em tornar obrigatória a Educação Moral e Cívica não só como disciplina, mas enquanto prática educativa por meio do Decreto nº. 869/69, tendo em vista que todas as atividades escolares deveriam ser perpassadas por suas matrizes ideológicas. Os mesmos autores, contudo, ressaltam que,

por mais que o Estado busque impor a cultura escolar, a escola vivencia uma relativa autonomia o que impossibilita a reprodução das intenções presentes na legislação, uma vez que as ações escolares são mediadas por uma cultura escolar própria capaz de dar uma ressignificação aos conteúdos e objetivos, através de seus valores, práticas e metodologias cotidianas. (MELO; TOLEDO, 2005, p 4-5).

No tocante à essa autonomia relativa, a análise de Antônio Simplício de Almeida Neto (2014), produzida a partir de Relatórios de Estágio de Prática de Ensino de História (FEUSP) e

Registros Escolares de escolas públicas estaduais de São Paulo das décadas de 1960 e 1970, indica que a cultura escolar, “forjou acomodações, assimilações, simulacros, apropriações e subversões [...], presentes nas relações entre os diferentes sujeitos, suas representações e práticas, suas formas de organização e disciplina, nos usos do tempo e do espaço”. (ALMEIDA NETO, 2014, p. 75).

No entanto, para Enrique Padrós (2007) a combinação entre repressão, disciplina e controle resultou em destituições massivas, expurgos⁴², aposentadorias compulsórias, abandonos de cargo e prisões de professores e de alunos nos estabelecimentos de ensino brasileiros. Ele reitera que a presença de simpatizantes e delatores, aliada à responsabilização dos pais pelo comportamento dos estudantes, trouxe ao cotidiano escolar e universitário um clima de temor e apatia. Em consequência, “a proposta ‘educativa’ da nova ordem, a partir das premissas da Doutrina de Segurança Nacional⁴³, produziu, de forma geral, um retrocesso devastador, particularmente, nas áreas das ciências humanas”. (PADRÓS, 2007, p. 3). Em um nível mais amplo, Padrós (2007) assinala que o regime de exceção distribuiu incentivos governamentais, tendo por objetivo principal a integração e a segurança do território brasileiro. Tal meta se inseria nos preceitos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) então vigente em várias das ditaduras instaladas nos países do Cone Sul. Na crítica deste autor, apesar de afirmarem agir em defesa da democracia, os defensores da DSN “consideravam, no fundo, que esse regime era fonte geradora de desordens por permitir manifestações dos setores desconformes com a ordem vigente, a qual devia ser protegida através de todos os meios disponíveis”. (PADRÓS, 2007, p. 2). Em consequência disso, advoga que a intervenção da ditadura acarretou para a sociedade brasileira a perda da criatividade vital no campo da cultura, além da imposição de um clima pesaroso, caracterizado pelo oportunismo, o adesismo e o oficialismo, adotados como formas de ascensão social e de reconhecimento institucional.

Complementando essa leitura, Amarilio Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006) argumentam que a ditadura teve grande impacto na escola pública, “a mais sujeita à ideologia tecnocrática subjacente às políticas educacionais emanadas pelo Estado a partir da destituição do presidente

⁴² Os expurgos foram afastamentos sumários de professores, técnicos administrativos e estudantes universitários no contexto da ditadura civil-militar. No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em particular, cabe ressaltar os expurgos de 37 docentes considerados ameaça à boa formação da juventude do país e aos interesses do regime então instaurado, como apontam Lorena Holzmann *et alii* (2008). A ausência desses mestres produziu um vazio no meio acadêmico, cujo resultado imediato foi a desestruturação do curso de Arquitetura e a destruição do curso de Filosofia daquela instituição.

⁴³ De acordo com Padrós (2014), essa doutrina tem como características: a violência irradiada, a diluição da responsabilidade dos funcionários repressivos, a consolidação de uma “cultura do medo”, a necessidade permanente da existência de um “inimigo interno”, o caráter imprevisível, o isolamento e a política de controle.

João Goulart”. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 161). A política educacional dos militares e de seus apoiadores civis promoveu mudanças que redundaram no tecnicismo⁴⁴; na expansão quantitativa da escola pública de ensino fundamental e médio às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Ao examinar o conjunto dessas medidas, estes autores sustentam que a educação foi instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado, a exemplo do que ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala. Em vista disso, os professores em geral, e os das escolas públicas em particular, tornaram-se alvo da vigilância de governantes que planejavam perpetuar-se no poder.

Nesse sentido, Reis (2006) observa que, a fim de divulgar seus valores “a ditadura criou disciplinas cívicas: Organização Social e Política do Brasil (OSPB) para o ensino médio; e uma equivalente [a disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros], destinada a transmitir os valores da Boa Moral também para os jovens universitários”. (REIS, 2006, p. 12). Conhecida pela sigla EPB, essa matéria fundamentada pelos militares nas diretrizes da Doutrina de Segurança Nacional se tornou obrigatória no ensino superior por meio do Decreto-lei nº. 869/69, foi normatizada pelo Parecer nº. 94/71, transformada em disciplina optativa em 1992 e excluída dos currículos dos cursos universitários um ano mais tarde pela Lei nº. 8.663/93, assinada pelo presidente Itamar Franco⁴⁵. A introdução desses conteúdos integrou uma ampla política educacional aplicada ao ensino público que vigorou por mais de duas décadas, organizada a partir da Reforma Universitária, de 1968, e da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º. e 2º. Graus, de 1971. Na avaliação de Samara Lima Mancebo-Lerner (2016),

Como disciplina ministrada em nível superior de ensino, o EPB voltou-se exclusivamente para a juventude universitária e expressou, em seu conteúdo, um vigoroso consenso que uniu civis e militares nos anos 1960: o da necessidade de defender o Brasil do comunismo. Nesse sentido, pode-se dizer que o EPB assumiu estrategicamente uma função profilática dentro do regime: a de afastar a juventude da “ideologia malsã” por meio da socialização em valores, ideias e comportamentos capazes de regenerar a moral cristã e a obediência a Deus, à Pátria e à Família. (MANCEBO-LERNER, 2016, p. 1033-1034).

⁴⁴ Conforme Saviani (2011), esta concepção pedagógica, que no Brasil sucedeu às tendências Humanista Tradicional e Humanista Moderna, considera que cabe ao processo pedagógico conformar os agentes educacionais, estabelecendo previamente as atividades desenvolvidas por professores e alunos. Foi a concepção adotada pelos governos autoritários durante a ditadura civil-militar.

⁴⁵ A tese de Adolar Koch (2018) analisa a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) na ditadura civil-militar brasileira, considerando sua inserção na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no período que vai da criação da mesma (1969-1970), até 1993, quando aconteceu sua exclusão como disciplina na universidade. O trabalho está disponível em <http://bit.ly/2mlqGjJ>. Acesso em 15/09/2019.

Dessa maneira, a Reforma Universitária implantada via Lei nº. 5.540/68 foi formulada por civis apoiadores da ditadura que buscaram se apropriar dos debates produzidos por professores e estudantes nos anos 1960, tendo em vista que “além da pauta modernizadora e desenvolvimentista, objetivos políticos estavam em jogo: aplacar o descontentamento de intelectuais e acadêmicos, e sobretudo o ativismo radical dos estudantes”. (MOTTA, 2014, p. 351). Para este pesquisador, embora tais medidas tenham atingido sua finalidade apaziguadora, o modelo de ensino adotado revelou-se elitista e socialmente injusto, pois os investimentos nas universidades favoreceram grupos sociais e regiões mais ricas do país, ampliando as desigualdades sociais e regionais.

Tal avaliação é corroborada por Germano (2011), para quem a política educacional pós-64 sedimentou a exclusão social das classes populares ao privilegiar o topo da pirâmide social, além de ter deixado um legado negativo para a organização política dos estudantes, uma vez que “a privatização passou a ser encarada com naturalidade pelo que restou do movimento estudantil. Tanto que, as poucas mobilizações estudantis realizadas no segundo semestre de 1989 tiveram como motivação a elevação do valor das mensalidades escolares”. (GERMANO, 2011, p. 274).

Em contrapartida, Arabela Campos Oliven (1992), expressa um dos pontos positivos da reorganização promovida pela Reforma, lembrando o incentivo à profissionalização do magistério superior, principalmente nas universidades públicas, já que as mudanças abriram caminho para a consolidação dos cursos de pós-graduação e estruturaram a carreira docente nessas instituições. Oliven (1990) fez ainda uma avaliação que ratifica a crítica de Motta (2014) ao considerar que o individualismo e a aceitação incondicional do princípio do mérito – ideais compartilhados por diversas frações da classe média – acabaram levando as camadas médias brasileiras a encararem a desigualdade social, que se acentuava naquela época, como consequência de uma distribuição diferencial de talentos e esforços. Isso teria resultado na estruturação de um ensino superior, no qual

as grandes universidades, em geral públicas, e as faculdades isoladas, em sua maioria privadas, passaram a desempenhar funções diferentes, mas, na realidade, complementares, no sentido de favorecer a reprodução das relações de dominação características do período autoritário pós-64. (OLIVEN, 1990, p. 95-96).

A principal consequência dessa diferenciação de funções foi a propagação de cursos de baixo investimento, em especial as licenciaturas nas faculdades isoladas privadas, que

experimentaram grande expansão no período ditatorial, e também a partir da ascensão do neoliberalismo, entre o final dos anos 1980 e o início da década seguinte.

Por outro lado, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) postulam que o desenvolvimento gradual do projeto educacional militar não deveria ser desvinculado da situação de indisciplina e fragmentação interna resultantes de sua ação política. A fim de neutralizar esses efeitos, foi erigida uma pedagogia que passou a ser aplicada à educação da infância e da juventude fora dos quartéis a partir da ditadura civil-militar instaurada em 1964. Tal pedagogia baseava-se em conceitos que abrangiam a reiteração de princípios de disciplina, obediência, organização e respeito à ordem e às instituições.

Na vigência da ditadura civil-militar, as alterações curriculares e a criação das disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), buscou conferir nova configuração ao ensino das humanidades no contexto de uma pedagogia autoritária com ênfase na tríade formar-cultivar-disciplinar, como ressalta Maria do Carmo Martins (2014). A época em questão, segundo Elenice Silva Ferreira (2012), caracterizou-se por reformas verticalizadas, estruturadas a partir dos compromissos assumidos entre os governos do Brasil e dos EUA por meio dos acordos MEC-USAID⁴⁶ (Ministério da Educação e Cultura / *United States Agency for International Development*). Assim, em todo o país, a educação operou sob o comando das reformas educacionais efetivadas pela aprovação das leis nº. 5.540/68, voltada ao ensino superior, e nº. 5.692/71, direcionada ao ensino fundamental e médio, que alteraram a antiga Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61.

Em decorrência dessas legislações, a educação passou a responder às demandas do novo cenário econômico, sobretudo com a formação acelerada de mão de obra de baixo nível de qualificação. Entretanto, como reitera Germano (2011), apesar de os governos de exceção terem se utilizado da política educacional como estratégia de hegemonia, deixaram de cumprir uma das funções básicas do Estado capitalista, ao negarem a garantia à escolarização da força de trabalho potencial ou ativa.

Ao discutir a política educacional dos governos ditatoriais, Martins (2014) interpreta a reformar curricular como uma tentativa do estado militar de produzir instrumentos visando à

⁴⁶ A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*), mais conhecida por seu acrônimo em inglês USAID, é um órgão do governo dos Estados Unidos criado em 1961 por meio do decreto de Assistência Externa do então Presidente John F. Kennedy, encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. É um organismo independente, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado estadunidense.

afinação de consciências ao poder instituído. Avaliação similar foi feita por Selva Guimarães Fonseca (1993), para quem a LDB de 1971 propôs a “formação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Entre outras medidas, alterou a nomenclatura dos graus de ensino: o primeiro grau, equivalente ao ensino primário e ao ginasial; e o segundo, correspondente ao colegial. Quanto ao currículo, previu a disciplina de Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, “no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário”. (FONSECA, 1993, p. 25).

Sob essas diretrizes, como denuncia Saviani (2011), professor e aluno assumiram uma posição subalterna, pois no modelo de educação tecnicista o elemento preponderante era a organização racional dos meios, sendo o processo o definidor do quando, do como e do que os docentes e estudantes deveriam fazer. Tal concepção contrariava tanto a ideia da pedagogia tradicional, na qual a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo e o elemento decisivo – quanto a proposta da pedagogia nova, em que a iniciativa se deslocava para o aluno, e o eixo da ação educativa estava centrado na relação interpessoal professor-aluno. Segundo este mesmo autor, a pedagogia tecnicista previa a reorganização do processo educativo de modo objetivo e operacional, no qual,

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2011, p. 382).

Ridenti (2001), reforçando a leitura feita por Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), compreende que a atuação cultural do regime civil-militar implicou a modernização conservadora da educação. Tal alteração, em que pese os aspectos negativos já mencionados, permitiu a instituição de um sistema nacional de apoio à pós-graduação e à pesquisa para as universidades públicas federais. Cabe observar que, se nas universidades a ditadura encontrou seu principal foco de resistência, também não deixou de oferecer uma alternativa de acomodação institucional, na medida em que, como pontua Motta (2014), procurou atender às reivindicações de modernização de estudantes e professores dentro dos parâmetros da ordem estabelecida. Dentre as mudanças introduzidas em resposta às críticas de docentes e alunos figuram a extinção do sistema de cátedras, com a implantação do regime departamental, da

matrícula por disciplina e do regime de créditos; e a determinação de que os exames vestibulares seriam classificatórios, alteração que acabou com o problema dos excedentes⁴⁷.

Enquanto isso, a obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, época em que os professores e profissionais da História sofreram perseguições e censuras. Essa imposição, conforme Schmidt (2012), foi acompanhada de um movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da disciplina. A mobilização contou com a participação de educadores e professores de História e a liderança da Associação Nacional de Professores de História (ANPUH). Com a redemocratização, houve um crescimento do movimento pela chamada “volta do ensino de História” à escola básica.

Em contrapartida, ao avaliar os motivos para a ausência de um debate nacional em torno da LDB aprovada pelo Congresso Nacional, em 1996, Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) concluem que, paradoxalmente, à medida em que a educação cresceu, o tema pareceu perder sentido para grande parte dos próprios educadores. Isso porque, na década de 1990, as questões pedagógicas, tão em voga quando da introdução dos ideais da Escola Nova, foram substituídas por temas como os direitos sociais, a globalização e o neoliberalismo. Mas, como observam os mesmos autores, foi justamente naquele período que a educação voltou a ser percebida como tendo um papel importante e central. Todavia,

Não são mais os educadores, e sim os economistas, muito mais em evidência, que argumentam que a economia só cresce quando há investimento em recursos humanos, e que as desigualdades sociais se devem, sobretudo, às desigualdades de oportunidades educacionais. Internacionalmente, a bandeira da educação deixa de ser monopólio da Unesco e passa a ser dividida com outras agências como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Unicef. Empresários que antes apoiavam a educação, no máximo, como caridade, e viviam na prática dos preços baixos dos produtos fabricados com mão de obra desqualificada, agora buscam treinar melhor seus empregados e concordam em contribuir para que as escolas formem melhor seus alunos, e assim lhes forneçam mão de obra mais qualificada. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 23).

Considerando esse contexto das políticas educacionais, chamo atenção para o fato de que, possivelmente, a geração de professores graduada durante a redemocratização inclui indivíduos cuja infância e adolescência foram vividas em um ambiente impregnado de experiências pessoais e familiares quanto ao regime militar. Por isso, antes de passar à apresentação das

⁴⁷ Estudantes que, segundo a legislação dos vestibulares da época, mesmo atingindo a pontuação necessária ao ingresso em um curso superior, tinham sua matrícula recusada por falta de vagas nas universidades públicas. De acordo com Janaína Dias Cunha (2007), o problema era mais grave nos cursos de Medicina e Engenharia e redundou em decisões judiciais que obrigavam as universidades a matricular turmas inteiras de candidatos aprovados, onde não havia vagas disponíveis.

narrativas transcriadas, reitero que lidei com memórias individuais, mas também com memórias que não se referiam apenas às vidas físicas das professoras e professores entrevistados, mas a memórias herdadas. Isso porque, como observa Pollak (1992), embora a memória pareça ser um fenômeno individual, Maurice Halbwachs (2013) havia destacado que ela também deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, isto é, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

Tendo em vista o que propõe Nascimento (2011), e considerando as memórias narradas pelos professores, desloquei o foco, ainda predominante entre os pesquisadores em História da Educação, concedido às fontes escritas. Desse modo, a exemplo do que fez este autor, apresento “uma possibilidade de pesquisa a partir dos relatos dos docentes e das formas como estes representam suas experiências enquanto pessoas que atuaram ou ainda atuam na educação brasileira”. (NASCIMENTO, 2011, p. 279). Entendendo, a partir do que propõe Pollak (1992), que a memória é um fenômeno construído e que as preocupações pessoais e políticas do momento constituem um elemento de sua estruturação – o que também é verdade em relação à memória coletiva – presumo os problemas de luta política presentes no trabalho de enquadramento da memória do período ditatorial. Nesse sentido, incorporo o argumento de que

se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que *a memória e a identidade são valores disputados* [grifo do autor] em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos. (POLLAK, 1992, p. 5).

Levo em conta também as contribuições de Halbwachs (2013), segundo o qual a memória deve ser compreendida, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, isto é, como um fenômeno construído coletivamente submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes. Logo, por possuir um fundo coletivo, ninguém pode lembrar-se realmente de algo fora do âmbito da sociedade, já que a evocação de recordações é feita geralmente recorrendo a outros, sejam esses a família ou outros grupos sociais.

A riqueza das memórias individuais reunidas nas narrativas a seguir permite pensar uma história da educação brasileira nos últimos anos a partir do que dizem as professoras e professores que vivenciaram as formas como ela se processou. No capítulo 6, dedicado à análise interpretativa do conjunto dessas narrativas, busco compreender o que tais lembranças podem indicar, bem como sua importância para esses professores na atualidade, entendendo que o presente as convoca, ressignifica e atualiza.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“Bom, só para te dizer: primeiro, ainda existia o estrado com a mesa do professor. Todo mundo na sala, e eles chegavam. Tinha alguns folclóricos, como a gente chamava, que vinham com livros imensos e punham em cima da mesa. Mas o que imperava eram umas fichinhas amareladas pelo tempo. Eles raramente se sentavam.”

(Maria Helena Câmara Bastos)

Na linha sugerida por Ricoeur (1994), para quem explicar mais é entender melhor, faço aqui uma descrição de meu percurso aproximativo com a História Oral, metodologia que se tornou central para a definição da forma como estruturo e apresento as narrativas dos seis professores entrevistados.

Primeiramente, destaco uma coincidência histórica: no Brasil, a História Oral foi introduzida durante a ditadura civil-militar, cujos efeitos coercitivos acabaram incidindo sobre sua disseminação e aceitação pela academia. Logo, quando o país voltou a experimentar a liberdade, inúmeras iniciativas nessa área foram impulsionadas pelo desejo de registrar a memória dos tempos de censura, arbitrariedade e perseguição política. Em função disso, José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda (2015) entendem a História Oral como “uma das alternativas para a afirmação da democracia. [...] posto que se compromete tanto com a democracia – que é condição para sua realização – como com o direito de saber, que permite veicular opiniões variadas sobre temas do presente”. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 111).

Essa defesa forneceu-me uma justificativa alinhada ao recorte temporal que delimito para o desenvolvimento desta pesquisa. Afinal, os trabalhos considerados seminais nesta área foram publicados justamente entre 1974 a 1988, período que abarca a redemocratização do país. A saber: *Memórias do exílio* (São Paulo: Livramento, 1976), obra escrita no exílio por Pedro Celso Uchoa Cavalcanti e Jovelino Ramos; *História oral: teoria e técnica* (Florianópolis: UFSC, 1978), de Carlos Humberto Pederneiras Corrêa; *Balanço metodológico: história oral e história de vida*, documento interno de trabalho do CPDOC lançado por Aspásia Camargo, em 1979; *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi (São Paulo: T. A. Queiroz, 1979); *Getúlio: uma história oral* (Rio de Janeiro: Record, 1986), organizado por Valentina da Rocha Lima; *Memórias das mulheres do exílio* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980), escrito por Albertina Oliveira e outras autoras; e *Variações sobre a técnica de gravador no registro da*

informação viva (São Paulo: CERU e FFLCH/USP, coleção textos, 1985), livro de Maria Isaura Pereira de Queiroz, pioneira no Brasil na sugestão do uso de entrevistas em história de vida.

Ao elaborar um roteiro prévio para as entrevistas passei a me questionar se iria conduzi-las, ainda que com questões amplas e semiestruturadas, de forma a limitar as surpresas decorrentes do uso de narrativas. Não era justamente isso o que me frustrara no âmbito do jornalismo impresso? Até onde estava disposta a ir para ouvir as experiências daqueles que se licenciaram e atuaram como professores durante a redemocratização do país? Faria o tradicional “recortar-colar-editar” comum a tantas pesquisas do campo da História em que os entrevistados se tornam instrumentos para comprovar ou refutar hipóteses previamente determinadas? Não seria isso subvalorizar a voz do narrador? Afinal, qual o lugar das narrativas neste trabalho?

Encontrei um caminho possível nas reflexões de Alessandro Portelli (1997b), para quem a História Oral modificou a forma de escrever da História, da mesma maneira como a novela moderna transformou o modo de escrita da ficção literária, uma vez que “o narrador é agora empurrado para dentro da narrativa e se torna parte da história”. (PORTELLI, 1997b, p. 38). Nesse movimento, além do desvio gramatical da terceira para a primeira pessoa, o pesquisador italiano detecta uma nova atitude narrativa a exigir do historiador um envolvimento político e pessoal mais aprofundado, que aquele do narrador externo.

Isto posto, reconheço ter me envolvido com as narrativas das professoras e professores que entrevistei de um modo que não imaginava, seja porque me identifiquei com algumas das situações evocadas – como o inconveniente de estudar em escolas distantes de casa e depender do transporte público, invariavelmente precário –, ou porque seus percursos até a obtenção do diploma se assemelham a muitas das histórias de pessoas próximas a mim, cujo desejo de cursar uma faculdade foi frustrado pela falta de recursos ou pela ausência de incentivo familiar.

Ao relembrares as circunstâncias pessoais que os levaram a trilhar os caminhos do magistério, esses docentes acabaram partilhando não apenas suas experiências de formação e prática docentes, mas me permitiram entrever muito da infância, da história de suas famílias, das instituições de ensino que frequentaram e dos contextos sociopolíticos e culturais por onde transitaram como estudantes e professores.

Mais que isso, me levaram em uma viagem guiada por suas lembranças a respeito de um passado recente que experimentei de forma diversa, já que o recorte temporal adotado nesta pesquisa – os anos de 1974 a 1988 – coincide com o período em que realizei meu percurso acadêmico do ensino fundamental até a graduação em Jornalismo.

Tendo em vista o conselho de Verena Alberti (2004), que advoga que o trabalho com entrevistas de História Oral exige que o pesquisador saiba ouvir contar, tratei de apurar o ouvido

para distinguir quando cada narrador me apresentou ou deixou entrever fatos que tenham impactado sua geração, sua formação ou sua trajetória. A mesma autora preconiza que o pesquisador em História Oral aperfeiçoe suas análises atentando aos acontecimentos e ações da entrevista, à função da linguagem na construção de realidades e ao exercício de enquadramento de memória, por considerar que o mérito da História Oral é permitir que os fenômenos subjetivos se tornem compreensíveis, “isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato”. (ALBERTI, 2004, p. 9).

Nesse aspecto, Alberti (2004) evoca a noção de memórias em disputa desenvolvida por Pollak (1989), e também por Jelin (2017), segundo a qual a constituição de memórias coletivas de diferentes tipos de organizações, como estados, sindicatos e partidos políticos, requer um trabalho de enquadramento e de manutenção de memória. Pollak (1989) diz que esse processo privilegia acontecimentos, datas e personagens e que pode ser observado igualmente nas memórias individuais de pessoas pertencentes a grupos que sofreram algum tipo de perseguição política ou que tiveram sua atuação profissional afetada sob regimes autoritários. Jelin (2017), por seu turno, observa que “os fenômenos da memória se manifestam em planos distintos da vida social – o institucional, o cultural, o subjetivo – entre os quais pode haver momentos de alinhamento e coerência”. (JELIN, 2017, p. 285).

Vale considerar ainda a reflexão de Karen Worcman (2013), que percebe a História Oral como uma prática de fronteiras entre disciplinas e entre possibilidades de uso, cuja principal característica não é a subjetividade, mas a singularidade da narrativa. Em outras palavras, o fato de que cada narrativa constitui uma combinação original feita por alguém e que traduz a perspectiva pessoal sobre a própria existência ou sobre um tema em especial. Para esta autora, ao interligar narrativas, memória e História criamos sentidos⁴⁸.

Da mesma maneira, quando elaboro uma narrativa memorial, sou levada a desenvolver um procedimento reflexivo e organizativo, num movimento que se assemelha ao trabalho terapêutico. Tal processo acaba levando à criação e/ou revisão do sentido de minhas experiências.

Isso não significa, no entanto, que a subjetividade possa ser descartada, pois quem narra é sempre o sujeito com suas circunstâncias. Como bem pontua Beatriz Sarlo (2007), “não há

⁴⁸ A autora faz referência à obra *Em busca do sentido*, do psiquiatra judeu sobrevivente dos campos de concentração Viktor Frankl, na qual ele afirma que não é o que vivemos o que determina o modo como vamos experienciar nosso presente e nosso futuro, mas é o sentido dado ao que vivemos o que importa. Ricoeur (2005) vai além ao dizer que o sentido dado ao vivido, a carga moral do passado, pode ser modificada por meio de um trabalho de memória.

testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum”. (SARLO, 2007, p. 24-25). Nessa mesma linha, Jelin (2017) pondera que uma narrativa memorial

não consiste em regatar ou extrair algo que está cristalizado e guardado no interior de uma pessoa, mas em gerar uma construção cultural em um momento – que por sua vez condensa uma multiplicidade de temporalidades – e um contexto de interação com numerosos “outros”. [...] Quem testemunha tem o poder da palavra e do silêncio. Embora muitos tenham pensado que a literatura testemunhal seja o processo de “dar voz a quem não tem voz”, a evidência aponta em outra direção e mostra que sempre se trata de uma negociação, na qual quem presta testemunho tem ao menos o poder do silêncio. (JELIN, 2017, p. 245-246).

Complementa essa argumentação o alerta feito por Daphne Patai (2010) ao observar que, quando uma pessoa nos conta sua história de vida está, de certo modo, oferecendo o seu eu para o exame dela mesma e do pesquisador. Logo, “o fato de que o narrador *constrói* seu eu no ato de falar, não altera a dimensão da exposição e da revelação pessoais”. (PATAI, 2010, p. 28). Esta professora e escritora estadunidense defende que os textos das entrevistas devam ser encarados como construções identificáveis de cada entrevistado e não como criações do entrevistador, uma vez que “o ato de contar uma história de vida envolve uma racionalização do passado, conforme ele é projetado e levado a um presente inevitável”. (PATAI, 2010, p. 30).

Por outro lado, acredito que, fosse outra pesquisadora a desenvolver este mesmo projeto, ou fosse ele realizado em outro momento, as narrativas construídas pelos professores que entrevistei possivelmente teriam ressaltado aspectos distintos. Na mesma medida, caso procedesse a análise interpretativa dessas narrativas em outra circunstância histórica, provavelmente, observaria detalhes diversos dos que aqui saliento.

Penso então que a História Oral é sempre uma história do tempo presente, acatando a conceituação operacional proposta por José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro (2011) como “um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 12).

No caso desta tese, as entrevistas foram tratadas como um corpus documental provocado, produzido à luz das teorias da memória, da compreensão do contexto político e social e do exame das políticas educacionais vigentes no período da redemocratização brasileira.

Dentre os gêneros de História Oral descritos por Meihy (2005), enquadro as entrevistas realizadas como sendo histórias orais de vida, nas quais as professoras e professores puderam

dissertar a respeito de suas experiências pessoais. O máximo que elaborei, em conjunto com minha orientadora, foi um roteiro sintético com algumas questões⁴⁹ amplas. Dessa forma, procurei dar-lhes espaço para que suas narrativas fossem articuladas, de acordo com suas condições e vontades.

Além disso, observando com Portelli (2010) que a raiz semântica da palavra entrevista contém a noção do *olhar entre*, da troca de olhares, percebo que “o que realmente torna significativa a História Oral é o esforço de estabelecer um diálogo entre e para além das diferenças” (PORTELLI, 2010, p. 213), que, eventualmente, separem entrevistador e entrevistado. Também, concordo com este autor quando ele contesta a ilusão positivista de que exista um observado e um observador no ato da entrevista. Em decorrência dessas percepções, procurei estabelecer desde o primeiro encontro uma relação de troca com os entrevistados, como frisam Meihy e Ribeiro (2015), sendo que o passo inicial para alcançar esse diálogo foi esclarecer do que tratava e quais eram os objetivos da pesquisa.

De todo modo, antes de sair a campo para os encontros com os narradores, fiz uma seleção de parte das ideias de Rodeghero, Meihy e Portelli para o desenvolvimento de minhas entrevistas de História Oral.

De Rodeghero (2017), e certamente inspirada por Patai (2010) e por Bosi (2001), priorizei o contexto de interação, o que implicou em inserir antes de cada narrativa uma descrição das circunstâncias que me levaram ao contato com aquele professor ou professora em especial, breves observações sobre o ambiente onde ocorreram as entrevistas, bem como uma minibiografia e um registro fotográfico de cada um. Também tive o cuidado de, refletindo sobre minha performance de entrevistadora, evitar as práticas comuns ao meu meio profissional, tais como a preocupação em elucidar detalhes formulando uma pergunta após a outra até esclarecer determinados aspectos. Essa atitude, sem dúvida, foi a mais difícil de manter do início ao fim de cada entrevista. No entanto, creio ter sido essa vigilância auto imposta a principal responsável pelo rápido desarmamento de espíritos alcançado ao longo de todas as conversas.

De Meihy (2005), adotei a ideia da colaboração, na qual a interação entre entrevistador e entrevistado é determinante, e o que mais importa são as construções narrativas daquele que se dispõe a narrar suas experiências. Nessa perspectiva, despontou como crucial o entendimento entre entrevistador e entrevistado, ou seja, a manutenção da permanente negociação entre as partes. Todavia, evitei o uso do termo colaborador, preferindo nomear meus entrevistados como narradores. Isso porque, levei em conta a advertência de Rosa Maria Bueno Fischer (2005),

⁴⁹ Esse roteiro pode ser consultado em anexo.

para quem se paga muito mal por uma obra quando nos tornamos leitores que se limitam a repetir o que foi lido. Então, denomino meus entrevistados como narradores por entender que a relação que com eles estabeleci ultrapassa a simples colaboração. Nessa escolha, há também muito da idiossincrasia de minha área profissional de origem, na qual o termo colaborador adquiriu conotação pejorativa pela utilização exagerada e ambígua nos ambientes corporativos. Mas é na argumentação de Walter Benjamin (1987) que encontro a melhor justificativa para essa pequena transgressão, uma vez que, para ele, “o narrador incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (BENJAMIN, 1987, p. 201). Logo, se nomeio meus entrevistados como narradores ao invés de colaboradores, é porque entendo que o processo no qual nos envolvemos a fim de produzir a reconstrução de suas memórias transcritas permitiu-me incorporar suas experiências de vida à minha, tornando próximo aquilo que, de início, me parecia distante.

Finalmente, acatei a ideia de Portelli (2016) de que o que torna as fontes orais “importantes e fascinantes é precisamente o fato de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem”. (PORTELLI, 2016, p. 18). Conforme ele, porque os narradores assumem um compromisso cada vez que relatam sua história, cabe ao historiador “a responsabilidade de abrir um espaço narrativo, escutando ativamente o que o narrador tem a dizer”. (PORTELLI, 2016, p. 20).

Ciente que nos projetos que adotam a História Oral saber dialogar é tão importante quanto saber ouvir ou saber contar⁵⁰, esforcei-me para transcriar as narrativas da forma mais fidedigna possível, submetendo sucessivas versões à apreciação de meus narradores. Tendo em mente a orientação de Portelli (2016), busquei ouvir esses professores não para estudá-los como um biólogo faria diante de um espécime raro, mas para aprender com eles sobre a maneira como viveram sua escolha profissional.

Assim, procurei agir de acordo com o que recomenda Ecléa Bosi (2001) em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, no qual ela advoga que o pesquisador deva sofrer de maneira irreversível o destino dos sujeitos observados, criando “um vínculo de amizade e confiança com os recordadores”. (BOSI, 2001, p. 37). A respeito desta autora em particular, sublinho que o que me inspirou foi sua profunda empatia com seus oito entrevistados; pessoas que ela conheceu

⁵⁰ Aqui refiro-me em especial às recomendações de Verena Alberti (2004), que considera imprescindível ao trabalho com entrevistas de História Oral saber *ouvir contar*, apurando o ouvido a fim de distinguir quando um entrevistado nos apresenta ou deixa entrever determinados fatos que caracterizaram sua geração, sua formação, sua trajetória.

e que se tornaram próximas⁵¹ no sentido atribuído por Ricoeur (2014), ou seja, pessoas que compartilharam experiências umas com as outras e, conseqüentemente, lembranças e memórias comuns. Além disso, tenho claro que Bosi atingiu esse nível de compreensão a partir de uma postura de entrega, expressa prática e teoricamente pelos envolvidos (pesquisadora e narradores), de maneira a formar uma comunidade de destino, capaz de criar as condições para que “se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana”. (BOSI, 2001, p. 38).

Comunidade de destino, segundo Meihy (2005), é “o resultado de uma experiência que qualifica um grupo, dando-lhe princípios que orientam suas atitudes de maneira a configurar uma coletividade com base identitária”. (MEIHY, 2005, p. 72). Como observei em um texto anterior⁵², tal conceito remete à ideia de “comunidade afetiva”, elaborada por Halbwachs (2013), constituindo uma memória coletiva.

Assim, o pesquisador oralista cria um grupo com o qual trabalhará – a comunidade de destino ou comunidade afetiva que, no caso deste trabalho, são os professores de História e de Estudos Sociais graduados e atuantes no período da redemocratização brasileira –, registrando suas narrativas a partir de um projeto de pesquisa, orientado por uma pergunta de corte. A pergunta de corte corresponde à minha hipótese, qual seja, a suposição de que a partir de suas narrativas memorialísticas seja possível compreender suas experiências, a construção de sua identidade profissional e o processo de concepção a respeito da ditadura civil-militar e do ensino de História.

Bosi (2001) defende ainda que, ao formar com este grupo uma comunidade de destino, o pesquisador torna-se, simultaneamente, sujeito e objeto. Sujeito enquanto pergunta, objeto enquanto ouve e registra. Por isso, aconselha que se busque entender suas contradições e dramas sem a rigidez de um esquema explicativo no qual o pesquisador tenha de encaixar as narrativas. Ao mesmo tempo, reconhecendo com Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro (2011) que a entrevista é sempre uma inversão da rotina, compreendi que tanto eu quanto meus entrevistados realizamos, cada um a seu modo, uma espécie de performance.

Ao fazer a passagem do oral ao escrito segui as etapas do processo transcriativo, que compreende as fases da transcrição, textualização e transcrição sugeridas por Meihy (2005),

⁵¹ Para Ricoeur (2014), os próximos operam num espaço intermediário entre o “eu” e “os outros”, entre o subjetivo individual e o coletivo impessoal, entre a memória individual e a memória social. Celso Ueued Pitol (2018) ressalta que Ricoeur lançou o desafio de pensar a memória sob o ponto de vista de três elementos: o eu, os outros e os próximos e que, ao propor esse salto, o filósofo ultrapassou a dicotomia aparentemente invencível entre a memória individual e a coletiva. Penso que esta é, de fato, uma leitura pertinente.

⁵² Faço menção ao capítulo do livro *Memória Social: pesquisa e temas emergentes*, produzido em parceria com minha orientadora, Cleusa Maria Gomes Graebin, e a colega do doutorado Juliana Pugliese Christmann, cuja citação completa pode ser conferida nas referências.

Meihs e Ribeiro (2011) e Meihs e Holanda (2015). Adotei essa seqüência por reconhecer que a simples transcrição, que consiste na conversão do texto falado para o escrito palavra por palavra é insuficiente para dar conta de tudo o que se passou na situação da entrevista. Isso porque não apenas os documentos, mas também as palavras não valem por si. Como alegam Meihs e Ribeiro (2011), “elas [as palavras] são têm valor pelas ideias, conceitos, emoções que contenham”. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 108). Por isso, esses autores argumentam que o uso da transcrição como documento final em projetos de História Oral é contestado por aqueles que valorizam o respeito ao conjunto das ideias dos narradores e o seu compromisso com o público.

Dessa maneira, feita a transcrição, passei à textualização das entrevistas, fase na qual minhas perguntas foram suprimidas e fundidas à narrativa. Conforme Meihs e Ribeiro (2011), neste momento “o texto permanece em primeira pessoa e é reorganizado a partir de indicações cronológicas e/ou temáticas. O exercício é o de aproximar os temas que foram abordados e retomados em diferentes momentos”. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 109).

Neste ponto, procurei identificar o tom vital de cada entrevista, isto é, uma frase que serviria de mote para a leitura da narrativa de cada professor entrevistado. Os autores supracitados sugerem que a frase escolhida funcione como um guia para a recepção do trabalho, mas alertam que essas mudanças não devem alterar o acervo fraseológico e a caracterização vocabular daquele que narrou sua história de vida. De fato, ao textualizar as entrevistas, precisei me esforçar para não fazer uma edição das narrativas – trabalho ao qual estou habituada em minha profissão, mas que neste caso seria inoportuno –, mantendo inclusive os avanços e recuos temporais das narrativas de cada professor.

O último estágio foi o da transcrição, entendida como a elaboração de um texto recriado em sua plenitude, conceito que foi tomado dos processos criativos da poesia e da tradução por Haroldo de Campos. Como salientam Meihs e Ribeiro (2011), esta é uma tarefa do pesquisador e deve ser desenvolvida no sentido de aproximação com a intenção original que os narradores quiseram comunicar, buscando trazer ao leitor as sensações provocadas pelo contato. “Assume-se, assim, uma postura em que é mais importante o compromisso com as ideias e não apenas com as palavras. Por isso mesmo se torna tão importante o aval do entrevistado, que deve saber qual ordem vai ser dada em sua narrativa”. (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 110).

Na interpretação de Meihs e Holanda (2015), esse é o momento crucial no trabalho com histórias orais de vida, porque possibilita que o pesquisador se abra às dimensões subjetivas das narrativas. Nesta etapa, ouvi novamente as gravações em áudio, procurando incorporar às narrativas os gestos, sorrisos e silêncios dos narradores. Com o intuito de interferir o mínimo

possível em cada relato, manteve a sequência de fatos rememorados, conforme eles foram surgindo nas falas de cada professora e professor.

O fechamento dessas três etapas ocorreu por meio da validação, isto é, pela conferência do texto produzido como resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Naquele momento, os narradores que manifestaram vontade de reordenar seus relatos puderam fazê-lo, indicando um novo encadeamento. Porém, à exceção de Cláudio Dilda, o primeiro entrevistado, nenhum dos demais professores preocupou-se em rearranjar seus relatos. Neste processo foram verificados e corrigidos eventuais erros ou enganos, tendo por norte o respeito à vontade de quem se dispôs a narrar sua história.

No caso das narrativas que apresento, alguns nomes e fatos citados originalmente foram excluídos atendendo ao desejo expresso de quem os narrou. Isso porque, como observam Meihy e Holanda (2015), “embutido nesse comportamento respeitoso ao que o ‘outro’ diz reside o pressuposto ético da *aceitação* do papel do oralista, que atua como *mediador* entre o que foi dito e o que se tornará registro definitivo”. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 111). Feitos os ajustes e correções solicitados pelos narradores, entreguei a cada entrevistado uma cópia impressa com a versão final de sua narrativa, ocasião em que também solicitei sua anuência para a utilização do material por meio da assinatura do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos.

Os seis narradores foram escolhidos a partir de encontros casuais ou indicações de colegas doutorandos e docentes no período compreendido entre março de 2017 e junho de 2019. Adotei essa prática – que inicialmente chamei de intuitivo-aleatória – por considerá-la uma opção possível para localizar docentes formados em cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, extintos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº. 9.394/96. Mais tarde, como bem alertou minha orientadora, percebi ter chegado à montagem de uma colônia⁵³ nos moldes propostos por Meihy (2005), mas organizada de uma forma *sui-generis*. Isso porque, foi minha presença em espaços e eventos acadêmicos, nos quais apresentei trechos de meu projeto de tese, que me permitiu estabelecer trocas com outros pesquisadores e assim receber indicações de possíveis entrevistados. Desse modo, estes seis narradores representam uma parte das cerca de 10 indicações que me foram feitas em momentos distintos. Concordando

⁵³ O termo é definido por Meihy e Holanda (2015) como parcela de pessoas de uma mesma comunidade de destino, na qual, se comunidade de destino é o todo, colônia é sua primeira divisão, mesmo que em um amplo bloco. A colônia procura organizar a condução da pesquisa, tornando-o viável. Porém, conforme os mesmos autores, sua forma de estabelecimento é sempre arbitrada pelo pesquisador. Assim, da comunidade de destino formada pelos professores que estudaram e se graduaram durante a redemocratização brasileira, arbitrei a criação desta colônia singular, composta pelos professores que me foram indicados por colegas doutorandos e docentes.

com Bosi (2001) que fica aquilo que significa, intuo que os nomes sugeridos fazem parte da memória afetiva desses meus colegas, pois, do contrário, não seriam lembrados.

Quanto à produção das entrevistas, acordei com cada narrador uma sistemática que testei na entrevista-piloto realizada com o professor Cláudio e que se revelaria bastante produtiva, sendo por isso repetida com os demais participantes: antes de realizar o segundo encontro, enviava-lhes uma cópia da entrevista já textualizada, de modo que todos pudessem ler o material previamente, anotando erros de transcrição e podendo indicar a necessidade de supressões ou acréscimos. Procedia então à gravação⁵⁴ de novo diálogo, que era incorporado na sequência do texto anterior e novamente enviado ao entrevistado. Antes do último encontro, remetia um copião textualizado e um rascunho da transcrição. Era esse o material sobre o qual nos debruçávamos no último encontro, cabendo-me fazer a leitura em voz alta da narrativa completa. Uma vez aprovada a narrativa pelo entrevistado, apresentava-lhes o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos, que era então assinado. O último passo era enviar por e-mail aquela versão final.

Tal método não pode ser posto em prática com a professora Lory, que enfrentava à época da primeira entrevista um problema de visão. Em função disso, imprimi duas cópias de uma versão transcrita preliminar a fim de que ela pudesse acompanhar minha leitura em voz alta em nosso segundo encontro. Lory então fez seus comentários e correções, que foram gravados e incorporados ao texto-base transcrito. Nesse segundo encontro, Lory assinou o Termo de Autorização referido anteriormente, tendo recebido uma nova cópia impressa da transcrição resultante, entregue por Fernando, seu filho mais velho e meu colega na UFRGS, que gentilmente se ofereceu para alcançar-lhe o material.

Há outro aspecto que me parece relevante assinalar: enquanto as professoras me receberam no espaço íntimo de suas moradias ou salas de trabalho, as conversas com os professores foram realizadas em locais públicos. No caso de Adolfo, o café onde gravamos a primeira entrevista, no centro de Canoas, revelou-se muito barulhento. Tanto que os demais encontros ocorreram em ambientes como a antessala ou o pátio da Universidade La Salle, onde ele ficou visivelmente mais à vontade. Cláudio, por sua vez, fez questão de marcar nossos encontros nas cafeterias do Shopping Olaria, lugar próximo de sua casa e do qual ele é assíduo frequentador. Seja porque não dispunham de um recinto adequado em suas casas ou porque consideraram um local público como mais pertinente, o fato é que os homens, embora receptivos, não tiveram a mesma abertura afetiva demonstrada pelas mulheres.

⁵⁴ Os áudios originais das entrevistas, bem como as seis narrativas transcritas serão doados ao acervo documental do Museu Histórico da Universidade La Salle.

Lacioni e Gilda abriram a porta de suas casas, me apresentando a seus familiares; Lory, me recebeu em seu segundo lar, o apartamento no centro de Lajeado; enquanto Maria Helena conversou comigo em seu gabinete na Faculdade de Educação da PUCRS. Porém, nosso último encontro ocorreu em um café próximo de sua residência, lugar que ela utiliza como seu gabinete informal para atender orientandos. Ao final, porque conversamos até o anoitecer e me dispus a acompanhá-la a pé, acabei conhecendo também seu apartamento no bairro Moinhos de Vento.

De todo modo, no primeiro contato pessoal com cada entrevistado, utilizei um objeto biográfico⁵⁵: uma foto minha captada no ambiente escolar, datada de 1971, em que apareço trajando o uniforme escolar, sentada à mesa enfeitada por um globo terrestre e tendo ao fundo a bandeira nacional. As professoras, em especial, lembraram desse tipo de imagem, uma tradição nas escolas durante os anos 1970. Gilda lamentou não possuir um registro desses, o que me fez recordar de alguns colegas cujos pais não puderam adquirir o “mimo”, geralmente entregue emoldurado como lembrança escolar⁵⁶. Além disso, compartilhei com cada narrador recordações a respeito de minha própria experiência enquanto adolescente estudante de magistério do início dos anos 1980.

Como a experiência humana costuma ser bem mais imprevisível que qualquer projeto, embora tenham cursado suas licenciaturas nos anos 1970-1980, os professores Adolfo e Lacioni ingressaram em sala de aula somente na década de seguinte, extrapolando assim o recorte temporal que havia estabelecido previamente. No entanto, como pude observar por meio das narrativas das professoras e professores entrevistados, a transição da ditadura à democracia transcorreu em um ritmo bem mais lento do que o registrado nos livros de História. Por isso mesmo, considere que o percurso desses dois entrevistados, que só passaram a exercer efetivamente o magistério na década de 1990, agregou à pesquisa contribuições que não deveriam ser desprezadas.

No primeiro encontro, Adolfo, Lory, Lacioni e Gilda expressaram incerteza quanto ao valor de suas lembranças, dizendo não saber se o que iriam me contar teria alguma utilidade. Pensando na guinada subjetiva descrita por Beatriz Sarlo (2007), respondi que iríamos avaliar

⁵⁵ A expressão é utilizada por Bosi (2003) em alusão ao que Violette Morin designa como aqueles objetos que envelhecem com o possuidor e que são incorporados à sua vida. Constituem exemplos: o relógio da família, as louças conservadas geração após geração para uso em ocasiões especiais, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a bengala, o óculos ou o chapéu pertencente a algum antepassado e que se tornaram sua marca característica. Cada um desses objetos, guardados, esquecidos e reencontrados, representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva.

⁵⁶ Esta foto, com a qual me reencontrei em uma visita à casa de meus pais, mereceria um estudo à parte, tendo em vista suas muitas possibilidades de leitura. A imagem mencionada aparece nos anexos deste trabalho.

juntos a importância do que fosse lembrado, pois tinha consciência que o convite para que colaborassem com minha pesquisa, ao mesmo tempo em que poderia lhes trazer certo orgulho, também impunha algum receio de não corresponder à expectativa. Além disso, retomando o pensamento de Meihy e Ribeiro (2011), acreditei que como “sujeitos ativos, unidos no processo de produzir um resultado que demanda convivência” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 23), havia feito aos narradores um convite para um trabalho colaborativo, por meio do qual iríamos desenvolver uma relação pessoal e subjetiva. Porém, conforme ressaltaram os autores citados anteriormente, isso não significava uma adesão incondicional às suas posições ou ideias, mas sim um pacto de comunicação entre as partes baseado no interesse de “ouvir contar”. Obviamente, não tive a ilusão de estabelecer uma relação de igualdade, mas sim de respeito. Também não tentei adotar uma posição neutra ou distante diante das narrativas, algo que considero uma falsa premissa inclusive no Jornalismo.

Acrescento ainda que o paradigma indiciário⁵⁷ apontado por Carlo Ginzburg (1989) está presente na análise interpretativa do capítulo 6 deste trabalho, uma vez que as narrativas transcritas são relatos das experiências subjetivas de seis professores elaboradas levando em conta diferentes contextos, sejam ele locais, regionais ou nacionais. Para este autor, isso extrapola o particular, o local, apontando indícios que podem coincidir com outras experiências e maneiras de interpretar aqueles tempos, permitindo que se possa falar de paradigma indiciário, dirigido, segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro.

Por fim, sendo o pensamento de Ricoeur (1994; 2014) a principal fonte de minhas reflexões, adoto sua proposta do círculo hermenêutico como estratégia para a leitura e interpretação do conjunto das narrativas. A fim de melhor entender a proposta do filósofo francês, apoiei-me nas reflexões de Alves (2014), autor que explora algumas das implicações do pensamento ricoeuriano. Também me guiei pelo exemplo de aplicação empreendido por Pitol (2018), que estudou as memórias de integrantes do Setor Jovem do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) de Canoas, Rio Grande do Sul, buscando compreender a constituição dos entrevistados como atores políticos, assim como suas percepções sobre os outros atores, a época e o espaço onde atuaram.

Ricoeur (2014) acredita que o homem se constitui pela fala, pela ação, pela narração, pela reflexão moral e pela capacidade de recordar. E esse recordar pede para ser contado. Ele

⁵⁷ Expressão cunhada pelo historiador italiano para designar um conjunto de princípios e procedimentos que propõe um método voltado à pesquisa de fontes e documentos centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas. Para Ginzburg, as fontes investigadas pelo pesquisador, uma vez submetidas ao paradigma indiciário, podem revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado.

pressupõe ainda que, quando narrada, a memória individual adquire um caráter social: ela é feita no idioma de quem a enuncia, idioma este que é partilhado com uma coletividade. No primeiro volume da trilogia *Tempo e narrativa*, este mesmo autor já havia argumentado que o tempo humano e a atividade narrativa têm uma implicação mútua, isto é, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. (RICOEUR, 1994, p. 15). Isso porque o filósofo francês considerou que “a narrativa extrai o seu sentido exatamente da possibilidade de ‘retratar os aspectos da experiência temporal’”. (RICOEUR, 1994, p. 61). Entendidas dessa maneira, temporalidade e narratividade reforçam-se reciprocamente.

Em linhas gerais, o círculo hermenêutico de Ricoeur (1994) consiste em três movimentos: primeiro, a compreensão ou leitura “ingênua”, porque realizada com um sentido de abertura ao texto; segundo, a explicação, em que ocorre um distanciamento entre leitor e texto com a leitura metódica e estrutural na busca de temas unificadores de partes do discurso; e, por último, o retorno à compreensão, desta vez em profundidade, na qual as conclusões obtidas na primeira e na segunda etapas são confrontadas e submetidas à análise. Esse percurso, de acordo com Alves (2014), tem por base,

o movimento da leitura do todo para as partes e das partes para o todo. Nesse processo, um texto é lido várias vezes de uma forma dialética entre compreensão (a síntese ou o polo não metodológico, o que o texto diz) e interpretação (a análise ou o polo metodológico, o que se pode concluir com o texto). O autor em si é uma parte do mundo e sua abstração oriunda da leitura é uma teoria totalizante. Nesse processo reflexivo, se produz a interpretação e o sentido. (ALVES, 2014, s. p.).

No primeiro movimento, o mesmo autor frisa que não é necessário dispender atenção aos detalhes, já que a leitura da totalidade do texto providenciará um significado orientador. Pitol (2018), por seu turno, aponta que é desse contato imediato com o texto que surgem as primeiras conjecturas.

No segundo, o texto precisa ser dividido em unidades menores a fim de que se possa proceder uma leitura minuciosa. Alves (2014) diz que essa unidade menor pode tanto ser a parte de uma frase, de uma oração, de várias orações ou de um parágrafo. Ou seja, um trecho de qualquer tamanho do qual se procure extrair um sentido válido. Segundo Pitol (2018), tal movimento é crucial para desvendar a estrutura das relações de interdependência das partes do discurso. Condensadas em palavras-chave, essas unidades menores devem ser anotadas em

forma de esboços esquemáticos. Tais esboços revelarão a existência de temas e de estruturas, cuja organização servirá para mapear o conteúdo do texto.

Finalmente, no terceiro movimento que fecha o círculo, o leitor precisará revisar suas notas e reler o texto anotado, as partes isoladas e por fim, o texto por inteiro. Essa releitura totalizante, como esclareceu Alves (2014), permite ao leitor comparar seu conhecimento preconcebido com o aquilo que aprendeu com o texto. Na visão de Pitol (2018), trata-se de “um retorno à compreensão – agora não mais ‘ingênuo’ –, mas sim mediada pelo arcabouço metodológico da explicação”. (PITOL, 2018, p. 44). Nessa etapa, é recomendável ler e reler até conseguir reduzir drasticamente quaisquer dúvidas de compreensão.

Com o objetivo de tornar mais claro todo esse processo interpretativo, no capítulo 6, dedicado às *Leituras*, elaborei quadros esquemáticos que procuram expor os temas e as estruturas de cada uma das seis narrativas individuais. Contudo, cogitei que denominar esses quadros como esquemáticos pudesse transmitir uma ideia equivocada de redução de algo tão complexo como a experiência humana. Por isso, optei por rebatizá-los de quadros afetivos, uma vez que, considerando a trajetória narrada por cada professor participante desta pesquisa, me parecem representar uma lista dos afetos evocados em seus processos rememorativos.

Porque, conforme Ricoeur (1994), a finalidade hermenêutica não se restringe à compreensão de um texto ou de seus sentidos, englobando o entendimento mais profundo de que “existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural” (RICOEUR, 1994, p. 85), tratei de incorporar a minha experiência um pouco das narrativas que ouvi.

Desse modo, ao realizar um processo aproximativo que acabou unindo Ricoeur (1994) e Benjamin (1987), reli novamente as seis narrativas, buscando, por meio delas, conhecer de uma forma melhorada as leis e disposições da própria vida e, assim, aprender a viver.

Não obstante, ao apresentar as considerações possíveis visando ao fechamento do trabalho – necessário em uma tese –, reafirmo seu caráter provisório, uma vez que, como observei em um artigo já publicado⁵⁸, penso ser a incerteza a palavra que melhor define a contingência da prática da História Oral. Afinal, quando se lida com narrativas, há sempre o risco de encontrar o que não se estava buscando.

⁵⁸ Faço referência ao texto de minha autoria intitulado História oral como arte do diálogo em pesquisas de memória social, presente na coletânea organizada pelos professores Artur Cesar Isaia e Cleusa Maria Gomes Graebin sob o título *Memória e identidade: entre oralidade e escrita*. A citação bibliográfica completa está listada nas referências desta tese.

5 SEIS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES NO RIO GRANDE DO SUL

“Fui morar lá naquele interior. Saí de Venâncio, saí da minha área de conforto. Vim de Dois Irmãos para Venâncio, e de Venâncio para o interior, para Sério, onde nem luz elétrica tinha! Lembro que, quando ia para Venâncio, minha irmã brincava e dizia: “Ih, está cheirando a fumaça”! Era por causa daquelas lamparinas, uma coisa bem rústica. Mas, com aquilo a gente se virava.”

(Lory Favaretto)

Neste capítulo apresento as narrativas transcritas de seis professores que atuaram em escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul, precedidas de uma breve biografia em que detalho as circunstâncias que me levaram a fazer contato com cada um deles.

As narrativas foram produzidas em colaboração com Cláudio, Adolfo, Lory, Lacioni, Maria Helena e Gilda, que aceitaram compartilhar suas lembranças do percurso que os levou à escolha dessa profissão e das experiências vividas em sala de aula como estudantes e como docentes. Dividiram comigo algo que reconheço como o bem mais precioso de um ser humano: seu tempo. Esse mesmo, que para Paul Ricoeur (1994; 2014) e outros autores do campo da memória, mostra-se tão fugidivo quanto onipresente. Por isso, agradeço carinhosamente a cada um pela generosidade de terem exposto suas recordações à curiosidade de uma quase desconhecida.

Quatro das seis entrevistas foram realizadas em diferentes cidades da Região Metropolitana, para as quais me dirigi de ônibus ou de trem. Essas viagens me permitiram observar dois aspectos curiosos sobre a vida fora da capital.

O primeiro deles foi o ambiente inóspito e desleixado das estações rodoviárias, geralmente distantes do centro das cidades e com escassas opções de conforto e alimentação aos usuários. Quando comentei essa percepção com a professora Gilda, residente em Sapiranga, ela forneceu-me uma explicação que julguei plausível: o aumento da frota de veículos particulares proporcionado pela política de inclusão social via consumo dos governos Lula e Dilma, mudou definitivamente o modo de deslocamento dos habitantes interioranos. Se antes a maioria dependia do transporte coletivo, sempre precário e insuficiente, agora quase todo mundo havia adquirido um automóvel próprio. Em municípios como Sapiranga, Lajeado e Montenegro isso parece traduzir-se em congestionamentos nos horários de pico e na visível decadência das estações rodoviárias.

Não posso adjetivar da mesma forma a Estação Canoas do Trensurb, que frequentei ao longo dos quatro anos do doutorado na universidade La Salle e que também foi o ponto de chegada e partida para as entrevistas com o professor Adolfo. Aquele espaço, assim como a Estação Mercado em Porto Alegre, pode ser tudo, menos inóspito ou decadente. O vai-e-vem de pessoas, o comércio regular ou irregular e os muitos artistas que se apresentam de improviso nessas estações e até dentro dos vagões, transmite uma vibração pulsante de experiências e horizontes de vida plenos de histórias que esperam para ser contadas e ouvidas.

O segundo ponto diz respeito ao que defino como a sensação de “ser estrangeira” em lugares relativamente próximos de Porto Alegre. Explicando melhor: viajando de ônibus ou de trem para as cidades onde moravam meus entrevistados, geralmente dispunha de algum tempo livre antes do horário do encontro. Assim, por vezes, almocei ou fiz pequenos lanches em Lajeado, Montenegro e Sapiranga, observando a rotina dos moradores. Nesses locais, invariavelmente, percebi olhares curiosos, seja por não fazer parte do grupo habitual de frequentadores de determinado restaurante, seja pelo modo de falar ou porque tinha sempre comigo algum livro. Afinal, como tenho observado cotidianamente, portar livros parece ser algo incomum quando não se aparenta ser estudante.

Acrescento ainda uma informação que talvez ajude o leitor a compor o contexto no qual essas impressões afloraram: em vários desses momentos livres que antecederam a realização das entrevistas, utilizei o celular como meu caderno de campo, anotando observações sobre a chegada às cidades, além de ideias para o desenvolvimento da tese. De tal forma que, ao contrário de boa parte das pessoas ao meu redor – que liam ou assistiam vídeos em seus dispositivos –, usava o bloco de anotações de meu smartphone. Tinha isso como um hábito herdado do Jornalismo, mas vejo que posso também classificá-lo como uma espécie de disciplinamento que, a exemplo do que observou Ginzburg (1989), me levou a ir rascunhando diagnósticos a partir da atenção a sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos de outros. De qualquer maneira, e porque essas impressões se repetiram nas muitas idas e vindas demandadas pelas entrevistas, julguei importante registrá-las.

Cláudio

“O livro é pra vocês não se perderem, mas, do jeito que está aí, nada mais é do que a história que querem que a gente conte. A história política. Chefe, governante, caiu ou foi assassinado, e assim por diante. Causas e consequências. Não me interessa.”



Cláudio Dilda, professor de História aposentado, Porto Alegre, RS | Fonte: a autora

Cláudio Dilda tem 68 anos e é professor aposentado. Filiado ao MDB e com longa trajetória na política rio-grandense, foi presidente da Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Luiz Roessler (Fepam), durante o governo de Germano Rigotto (2003-2006) e secretário municipal do Meio Ambiente entre 2013 e 2015. Também trabalhou na Secretaria Estadual do Meio Ambiente do Estado do Rio Grande do Sul (SEMA), órgão no qual igualmente exerceu a função de secretário. Porém, antes de se dedicar à ecologia, foi professor durante sete anos em sua terra natal.

Em 1975, graduou-se na Licenciatura em História da Universidade Federal do Paraná (UFPR), de onde pretendia sair diretamente para uma pós-graduação na França. Antes disso, entre fevereiro de 1964 e o início da década seguinte, viveu e estudou no seminário da congregação dos Sagrados Corações, situado no município de São José dos Pinhais.

As memórias reconstruídas de Cláudio tratam de experiências vividas em Nova Prata, município situado na microrregião colonial do Alto Taquari, na encosta superior do Nordeste, distante 186 km de Porto Alegre. A localidade é caracterizada por propriedades coloniais, em que predominam os costumes herdados principalmente da imigração italiana, além da polonesa, alemã e portuguesa. Segundo o site da prefeitura municipal, à atividade agrícola se aliaram o extrativismo vegetal, a exploração de ervais e de madeira, em especial, a araucária. Esta última, que constituía a maior riqueza daquelas terras, foi quase dizimada pela ganância de madeireiros ao final da década de 1960. Hoje, as grandes jazidas de basalto da formação da Serra Geral caracterizam a área, o que confere ao município o título de capital nacional do basalto.

Nossas quatro conversas ocorreram entre março e julho de 2017 numa cafeteria situada no Olaria Center, um shopping a céu aberto do bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, local que ele frequenta regularmente, tanto para acompanhar a programação cinematográfica quanto pelo prazer de ir à pequena livraria da qual é cliente assíduo.

Eu estou aqui desarmado. Não sei exatamente o que você vai me perguntar, e os registros que tenho na memória também não vou ficar camuflando ou escondendo. A experiência que vivenciei no magistério foi muito importante. Avalio isso analisando os resultados concretos – não sei se posso chamá-los assim – acerca do perfil do profissional que evoluiu a partir daquelas figuras que foram alunos da gente. O posicionamento político dessas pessoas, no contexto da sociedade local e, em outros lugares, inclusive o governo estadual e federal.

Vou tentar ser cronológico. É uma mania de historiador.

Nasci e me criei num local chamado Gramado, no interior de Nova Prata, a cerca de cinco quilômetros da sede do município. Obviamente, do que se pode deduzir, sou filho de agricultores. Ali fiquei até os 13 anos. Na época, havia uma escola chamada Escola Isolada de Gramado. Hoje, Escola Rural Santa Cruz, fechada. Ou seja, nessa política de transporte de alunos para outras escolas a fim de otimizar usos de espaços, acabaram fechando essa escola. O que acho... Mas tudo bem. Ali vivi até os 13 anos, oportunidade em que fui para um seminário em São José dos Pinhais, município vizinho de Curitiba. Por que eu fui para o Paraná? Em

função do seminário. E ao sair, fiquei por lá mesmo. Fiquei uns quantos anos no seminário e, quando saí, permaneci em Curitiba. Passei a trabalhar no Banco Bamerindus e estudava na Universidade Federal do Paraná. Eu fiz vestibular em 1971 e realizei meu curso até 1975.

Foi um trauma o afastamento da minha família. Depois, outra coisa, não dá pra sair correndo e ir pra casa devido à distância entre Curitiba e Nova Prata. Duas vezes por ano: em julho, férias curtas, e depois em dezembro, janeiro, fevereiro, férias mais longas, eram os períodos de visita. Mas, acho que, apesar do choque do afastamento do núcleo familiar, o seminário me fez bem. Era de padres da congregação espanhola dos Sagrados Corações. Daí inclusive o convívio próximo com a Espanha e suas questões. O que me lembro bem é que eles assinavam um jornal, o El País, que naquela época chegava por lá. Isso nos remete ao ano de 1964. Em fevereiro de 1964 eu fui para esse seminário.

Além das aulas de manhã, de tarde havia a cada dia atividades diversas: esportes, um trabalho manual ou um passeio curto e, uma vez por mês, o que eles chamavam de passeio longo. A gente saía sempre a pé ou em veículo para visitar lugares interessantes. Eu me lembro, por exemplo, da visita à Vila Velha. Até à praia a gente ia. Os padres sempre nos acompanhavam porque era um monte de gurizada.

Tinha gurizada do Rio de Janeiro para o Sul: Rio, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que eram os estados onde os padres tinham paróquias e faziam a coletânea dessameninada. Havia uma significativa diversidade. Tinha gente de todos os cantos e, no caso do Rio e de São Paulo, havia mais gente das capitais. Já do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul eram urbanos e rurais. Aqui do Rio Grande do Sul, até onde minha memória me permite um registro fidedigno, tinha maior número de guris rurais.

A história de como fui parar nesse lugar é bem simplória: minha mãe sempre foi católica, apostólica romana praticante. Meu pai não. Meu pai era mais debochado. Por influência dela, possivelmente, eu acabei... Sei lá! Ah, tá! Eu vou ser padre! Um padre da congregação dos Sagrados Corações passou na escola e perguntou quem gostaria de ir para o seminário. Eu lembro que da minha turma somente eu e um outro dissemos: Quero! No ano seguinte, o padre voltou. Eu mantive, o outro meu colega, não. Eu tinha 12 anos e, em dezembro de 1963, o grupo de estudantes daquele ano passou por uma espécie de pré-seleção. Isso aconteceu em Doutor Ricardo, que na época era distrito de Encantado. Hoje é município. A partir daquela data, fui dos que teve a anuência... Aí, na volta daquele encontro, o padre – me lembro até do nome dele, Julio Pereda Montoya – comunicou à minha família que eu podia ir, e que era pra gente se encontrar em Caxias do Sul, na estação rodoviária, determinada hora, não me lembro o dia, do mês de fevereiro de 1964.

Fui. Nas primeiras noites, não dormi, só chorei. Como um guri disse pro diretor do seminário, chorando: “Padre eu quero ir pra casa”! Daí o padre olhou pra ele e disse: “Eu também” [risos]. Não tinha volta: um porque era na Espanha, o outro não me lembro de onde era. Muitos colegas desistiram. Normalmente, as desistências ocorriam ao final de cada ano, uma leva não retornava no ano seguinte por opção ou porque os padres mandavam eles embora. Fiquei até eu mesmo desistir, que foi exatamente a partir do momento em que passei a entender melhor as coisas. Minha mãe, que foi até o fim católica, apostólica, romana ficou meio chateada, mas não disse nada. Teve uma irmã minha que foi a um colégio de freiras em Nova Araçá. Mas ficou por lá só um ano. Meus outros irmãos não estudaram como eu.

Discordava das práticas, da maneira como as coisas aconteciam no seminário. Eram rígidos, mas para os estudos, para a leitura, para a disciplina, isso aí eu agradeço e considero muito positivo. Até hoje, sempre chego antes nos meus compromissos. Se tem alguma coisa que me irrita é esperar ou fazer esperar. Essa sempre foi minha marca na passagem pelos órgãos que dirigi. Não tem nada de fazer esperar. Peça quanto tempo precisa e defina, mas não tem por que deixar alguém esperando por horas a fio. Não, isso nunca!

Cursei a Licenciatura em História na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, no período 1971-75. Lá, cheguei a lecionar para o primeiro grau. Hoje é básico que chamam, né? Foram dois anos. Depois, na impossibilidade de continuar lecionando por causa dos turnos de aula que colidiram, passei a trabalhar à noite no Banco Bamerindus do Brasil. A gente dizia que era um banco que em determinados setores era de alta rotatividade porque contratava estudantes. E eu fui um deles. O meu curso era diurno e não consegui mais compatibilizar o exercício do magistério com a faculdade. Daí essa opção. Trabalhei no setor de compensação de cheques e outros papéis.

Sempre gostei de História. E o interessante é o seguinte: no vestibular de 71 – não lembro se em 72 e 73, foi o mesmo tipo de vestibular que aplicaram –, mas a opção pelo curso não era na inscrição, e sim no final do ano. Tinha um núcleo comum que era o Ciclo Básico de Ciências Humanas. Então, havia um núcleo comum e, ao final do ano, se optava. No meu caso, podia optar desde Letras, Direito, História, Geografia, a área humanística. E a minha opção foi por História. A escolha foi mais em função, acredito eu, das leituras. Na época do seminário, por exemplo, debulhei as obras completas de José de Alencar e de Machado de Assis. Aliás, do José de Alencar eu só não li as peças de teatro. Não li O tronco do ipê. Teve toda a influência da leitura possivelmente para que eu fizesse essa opção.

Eu tenho amizades em Curitiba que mantenho até hoje, mas com poucas pessoas. São, basicamente, duas famílias com quem eu me dou. Foram pessoas com quem acabei travando um relacionamento e ficou. Naqueles tempos eu morei em pensão.

Na Universidade Federal do Paraná, com exceção do primeiro ano, acabei participando do Diretório Acadêmico Rocha Pombo e do Centro de Estudos de História. O curso de História tinha um espaço inclusive na universidade com biblioteca e sala de reuniões, que foi mantido até 74. Aí, nos desalojaram. Particpei do Diretório e do Centro de Estudos de História. No Centro de Estudos, fui secretário e... Bah, não me lembro agora qual o cargo que exerci na diretoria do Diretório Acadêmico! Esse diretório era de toda a área humanística, exceto o Direito, que tinha o seu, tradicionalmente, um dos diretórios mais combativos. Mas o nosso também era. De 73 a 75 eu participei do diretório, período esse em que desenvolvemos diversas estratégias para manter vivo o movimento estudantil. Já tinha passado aquela fase de quebra-quebra de 68, mas a repressão interna era perceptível a olho nu. Principalmente, na figura daqueles alunos cuja presença não tinha uma lógica. Um deles, inclusive colega de curso. Um dia, precisando de um documento, nem me lembro qual, fui no DOPS e acabei dando de cara com ele. Imagina o constrangimento. Mas eu já suspeitava... Dois professores eram dedo-duro: um de EPB (Estudos de Problemas Brasileiros) e outro do próprio curso de História. O de EPB, no primeiro ano, era um militar, o major Ulisséa [risos]. O outro professor se prestou a esse papel. Afora isso, o que percebi é que a maioria dos professores se vigiava muito. E alguns eram direitosos mesmo.

Entre os meus colegas tinha um pessoal com um posicionamento político definido, um pessoal alheio e um pessoal de direita. Era um grupo grande, 75 pessoas. Então tinha de tudo, mas tinha um grupo, eu diria representativo, que comungava daquelas ideias antiditadura. No curso de Sociologia um colega foi preso. O cara até acabou fugindo daqui e indo para o Chile. Realizamos inclusive seminários que criaram muita confusão. Me lembro, sobretudo de um encontro de 1974 – encontrei esses dias por sinal o cartaz de divulgação – que era um ciclo de estudos humanísticos onde nós buscamos... E aí eu viajei pra São Paulo, fui até a USP. Foi uma loucura, porque simplesmente não dei bola para a repressão, para a possibilidade de ser preso. Fui até o departamento de História, Sociologia e Filosofia contatar com professores para darem palestras. Fui sozinho. Eu não dava muita bola pra repressão, até porque possivelmente não tivesse levado nenhuma biaba. Aí, comecei a me questionar um pouco quando um estudante da USP me acompanhou até a rodoviária de São Paulo na minha volta. Ele me falou: “Eu vou porque, logo neste setor que tu vieste, a gente não sabe quem está observando aí”.

Dentro da Universidade, havia quem não olhasse com bons olhos esse tipo de movimento. Lembro que nós realizamos esse ciclo de estudos no salão de atos da PUC do Paraná, em função fundamentalmente do espaço. Era um auditório grande que lotou. O que se procurou ao longo desse período na Universidade foi seguindo uma tendência, obviamente com uma multiplicidade de pensamento e de comportamento dos alunos. Nós procuramos sob a égide do diretório manter vivo o movimento estudantil.

No primeiro ano do curso, tivemos um núcleo comum, o chamado Ciclo Básico de Ciências Humanas, e no quarto ano, o último, as cadeiras pedagógicas, com estágios e toda essa... No ensino da História, tive professores bons, mas também professores não tão bons. Isso permitiu que eu me questionasse: “Como eu quero trabalhar? Já que vou ser professor, como é que eu quero trabalhar a História”? Considerando que o ensino da História – e eu já tinha lecionado lá em Curitiba para o primeiro grau – implica você pegar um aluno de primeiro ou segundo grau e trabalhar com ele a história dividida em História Antiga, da Idade Média, da Idade Moderna e a História Contemporânea, implica em você trabalhar esse universo em um ano. Como é que você vai fazer isso? Não tem como. Para estudar isso, levei quatro anos e ainda faltou muito! Fui suprindo por conta e risco. Porque não adianta, na Universidade você tem noções e diretrizes. É na prática que você acaba efetivamente aprendendo. Não tem estudante, acho que em nenhum curso, que saia pronto. Ele vai se aprontando. Mas é óbvio, importante, fundamental, ter-se noções, ter-se diretrizes, orientações, concorde-se ou não. Até para discordar. Que era o que eu fazia como representante do curso de História durante dois anos, 74-75, no departamento de História. Questionava os diretores, os professores, o corpo docente que constituía o departamento, discutia questões relativas ao curso e, em mais de uma oportunidade, entrei em rota de conflito com a diretora, Cecília Maria Westphalen, falecida e de saudosa memória [risos]. Eu não esqueço dela porque com essa eu me peguei muitas vezes. Essa era tradicional mesmo!

Nós estudamos a lei 5.692/71 em 1975, no último ano do curso, quando das disciplinas pedagógicas. Mas, eu lidei muito com ela já como professor em sala de aula.

Foi ali na UFPR que eu me alinhei à turma do MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro), mas não cheguei às vias de fato. Eu diria que foi mais uma concordância, uma simpatia, do que um envolvimento direto. E, para a minha família, essa minha tendência à esquerda não teve nenhum significado.

Mas, acho que a minha agitação política no tempo da UFPR foi modesta. Acabei agitando mais em Nova Prata por conta do sistema de trabalho, da metodologia que eu utilizei para trabalhar com os estudantes. E... o que eles levavam para casa: questionamentos,

perguntar como é isso, como é aquilo, o professor disse isso, o professor disse aquilo. Isso aí mexeu com os brios dos próceres da ditadura de Nova Prata. Os Arena. Que estão lá até hoje, e mandando. A direita lépida e fagueira.

Depois da formatura, já tinha alinhavado o caminho de fazer o mestrado em Curitiba na própria Universidade Federal do Paraná e, na sequência, o doutorado na Universidade de Paris, instituição com a qual a UFPR tinha convênio. A UFPR estava formando o seu corpo de magistério, o seu núcleo de professores, seguindo a tendência da escola histórica francesa, a École des Annales. Fernand Braudel, Marc Bloch, Lucien Febvre eram, digamos assim, o tripé dessa escola. A orientação do Departamento de História da Universidade se voltava mais para a história quantitativa, a partir da qual derivariam outros temas. Eu tinha uma tentação muito grande para a antropologia cultural. Mas, como os ajustes estavam se fazendo nessa área, seriam estudos em história quantitativa.

Esse era o projeto inicial, que não se concretizou porque meu pai faleceu. Sou o mais velho de quatro irmãos. Minha mãe estava sozinha e eu me senti na obrigação parental e moral de retornar para Nova Prata. Foi o que fiz. E, lá chegando, fui fazer o que sabia, trabalhar em escola. Não foi frustrante retornar porque, observado o tempo que transcorreu de 1975 para cá, concluo que foi o que de forma acertada eu fiz. Aquela situação que te deixa em paz com a tua consciência. A pior coisa seria a consciência te cutucando o resto da vida.

Ao chegar em Nova Prata, fui procurar emprego. À época, coincidentemente, as duas escolas partilhavam o mesmo prédio: uma, a ala nova da construção, e a outra, a ala antiga. Era simplesmente uma porta separada da outra. Fui à escola estadual e me orientaram que me inscrevesse na então Delegacia de Educação, hoje chamada de Coordenadoria de Educação, que é a 16.^a de Bento Gonçalves. Foi o que eu fiz. Na escola particular me disseram, lembro bem: “Tu caiu do céu”! Foi a expressão que utilizaram, porque uma professora estava saindo e eles não tinham substituto. Então, substituí uma professora de História no Colégio Nossa Senhora Aparecida, que existe até hoje com o mesmo nome. Na estadual, passados uns 20 dias me chamaram também porque a professora de Geografia e de História estava saindo. A escola se chamava na época Escola Normal Tiradentes – embora tivesse outros cursos, além do Normal tinha Desenhista de Decoração e Auxiliar de laboratório de Análises Químicas. Então, em 8 de março de 1976, comecei a trabalhar lecionando História no Colégio Nossa Senhora Aparecida. E, no dia 12 de abril do mesmo ano, na Escola Tiradentes. No espaço de um mês...

Eu tinha 25 anos.

Uma particularidade: na Escola Tiradentes, o segundo grau era à tarde e à noite; no Colégio Aparecida, o curso era de Contabilidade e funcionava à noite. Embora existissem

turmas com características diferentes dentro da mesma escola, o perfil das turmas de segundo grau ou ensino médio do Tiradentes tinha nuances específicas. Aliás, está me ocorrendo agora: no Tiradentes era tarde e noite. No Aparecida, só noite. Então, havia diferenças sim entre as turmas da tarde e as turmas da noite. No noturno, pelas próprias características dos estudantes, a maioria trabalhava durante o dia e estudava à noite. Óbvio que isso dá um perfil diferenciado daquele que tem o tempo todo e todo o tempo para se dedicar ao estudo. À tarde, na Escola Tiradentes, havia o magistério, mas outros cursos também. À noite, não havia turma de magistério. Agora, os outros cursos tinham turmas à tarde e à noite. E no Aparecida, o Técnico em Contabilidade, tinha aulas só à noite.

Apesar de eu ser natural de Nova Prata, fazia muitos anos que meu tempo na cidade era de apenas um mês por ano no período de férias. Obviamente, não tinha conhecimento da sociedade e do contexto local. Eu conhecia mais a realidade de Curitiba: uma sociedade de novos ricos, como a gente chamava na época os que enriqueceram com a ocupação econômica do oeste do Paraná e com a cafeicultura do norte do estado, uma sociedade fechada. Em Nova Prata eu não sabia exatamente com o que iria lidar. Qual foi a minha primeira preocupação? Foi, sem precipitação, utilizar aquele primeiro ano para conhecer o meio em que eu iria trabalhar, desde as reações dos estudantes até o perfil deles. E aí eu dei de cara com um problema que considerei bastante sério, pois percebi que estaria numa sociedade em que tradicionalmente a direita estava no poder. Nota, 1976, doze anos de regime militar. O último prefeito do PTB, Guerino Somavilla, chegou a ser preso. Se aquele tinha alguma coisa de subversivo, minha vó era anarco-sindicalista, não é? [risos] Mas foi. Então, a direita mandava.

Esse foi o cenário local: filhos em boa parte de pessoas politicamente vinculadas ou simpatizantes da Arena. O MDB tinha também, lógico. Mas, só para teres uma ideia, estamos em 2017 e até hoje o PMDB não ganhou uma eleição em Nova Prata. Nenhuma! Mas aí tem uma história toda que eu acho que um jornalista teria interesse até em trabalhar nos seus aspectos não só jornalísticos, mas também sociais e psicológicos, porque o prefeito que a partir de 1982 assumiu, e se tornou prefeito quatro vezes, a cada eleição se elegeu por um partido. Embora nunca tivesse se afastado daqueles princípios básicos que nortearam a Arena. E tentou novamente agora no ano passado [2016]. Tentou retornar, mas levou uma refrega fantástica. Mas, quem está lá não é oposição, embora seja do PSB. O PSB foi o partido pelo qual, este senhor, chamado Vitor Pletsch, se elegeu a duas eleições atrás. O último partido que o elegeu foi o PSB. E nessa eleição ele concorreu pelo PSD. Na próxima, se ele estiver vivo, provavelmente vai ser por uma outra sigla. Mas, na época, interessava isso: regime militar e no poder local os seus simpatizantes.

Eu quis traçar o perfil daqueles com os quais iria trabalhar, por quanto tempo não saberia, mas a minha intenção era exatamente esta: vou ser professor, vou trabalhar neste ramo e quis conhecer então aqueles com os quais eu iria trabalhar. Isso eu fiz durante o ano de 1976. E um dos aspectos que me entristeceu um pouco foi a constatação de que no conceito, na cabeça – e aquilo era a cultura local – História, Geografia, ou seja, a área humanística, não era importante. Importante, na cabeça daquilo que prevalecia lá, eram Química, Matemática, Física, Biologia. Aí eu fui criando uma estratégia para mostrar pra eles que tão importante quanto, e em alguns aspectos até mais, eram a História e a Geografia. Porque, através delas, conhecendo-as, a gente acabaria percebendo uma identidade, um pertencimento e a influência que esses aspectos continuam e sempre vão exercer sobre as sociedades no seu processo evolutivo. Isso tentando te resumir. Quis mostrar que a História e a Geografia, que é o espaço físico onde a História se constrói no dia a dia das pessoas... E que cada um deles era agente, não era um objeto insignificante no contexto local, regional, nacional e planetário.

Foi trabalhoso. Principalmente a partir de 1977, quando mudei, digamos assim, de metodologia de trabalho. Além de não me sentir à vontade de romper e para que não servisse como justificativa para qualquer fracasso, mantive o livro-texto, mas trabalhei bastante com polígrafos, seminários e debates. Só para te ilustrar, em um deles, montamos um júri para fazer um julgamento dos principais agentes da Segunda Guerra Mundial. E Hitler não era o único réu. Eram vários. Isso criou um ambiente tão interessante, pois eles buscaram informações que nem eu sabia sobre a Segunda Guerra Mundial. E chegaram à conclusão final de que não houve nenhum inocente. Todos culpados. Este tribunal foi feito na escola pública no período diurno, porque implicava em utilização de tempo para muita pesquisa. Não teria como fazer isso com o pessoal da noite.

Por exemplo, como uma alternativa de busca de identidade local, em Geografia quando se estudaram as migrações, inclusive as imigrações e emigrações, eu trouxe este cenário: muito bem, migração é um movimento populacional, mas não é alguma coisa distante de nós, ao contrário, ela está no nosso DNA. Aí eu perguntava: qual o teu sobrenome? O da tua mãe? Do teu avô? E o do teu bisavô? Normalmente, tinha de fazer isso não numa única oportunidade, porque esbarrava no nome do avô e acabou! Muita gente não sabia nem isso. Então eu dizia: em casa vocês busquem avô e bisavô. Porque quem veio da Itália, quem veio da Polônia – tem sírio-libaneses em Nova Prata também – é exatamente desse período, ou seja, 1875 é o bisavô. E eles traziam de onde veio. Eu nunca procurei dar uma resposta, eles iam buscar. Em que contexto eles saíram de lá? Aí buscava a história. E vocês veem como História e Geografia são inseparáveis! E essa vantagem eu tive: trabalhei com as duas disciplinas. Eu falava: busquem

o contexto do norte da Itália em 1875. O que estava acontecendo lá? Vão, pesquisem, busquem! Eu não vou contar essa história pra vocês. Vocês vão contar ela pra mim. Essa foi a relação que procurei criar com os alunos, ou seja, nunca levar respostas prontas.

O livro didático era uma referência, mas... Tanto é que nas avaliações, lá em 1977, eu incluía questionamentos que não constavam no livro didático, mas que nós tínhamos abordado, tínhamos debatido. E eu sempre frisando: o livro é pra vocês não se perderem, mas, do jeito que está aí, nada mais é do que a história que querem que a gente conte. A história política. Chefe, governante, caiu ou foi assassinado, e assim por diante. Causas e consequências. Não me interessa.

Na História do Brasil eu abordava principalmente o período contemporâneo. Impossível abordar-se tudo. Eles tinham História apenas um ano. Todos os cursos: um ano de História, um ano de Geografia. Só que a Geografia geralmente era dada no segundo ano, e a História no primeiro. Para dar conta do conteúdo de História do Brasil eu fazia um link com a história contemporânea, fazia um link de onde o país se inseria naquele contexto e trazia para cá.

Em 1977, já comecei a sentir a observação dos operadores do regime em Nova Prata. Por quê? Porque com esse enfoque nas disciplinas, fazendo com que os estudantes buscassem, questionassem, não aceitassem respostas prontas... Quem aboliu a escravatura? Foi a princesa Isabel! Quê? Não tem nada de princesa Isabel nem abolição da escravatura, não é? Eu utilizo essa referência só para te dizer, que o fato de eles buscarem em casa ou tentarem, acho que é a melhor expressão, o fato de tentarem buscar em casa respostas para uma série de questões que se discutam em sala de aula, começou a deixar inquietos esses representantes. Esses que tinham o regime militar circulando nas veias. Chamou a atenção. E comecei então a sentir os primeiros questionamentos. Aí, me buscaram, me convidando para integrar Lions, Rotary, para fazer parte da Arena, para que eu me filiasse. Eu, diplomaticamente, disse que não faria parte, que não era da minha vontade fazer parte desse tipo de associação, de organização. E, politicamente, a Arena não! Não vou me filiar à Arena! Eu vinha da Universidade Federal do Paraná onde fiz parte por uns quantos anos do Diretório Acadêmico Rocha Pombo, e fui representante dos estudantes no Departamento de História da Universidade, já brigando localmente contra o regime. Ia me filiar à Arena em Nova Prata? Não, né?

Só que, no mês de julho de 1977, promovemos em Nova Prata, junto com os alunos do terceiro ano do ensino médio, a 1.ª Semana da Cultura. Eu lancei a ideia, orientando, e nós criamos as diversas comissões e tocamos. Saiu uma semana muito intensa e deu o que falar! Bom, aí eu comprei com isso o meu ingresso para o inferno. Porque levamos peças de teatro... Até, se tu quiseres, posso trazer um programa que encontrei por acaso esses dias. Fizemos

cartazes, teatro, debates literários, cinema. Bom, levamos “Terra em transe” do Glauber Rocha! “Terra em transe” foi projetado no cinema! Levamos um grupo de teatro de Novo Hamburgo e outro de Porto Alegre. De cinema, inclusive discutimos o Super-8, com o Nelson Nadotti [autor de telenovelas e cineasta], um porto-alegrense que, se não me engano continua trabalhando na Globo. Bom, a partir daí, na verdade, eu acabei sendo identificado como o insuflador, porque os filhos deles não iam ter a capacidade nem a iniciativa de trazer aquele tipo de coisas para Nova Prata. Então fui eu o culpado. Está bem. Foi o carimbo: esse cara é comunista! Bom, começou o meu inferno!

Isso foi na última semana do mês de julho de 1977, um período de férias. É por isso que chamou a atenção o afluxo de pessoas... Filmes, debates, com Nelson Nadotti e o grupo de cinema de Porto Alegre. Foi com ele que se fez um debate sobre o filme Terra em transe. O carimbo: a partir daí, passaram a fazer chegar ameaças de que eles poderiam me denunciar. Eu disse: olha, não vou fazer o trabalho diferente do que estou fazendo. Não estou fazendo nada mais que a minha obrigação, o compromisso que assumi lá na noite da minha formatura. Eu vou fazer o meu trabalho. Não vou doutrinar ninguém, como não doutrinei ninguém. O que eu quero ser é um instrumento para que [meus alunos] venham a ser cidadãos conscientes, conhecedores do seu ambiente, e não pessoas que pura e simplesmente vivam na ilusão de que isso aqui é o paraíso, e que é o que eles veem. Além dessa porta, tem muita coisa para ser vista.

E continuei trabalhando nesse rumo, ou seja, provocando os estudantes para que eles questionassem, buscassem, dissecassem e tirassem as suas conclusões. Não existe verdade absoluta! Quem pretende a verdade absoluta está sendo absolutamente inconsequente. Não existe! Que eles buscassem as suas verdades, depois de passar pelo crivo... Veja, estava trabalhando com pessoas de 15, 16, 17 anos. Uma fase que, se eu tivesse de voltar para a sala de aula, voltaria exatamente a lecionar para alunos dessa idade. É nessa fase que é possível efetivamente se trabalhar. Não que não seja em outras, mas dá uma satisfação maior porque, na medida em que você consiga motivá-los, você tem retorno.

Paralelamente, nesse mesmo período, criamos um grupo de debates que se reunia nos sábados à tarde. A gente discutia fora da sala de aula. Não havia o mínimo elo com a escola, [nos encontrávamos] fora da escola, na casa de um ou na casa de outro. Além disso, minha natureza é rural. Até hoje, está lá a casa na comunidade de Gramado. Nós criamos um grupo de teatro, que eu dirigi, o Grupo Experimental de Teatro Antares [risos]. Montamos uma peça que foi apresentada inclusive em municípios vizinhos. O texto era meu: “Tradições e contradições”, no qual pincei peculiaridades da sociedade local para que eles se enxergassem no palco.

Não mudei em nada a minha proposta de trabalho com os estudantes. Procurava uma interação, por isso não estava com eles só em sala de aula. Quanto cafezinho eu paguei! Acho que ia ter tido uma bolada se tivesse guardado o dinheiro que gastei em cafezinho com eles. Era no fim da tarde, porque as aulas acabavam às 18h15 e retomavam às 19h. Então, nesse espaço não tinha nem tempo para jantar. Eu ia tomar um cafezinho no bar, no clube, e aí batia papo com eles, discutia, conversava. Vários colegas, em diferentes oportunidades, me sugeriram: “Professor, o senhor tem de se dar ao respeito, não se misture com os alunos”. Aí eu dizia: “Olha, o fato de estar com eles não evita que eu tenha de enquadrá-los dentro da minha proposta de trabalho, que eu tenha que reprová-los”. E eu fazia exatamente isso. Por exemplo, um cara que é meu amigão até hoje, rodou todos os anos comigo! Um baita de um comerciante, que se deu bem na vida. E tanto é verdade que na Escola Tiradentes, deve ter sido em 1980 ou 1981, criou-se um cenário de constrangimento porque todos os anos os estudantes escolhiam o professor orientador. Cada turma tinha um professor, que era o porta-voz, o conselheiro, aquela coisa toda. Eu só não tive uma turma! No noturno eu tinha todas. Acho que não tive só uma turma do magistério, mas que por pouco não foi minha também. Um dia direção me chamou perguntando: “O que é que vamos fazer”? Bom digo, agora, que se siga a regra. Eu vou ter mais trabalho, mas vou dar conta desse recado. E mude-se a regra para o próximo, que se pode ter duas ou três turmas só, não mais que isso.

Olha, eu te diria o seguinte: aquela turma – e eles têm nome e sobrenome – me infernizou a vida, mas também tenho certeza de que tirei o sossego deles [risos]. Em 6 de abril de 1979, nunca vou esquecer essa data, fui convocado para uma audiência que ocorreu ali na Carlos Chagas 55, no centro de Porto Alegre, onde era a Secretaria de Educação. Nem sei que termos utilizar, mas fui chamado pelo secretário-substituto de Educação que era Celso Bernardi. Fui questionado longamente, parecia um interrogatório nazista, sobre a minha atividade nas escolas de Nova Prata. O Celso Bernardi tinha em mãos os polígrafos com os quais eu trabalhava com os meus alunos, e o fato de ele me mostrar aquele material me deu argumento, porque eu disse: “Olha, estou tão preocupado com aquilo que vocês estão achando que estou infringindo à nação, que eu imprimo. Está aí na sua mão! Não tenho nada para esconder, não trabalho escondido”! Em resumo, naquela data fui questionado em um típico interrogatório nazista por essa figura que era secretário-substituto da Educação. Eu não me lembro se era o Airton Vargas o secretário. Não lembro agora. Um ex-aluno foi comigo, porque era 1979 e eu disse: “A gente desaparece ainda né? Então tu vais comigo e se eu não aparecer tu sabes onde foi que eu sumi”. Ele me acompanhou, aguardando na portaria da SEC.

Isso os líderes políticos de Nova Prata também me proporcionaram: um interrogatório na Secretaria de Educação. Eles tinham um dossiê sobre mim. Na época, os professores tinham de tirar uma folha corrida em delegacia de polícia, que era a mesma coisa que um atestado de bons antecedentes. Tive de buscar esse documento para a minha efetivação como concursado em 1976. Solicitei esse documento no fórum de Nova Prata porque, se fosse para pegar em Curitiba, e passasse pelo DOPS, eu não passava. Porque a gente sabe o tipo de estratégia que esse grupo usou para se manter no poder durante 21 anos, não é? E não só 21, continuam...

Além disso, na falta de professor, acabei trabalhando também Educação Moral e Cívica. Nessa disciplina, a turma já sabia desde o primeiro grau as cores da bandeira, os símbolos nacionais, os brasões, os hinos e não sei mais o quê. Então, não é isso que iria trabalhar. Aí, passei a trabalhar dentro de uma metodologia diferenciada, que não agradou, tanto é que fui cassado, deixei de ser professor dessa disciplina por decisão da então delegada da educação da 16.^a delegacia. A diretora da escola Tiradentes me chamou e disse que, por exigência da delegada de ensino, eu não podia mais lecionar Moral e Cívica.

Esse episódio do interrogatório me marcou, foi forte, tanto é que lembro a data até hoje. Em tom de brincadeira, numa oportunidade no gabinete do ex-prefeito de Nova Prata, eu o chamei de dedo-duro, porque ele se elegeu vice-prefeito em 1976, ano em que teve eleição, né? Em 1976, eu dizia, tu eras dedo-duro, tu fazias parte do cérebro da Arena de Nova Prata. Ele negou e me disse que quem queria que a gente mostrasse serviço, te enquadrasse, era um tal de [nome omitido a pedido do entrevistado]. Mas respondi que eles eram todos a mesma coisa. Acabei sabendo quem era quem por vias indiretas. Quem trouxe o material escolar para a Secretaria de Educação eu também sabia, porque dava aula para os filhos desse cara! E todo o material foi parar nas mãos do Celso Bernardi, o grande democrata [riso amargo]! Aí, em 1982 eu concorri a prefeito. Era uma maneira de reagir a esse quadro. Não vou esperar que venha chumbo só de um lado. Pensei, pior do que está não fica. Eu me licenciiei e concorri. Perdi, né? Concorri pelo PMDB. Perdi para esse cara [Vitor Pletsch]! Em 1992, fui candidato outra vez e perdi de novo para esse cara [risos].

Mais um detalhe: em 1979-1980, fiz um programa de rádio de quatro horas consecutivas, três de música e uma de comentários e crônicas. O detalhe é que eu tocava música erudita. Perguntei ao diretor da rádio se ele não sentia vergonha de tocar na rádio só esses “méco-fuinhéco”. Ele respondeu que não tinha quem fizesse. Então me ofereci para produzir uma programação de música erudita para eles. Acabei produzindo e apresentado. E fui avançando: fazia a programação das 18h às 22h, mas acabei colocando no ar, das 21h às 22h, o programa O brado de um povo, no qual trazia informações da América Latina e música

dava aula nos períodos que tinha livres à noite no Estado. Mas, na pública onde o convívio com os professores foi maior, havia aqueles que me olhavam atravessado. Inclusive, mais de uma colega me disse: professor, é bom o senhor ter mais cuidado. Porque chegavam as conversas, os recados que vinham para a direção de pais de estudantes.

Eu tinha me esquecido desse detalhe: houve um episódio muito interessante daqueles de cutucar onça com vara curta. Eu até sei quem foi. A escola amanheceu pichada, no muro, no chão, no pátio, com a frase “abaixo a ditadura”. Também foram distribuídos panfletos com críticas ao sistema político em vigor no Brasil. Era no tempo do bipartidarismo ainda, deve ter sido lá por 77 ou 78. Aquilo deixou a direção da escola de cabelo em pé e, lógico, já veio né? Só pode ter o professor Dilda por trás disso [risos]. Mas não houve nenhuma represália.

Mesmo depois da abertura, continuei me incomodando na escola. Em Nova Prata, parece que a abertura tardou a chegar, porque aqueles que estavam habituados a exercer o poder dentro das suas prerrogativas, começavam a se sentir desinstalados, não tão à vontade, não donos e senhores de tudo, até dos pensamentos. Por isso que te digo que houve uma abertura, entre aspas, tardia em Nova Prata. Demorou mais. Não senti diferença nenhuma até o final de 1983, quando decidi que sairia de lá. Eu continuava sendo o professor que incomodava.

Com os alunos, um outro detalhe: porque o estudante nessa faixa etária não é uma vaca de presépio. Aliás, é isso que torna o ensino médio para mim o mais instigante. Ele começa a se questionar, é bagunceiro, é brincalhão, tudo, menos alguma coisa morta. Não seria natural, não seria normal. Então, muitas vezes, os guris principalmente, aprontavam. Bagunça! Quantas vezes amenizei situações em que eles [a direção da escola] queriam suspender, queriam expulsar. Eu dizia: “Mas isso vai dar gente boa, vocês vão ver que maravilhosos adultos vão resultar daí, é normal que aconteça isso, vamos trabalhar essas questões com eles”. Tirei de uma fria essa gurizada um monte de vezes, porque a direção queria suspender! Não essa gurizada é boa! Eles aprontavam, mas davam resultado também. A gente percebia que iam crescendo. Em três anos, tu consegues identificar. Dá tempo para perceber se o cara é um plasta ou se ele... Eu dava aula no primeiro, segundo e terceiro anos. No magistério, no primeiro ano, História; no segundo, Geografia; no terceiro, entravam as didáticas. Para as turmas dos outros cursos, dava aulas de OSPB. E em OSPB eu também fugia dos livros didáticos. A maioria dos meus colegas seguia esses livros. Ainda tenho guardados alguns livros de História e Geografia daquele período.

Depois da anistia, em 1980, coordenei o processo de criação em Nova Prata do PT. Eu não era filiado a nenhum partido. Coordenei os primeiros tempos, depois me desentendi com a turma e fui para o PMDB. À época, tinha um pessoal bom no PMDB. Não sei se posso dizer

que ainda tem. Mas não sei se posso classificar a esquerda ou direita, né? Porque, na verdade, a minha convicção – e vou morrer com ela – é que eu sou comunista. Acho que, por bem ou por mal, a humanidade vai ter de acabar comunista. Não tem outra saída! Não vai ter tempo para sair daqui e buscar outro planeta para depredar. Aqui, ou nós partilhamos, tornamos o comum mais comum ou vamos nos ferrar em comum. Essa é a minha convicção, sendo bem reducionista. Desde que assumi um posicionamento político dentro daquilo que é praxe se classificar hoje, sempre fui de esquerda. E, mesmo dentro do PMDB, nunca fui unanimidade. Tem resistências no PMDB também porque sou de esquerda. Tenho um bom relacionamento com alguns petistas, assim como com alguns psdebistas. Isso não significa que tenha de ser do PSDB ou do PT. Acho que hoje, lamentavelmente, se você olhar os programas de cada partido, vai ver que são todos bem parecidos, do PP ao PCdoB. Muito parecidos. Eu vejo essas linhas: stalinista, trotskista, maoísta, acho isso uma firula. Vejo na questão ambiental o foco fundamental de tudo isso. Quer queiramos quer não, ali na frente – é uma pena que eu não vá estar aí para ver isso – vamos partilhar ou vamos desaparecer. Vamos optar por aquilo que alguns filmes aí tentaram mostrar: a volta à barbárie? O que não é totalmente fora de questão.

Nas primeiras eleições depois da anistia, em 1982, a política não mudou muito, a não ser pelo fato de que a Arena foi em peso para o PDS, enquanto o MDB se fracionou. Em Nova Prata, do MDB foram criados o PMDB, o PDT e o PT, inicialmente. Então, dividiu e ficou mais fácil para a situação ganhar, tanto é que continua ganhando até hoje. Em 1982, fui candidato a prefeito pelo PMDB. Como existia sublegenda na época, o partido lançou dois candidatos a prefeito que somavam os votos. O resultado daquele pleito de 15 de novembro, foi que perdemos a eleição por 306 votos. Pouca diferença, mas é aquela história: por um ou por 300, derrota é derrota. Então, perdemos.

Eu precisava de um pouco de tranquilidade para trabalhar. Era infernal, chegaram a me seguir. Esqueci de te dizer: sim, me seguiram, a P2 inclusive! Impossível não deixar de identificar a P2, porque eles só tinham um jipe em Nova Prata. Isso foi em 78 ou 79. Eu sabia que estavam de olho em mim desde 77. Várias pessoas vieram me avisar: “Olha eles estão te seguindo! Te cuida, vê por onde tu vais, não anda sozinho”! Só que percorria um trajeto de cinco quilômetros para ir do local de trabalho até em casa. Eu era solteiro, mas a minha esperança era de que o fato de ter assumido uma candidatura pelo PMDB, ter feito comícios e aquela porcaria toda da campanha política – que é a coisa mais tenebrosa que existe, eu não seria mais candidato por isso, não suportaria mais fazer uma campanha política, não em cima do modo, da metodologia que criaram, porque se você não bate o pé das costas de alguém, pede o voto, vai na casa dele, você não tem o voto [expressão de desgosto]. Acho que não é

por aí. Bom, nem vamos conversar sobre isso. Então, na minha cabeça o fato de ter sido candidato a prefeito em 1982, me parecia que iria amenizar, afinal de contas é PMDB. Mas não, porque quem assumiu o poder foi Vitor Pletsch, o terceiro mandato em sequência, o mesmo grupo, a mesma turma que se repetiria depois. E ainda é o mesmo grupo que se mantém no poder com o mesmo tipo de pensamento que define os rumos da cidade.

Em 1983, já namorava a Maria Cristina, minha primeira esposa, que havia sido minha aluna. Casei naquele ano e ela ainda era estudante. Aí pensei: bom, quero ter um pouquinho de tranquilidade, não vou deixar de fazer aquilo em que acredito, como de fato nunca consegui ficar de fora da atuação política. Vim para cá [Porto Alegre]. Casamos em dezembro e, em junho de 84, me mudei para a capital. Eu vim cedido para a Assembleia Legislativa do RS. O governador era o Jair Soares e já tinha havido as grandes greves do magistério.

Esqueci de te dizer: em 1979, fizemos greve em Nova Prata. Fazíamos parte e tínhamos criado a Associação dos Professores Pratenses (APP), que mobilizou o magistério. A associação tinha caráter regional, porque reunia os professores de Nova Prata, de Guabiju, de São Jorge e do hoje município de Nova Prata. Fizemos uma greve, paramos as escolas estaduais: Fernando Luzzatto, Tiradentes e Reinaldo Cherubini. Pararam as três e viemos para a assembleia do CPERS aqui em Porto Alegre. Aliás, em alguma das pastas que guardei, tem uma foto onde aparece Nova Prata bem grande em uma faixa lá do grupo. No ano seguinte, de novo paramos por salários. E organizamos a classe do magistério.

Quatro alunos – eu me lembro porque me contaram, não segui a carreira deles – disseram que foi por influência minha que fizeram História: Rogerio Sottili, Leonardo Bocchi, Eliana Cherri e Adelaide Lenz. São professores de História! Então, te diria que foi um trabalho consciente. Eu sabia. Não tinha inicialmente ideia de que haveria uma reação tão forte. Agora, faria tudo de novo, mesmo em contexto similar, porque vejo a História como a mãe das ciências. Você tem uma história inclusive da Matemática, uma história de não sei o quê. Porque é ela que permite que gente tenha noção, consciência do que se é, de onde se está, pra onde se vai e, principalmente, de onde se veio. Esse foi o foco que procurei dar no ensino da História: como algo vivo, não como um registro morto. A história do teu pai e da tua mãe afunila em ti, e a tua, nos teus filhos. Se não tiveres filhos, no ambiente em que tu trabalhas. Agora, para chegar a isso, vem e vai. A História é viva!

Foi difícil deixar o magistério. Tanto é que, se não fosse o cenário em que se tem de trabalhar hoje, considerando que nesse momento estou avulso, até voltaria para uma sala de aula. Mas, hoje iria me incomodar de cara, porque não admito a falta de respeito com que os

estudantes tratam os professores. E nem como o professor é tratado de um modo em geral. Então, pra que vou procurar sarna se eu sei que vou ter?

Assim, vim para Porto Alegre e passei a trabalhar no gabinete do então deputado estadual Antenor Ferrari que era mais voltado para a área ambiental. Foi o foco que acabei dando ao meu trabalho. Na época havia a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (Agapan) e a Associação Democrática Feminina Gaúcha (ADFG), da qual faziam parte Magda Renner, Giselda Castro e Hilda Zimmermann. Em Nova Prata, havia participado da criação do Movimento Ecológico Pratense, trabalhando essas questões nos anos 80. Lá onde o pessoal olhava para um pinheiro e já via tantas dúzias de tábuas!

Mas, senti muita diferença com a mudança para Porto Alegre, porque lá eu estava envolvido o tempo todo num ativismo. A parte da manhã eu utilizava para preparar as aulas, elaborar e corrigir provas, atividades inerentes ao exercício do magistério. Tu sabes que, naquela época, você não tinha tempo para preparar a aula, você tinha as tuas 40 ou 44 horas que eram para ser cumpridas em sala de aula. O resto que precisasse fazer era teu. Aula tarde e noite. Depois da aula, fazíamos reuniões extraclasse. No final de semana, me reunia com esses grupos de estudos e debates e com o grupo de teatro.

O fato de ter vindo para a Assembleia mudou bastante. Nos primeiros tempos, sentia algo como se fosse um período de férias. Depois, não. Na medida em que fui me envolvendo, assumindo. Em 1987, assumi o Departamento de Meio Ambiente [órgão predecessor da Fepam], como decorrência na atuação na Assembleia Legislativa. Em 1990, concluí o processo de criação da Fundação Estadual de Proteção Ambiental Henrique Luis Roessler (Fepam) em 4 de junho, por meio da lei estadual nº. 9.077, se a memória não me falha. Em 1991, passo a presidência da Fepam para o Luciano Marques, no governo do Alceu Collares (PDT). Em 1995, voltei para a Fepam como diretor-técnico. De 1999 a 2002, dei uma assessoria para a criação e consolidação da Secretaria de Meio Ambiente de Caxias do Sul. De 2003 a 2006, presidi a Fepam no governo do Germano Rigotto (PMDB). Em 2006, do fim de março ao final de dezembro, fui secretário de Meio Ambiente do Estado. De 2007 a 2012, fiz assessoria técnica de meio ambiente para o Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto (SAMAE) de Caxias do Sul, com dois projetos que eram o novo reservatório de água, o Marrecas, e um sistema de tratamento de esgotos da cidade, ambos em funcionamento. De 2013 a 2015, estive na Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Porto Alegre (SMAM). E, de 2015 para cá, avulso e, na data, de hoje aqui contigo.

Eu até tinha me esquecido de um episódio que envolveu o delegado de polícia de Nova Prata. No afã demonstrar serviço, os próceres da Arena acabavam tentando diversas maneiras

de atrapalhar, de interferir e, indiretamente, um colega meu professor veio me falar: “Olha, o delegado veio me perguntar, afinal de contas quem tu és, o que tu és, o que tu fazes”? O delegado era amigo desse meu colega, professor Zulmir Miotto, e perguntou o que ele sabia, dizendo que o pessoal da Arena tinha ido lá pedindo providências porque eu era tido como subversivo. Tinha o carimbo de subversivo.

Teve momentos em que o ambiente era tão pesado que me deixou tenso. Eu não vou mentir pra ti que não. A coisa era séria! Dava medo, principalmente quando me falavam: “Olha, os caras estão te seguindo”! Anos depois, acabei me encontrando com esse delegado de polícia em Caxias do Sul, quando participamos do mesmo programa de rádio. Ele aposentado, estava vinculado a um movimento ambiental e eu trabalhava em Caxias. Aí perguntei: “O senhor se lembra”? Ele lembrava.

Tenho duas filhas do primeiro casamento: Ana e Mariana. Ana cursa Medicina, e Mariana neste momento está em busca de um novo curso. Minha esposa, Suzana, foi minha aluna em Nova Prata. E Maria Cristina, a minha primeira mulher, também. A Suzana foi minha aluna em 76 e 77, e a Maria Cristina, de 79 a 81. A Suzana era filha do vice-prefeito de Nova Prata pela Arena. Ele não gostou do namoro e não permitiu. Onde já se viu, um comunista não entra na minha família! Ela acabou seguindo os desígnios do pai, e eu fiquei sem esperança. Aí, mudei de rumo. Na verdade, com a Cristina o processo foi inverso: quem deu em cima de mim foi ela. O pai dela era médico e do MDB. Não teve problema.

Sempre me apresentei como professor. Essa é a minha identidade. Mesmo tendo sido secretário de estado, secretário municipal, presidente da Fepam, sempre me apresentei como professor. Como avalio aquele tempo em Nova Prata? Olha, considerando os aspectos associados ao meu período de formação, de militância estudantil, de convicções. Tá eu era piaçã? Era, mas não em uma faixa etária que não se tenham convicções, princípios. Afinal de contas, tinha 25 anos. Eu me perguntei mais de uma vez: eu poderia ter sido um plasta, um mero integrante de uma linha de montagem, dizendo um monte de asneira, de abobrinha, deixando o tempo passar, ganhando o meu no fim do mês. Mas, considerando a minha índole, a minha maneira de ser e de viver a vida, seria impossível isso. Impossível! Assim como acontece com qualquer ser humano, a gente vai se forjando ao longo do tempo, vivenciando uma série de experiências boas e ruins, positivas e negativas e, como diz o ditado, e os ditados são uma síntese da sabedoria: “Vivendo e aprendendo”! Então, não fiz essa opção pela esquerda da noite para o dia, foi ao longo do tempo, gradativamente tomando consciência e, a partir dela, processando informações, tomando decisões e fazendo opções.

Então, te diria o seguinte: faria tudo outra vez. E, obviamente com as vivências acumuladas, as experiências vivenciadas, talvez algumas coisas de uma maneira diferente, mas não em outro sentido. Faria sim! Eles me atazanaram, e quando eu digo eles, é sempre essa cúpula da Arena. Me deixaram preocupado sim! Não te diria amedrontado. Me prejudicaram, lógico, e localmente me trancaram todas as portas. Afinal de contas, eu não era do grupo deles. Se tivesse participado do grupo, possivelmente teria sido prefeito, candidato a deputado ou coisa parecida. Mas, com um acerto absoluto, tomei essa decisão. Então, eles me atazanaram a vida, me tiraram o sono, mas, tenho certeza de que eu também tirei o deles [risos].

Adolfo

“Então, a gente também teve muito aprendizado dessa questão de ter um movimento social e não ficar só no movimento religioso. A gente deve ficar no movimento religioso, espiritual, mas desde que faça a questão da prática! Que faça movimentos com fé e política!”



Adolfo Carlos Simon, professor de História aposentado, Canoas, RS | Fonte: a autora

O professor Adolfo Carlos Simon tem 64 anos. Aposentado no magistério estadual em 2018, segue atuando em sala de aula na Escola Municipal Rubens Carlos Ludwig, em Canoas, cidade onde nasceu e reside desde a infância.

Primogênito de quatro irmãos, foi levado pela morte precoce do pai a trabalhar para o sustento da família no comércio de vestuário, no qual desenvolveu carreira por 19 anos. Incentivando por seus colegas da Juventude Unida da Mathias Velho (Jumave), grupo do movimento católico das comunidades eclesiais de base que frequentava desde a adolescência, voltou aos estudos. Primeiramente, ingressou no curso de Administração da Unisinos, mas logo pediu transferência para a Licenciatura em História. Quando a universidade deixou de oferecer

o curso à noite, precisou transferir-se para o então Centro Universitário La Salle, onde concluiu a graduação em 1986. Seguiu trabalhando no comércio sem exercer o magistério até 1992, quando foi chamado para lecionar em Nova Santa Rita. Posteriormente, trabalhou e dirigiu a escola-modelo do assentamento Itapuí, além de organizar administrativamente as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). Em Canoas, lecionou no Colégio Estadual Tereza Francescutti, onde também foi diretor. Em 2000, retornou à La Salle para cursar uma Especialização em História Contemporânea.

Fiz contato com ele por intermédio da professora Cleusa Graebin, minha orientadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, que o conhecia como ex-aluno da Universidade La Salle.

Adolfo conversou comigo por quatro vezes, entre abril e maio de 2019, em cafeterias do centro de Canoas e da Universidade La Salle. Com uma trajetória acadêmica repleta de desvios e interrupções, foi meu segundo entrevistado e mostrou-se inicialmente em dúvida quanto à possibilidade de colaborar. Expliquei-lhe que sua experiência se encaixava no limite temporal que havia traçado em meu projeto, pois embora tenha começado a atuar como professor somente em 1992, o ingresso na Licenciatura em Estudos Sociais ocorrera uma década antes, primeiro na Unisinos e, logo depois, no antigo Centro Universitário La Salle.

O município de Canoas foi fundado em 1939. Situada na Região Metropolitana de Porto Alegre, a cidade é vizinha da capital e sede de grandes empresas nacionais e multinacionais, como a Refinaria Alberto Pasqualini. A educação desponta como novo setor, já que a cidade tem uma das maiores redes de ensino do estado, composta por escolas públicas e particulares, além de três universidades: La Salle, UniRitter e Ulbra. Conforme o censo de IBGE de 2010, depois de Porto Alegre, é o município mais populoso da Região Metropolitana, possuindo o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) gaúcho, o que representa 4,3% de participação na economia do Estado.

Eu sou atualmente professor de História. Meu nome é Adolfo Carlos Simon. Sou natural de Canoas, nascido no bairro Mathias Velho. Até como a gente conversou, a minha mãe e o meu pai são dos primeiros moradores aqui da Mathias. Nasci em 1955, tenho 64 anos de idade. Meu pai, Zeno Simon, e minha mãe, Isolde Simon, são de um lugar que hoje se chama Vale Real – um município emancipado de Feliz. Meu pai nasceu em 1927 e veio para Porto Alegre depois dos 19 anos, por volta de 1940 e pouco. Um dia, ele viu minha mãe lá fora... Casou em

1954 e veio morar em Canoas. Teve toda aquela urbanização, que a gente chama da Mathias e da Grande Mathias na década de 50. As ruas da Mathias era tudo lá granja de arroz, praticamente, quando começaram a fazer os loteamentos. Na época, meu pai comprou um terreno ali. Comprou uma casa e se casou com a minha mãe em Feliz. Aí, trouxe ela para cá.

Ele trabalhava na SKF, uma empresa de rolamentos que existe até hoje. Fazia venda de rolamentos e essas coisas. Trabalhou por quase 30 anos nessa mesma empresa. Ele já faleceu. Como minha mãe também veio de Feliz, falo e entendo alemão por causa dos passeios pela casa da minha avó materna. Enfim, tinha que aprender.

Aí, meus pais vieram morar do lado da casa de uma família de negros, que ainda vive até hoje ali. Só tem uma pessoa viva daquela época, porque os outros que eram mais velhos já faleceram. Era uma família bem grande, tinha por volta de 20 pessoas. E a minha mãe nunca tinha visto um negro na vida! Bah, pelo amor de Deus! Ela sempre conta que nos primeiros dois, três dias fez amizade. Meu pai ganhou licença da firma e ficou em casa. No primeiro dia que o pai teve de trabalhar, acho que ela não saiu para a rua de jeito nenhum, porque olhava e via aquele pessoal... Até hoje a gente brinca muito, conversa com eles. Minha mãe tem 85 anos e mora bem perto da minha casa. Costumamos almoçar juntos algumas vezes por semana.

Na Mathias tem muito descendente de polônês, de alemão e de italiano. Venho de um grupo de alemães. Comecei a estudar no Grupo Escolar São Carlos, o primeiro que teve aqui no bairro Mathias. Depois, fiz o ginásio numa escola em que fui da primeira turma, a [Escola Estadual Professor] Germano Witrock. Naquele tempo, era primário e depois ginásio. Eu fazia o pré-admissão, só que na Mathias não tinha nenhuma escola de ginásio. Imagina nem segundo grau! Tínhamos só até o primário e, quando terminava, a gente tinha que ir para uma escola em outro bairro. A Germano Witrock era no bairro Igara. Daí, fiz o ginásio todo ali e comecei a ter um pouco de destaque na aula de História. Sempre me desenvolvia bem em História e Geografia, mas a professora me elogiava principalmente em História.

Em abril de 1973, perdi meu pai com 45 anos. Deu um ataque no coração bem repentino. Eu era o mais velho de casa: o Adelar tinha 15; o Danilo, 11; e a Liane tinha 7 ou 8 anos. Eram todos pequenos. A gente não tinha dívida nenhuma, porque meu pai deixou as coisas mais ou menos. Só que não tinha nada, e a gente precisava trabalhar! Minha mãe não teve estudo, porque era aquele negócio de ficar muito em casa. Ela não sabia nem vir aqui no centro, quanto mais ir ao centro de Porto Alegre! Eu comecei a ter que ir atrás das coisas, resolver essas questões todas do dia a dia: documentação do seguro de vida... Continuei estudando, até que tive de parar para trabalhar.

Eu tinha 17 anos e havia aquela questão do alistamento. Daí não podia trabalhar até os 18. Quando completei 18, tudo o que consegui foi uma vaga no comércio, nas Lojas Renner. Antes disso, fiz um estágio na Caixa Econômica Federal. Acabei ficando quase um ano trabalhando no centro de Canoas, na Caixa, até que um dos colegas do meu pai disse: “Não, eu vou te arrumar para trabalhar na Renner. Você vai virar gerente da Renner”! [riso] Aí ele me arrumou, e fui para lá, lógico! Fiz minha carreira no comércio. Acabei ficando quase 19 anos no comércio. Trabalhei na Renner, na Alfred e na Kirk, lojas de três redes bem fortes naquela época. Eu trabalhei aqui em Canoas e, depois, em Novo Hamburgo, na Renner.

Teve em um tempo em que estudava na Unisinos, trabalhava em Novo Hamburgo e morava em Canoas. E não tinha trem! Circulava nesses três municípios: um eu trabalhava, outro eu estudava, outro eu morava. Ia de ônibus! Não tenho carro até hoje. Não sei dirigir, não dirijo. Eu não sei por que, fiquei um pouco com trauma de dirigir.

Em casa, todos os meus irmãos sabem dirigir. O Danilo é até caminhoneiro. Tive uma Kombi em que a gente ia lá para fora nos bailes, visitar os parentes, os primos de Feliz, e era sempre esse meu irmão quem dirigia. Ele não tinha nem 18 anos. Nenhum irmão meu estudou. O Adelar foi na mesma profissão do pai. Ele sempre foi mais fortão e eu sempre fui sequinho. Agora é que estou mais bonito! [risos] Vou dizer pra ti que não tenho nenhuma habilidade com negócio de carro, de motor, essas coisas. O Adelar tem uma loja faz mais de 20 anos em Novo Hamburgo. Ele e um sócio fizeram uma empresa que vende rolamentos, inclusive da SKF, onde meu pai trabalhava. Quando esse meu irmão começou a trabalhar, meu pai estava vivo, mas logo faleceu. Aí, o Adelar era o único com um emprego. Ele começou Contabilidade no ensino médio, mas parou no segundo ano e nunca mais quis estudar. Meu outro irmão, o Danilo, que é caminhoneiro, disse: “Eu só quero trabalhar se for de motorista de caminhão”! Hoje, ele tem um caminhão, mora em Santa Catarina e está numa boa. A Liane era a caçula e gostava muito de estudar. Acho que até professora ela ia ser, e de destaque! Dava aula para a piaçada, pequenininha, quando tinha uns 7, 8 anos. Mas teve um grande azar na vida: teve aquela doença do gato [toxoplasmose] com uns 9 anos mais ou menos. A doença afetou os dois olhos. Então, hoje em dia, não enxerga do lado de uma vista e na outra enxerga só uns 8%. Depois, casou teve três filhos e tudo, mas acabou não estudando. Por isso, acho que ela foi um talento que ... Coitada! Lembro de ver aquela piaçada em volta dela, pequenininha. Dava aula para eles e ia muito bem no colégio.

Nunca fui o melhor aluno, sempre fiquei na média, sem me destacar. Mas em História, tinha destaque. Então, a gente foi crescendo nessa questão do trabalho. Outra coisa que tenho certeza que me influenciou muito depois – porque eu gostava de estudar – foi quando entrei

para esse grupo da Jumave, a Juventude Unida da Mathias Velho, quando iniciou a abertura política. Comecei a trabalhar em 1974, 1975. Em 1979 – acho que já era o Figueiredo – começou a ter o surgimento dos movimentos sociais, dos sindicatos mais participativos... Eu faço muita questão de lembrar das comunidades de base, quando comecei a participar dentro do grupo da Jumave. A gente tinha envolvimento com a igreja católica. Meu pai e minha mãe sempre participaram, mas não essa coisa mais política, que não podia naquele tempo. Não podia eles se reunirem. Mas, a partir de 1978, comecei a participar. Comecei o envolvimento com esse pessoal. Hoje em dia, vejo que daquele grupo nosso tem muitos que estão na área da educação. E isso me motivou. Era uma turma que tinha por volta de uns 80. A gente se reunia depois da missa em encontros que iam até o meio-dia. E dali saíamos para fazer as atividades da tarde: tinha piquenique, passeios... Tinha todos os grupos sociais, tanto que deu um monte de casamento! A Jumave reunia um grupo bastante heterogêneo e esse grupo é que me deu a motivada, e eu voltei aos estudos na faculdade.

Comecei lá na Unisinos. Entrei até no curso de Administração, porque tinha toda a influência ainda de loja, fui de empresa privada e tudo. Mas, logo em seguida, comecei a me ver destacando em História. Com o tempo, tive que me transferir para o La Salle. Eu até brinco que me formei aqui antes de Cristo! [riso] Me formei em 1986 na Licenciatura Plena em Estudos Sociais, mas continuava trabalhando em loja.

Acontece que, a partir do semestre tal, as aulas [na Unisinos] iam ser só de manhã. Eu não tinha o que fazer, até porque trabalhava o dia todo.

Nesse meio tempo, fui demitido da Renner e entrei na Alfred. Na Renner eles vieram com aquela história da “redução de quadro” e do “nós temos que segurar os pais de família”. Aquela coisa toda... Bem, eu tinha um chefe, o Cláudio Siqueira, que trabalhou muitos anos comigo. Ele pegou o telefone, ligou para a Alfred e disse: “Estou com um cara assim, um gurizão que bota a mão no fogo”. Mas a vaga era para uma loja em São Leopoldo! O que aconteceu? Acabei trabalhando em São Leopoldo, estudando e morando em Canoas. Ficou um pouquinho melhor do que antes. [riso] Tinha que ir de ônibus, o Central. Às vezes, pegava umas caronas e tal. Eu saía da loja e vinha direto para o La Salle. Fazia um lanche e ficava estudando direto.

Quando vim para o La Salle, em 1983, em termos de estudo achei uma diferença muito grande. Pensava com certeza que a Unisinos era muito melhor. Era mais ou menos assim como quando a gente está jogando em time da capital e vai jogar no time do interior. Tanto que no La Salle eu me destacava, que comecei a levar meio na flauta porque ia bem. Mas gostei muito daqui que é uma escola mais familiar.

Sabe que, depois da nossa primeira conversa, cheguei em casa e lembrei de um professor de História que foi muito motivador pra mim: o Silvio! Depois de terminar o segundo grau, tinha ficado seis anos sem estudar, e voltei pra fazer um cursinho pré-vestibular com esse grupo da Jumave lá da igreja católica. Daí, encontrei o professor Silvio. Bah! Fiquei muito apaixonado pela maneira como ele dava aula! Hoje em dia, até a gente faz uma brincadeira dizendo que ele era um professor de antes das tecnologias. Chegava na aula e não tinha absolutamente nada. Era tudo na conversa, na fala. Escrevia alguns esquemas no quadro, mas era sempre na oralidade, na fala, né? Ele me motivou muito.

Daí, quando me transferei da Unisinos para o La Salle, qual a minha surpresa? Depois de uns dois semestres, o professor Silvio foi contratado. Aí, foi meu professor em mais umas duas ou três cadeiras de História até o final do curso. Foi muito bom! Lembro inclusive de ter comentado com ele, que ele tinha sido um motivador por eu ter optado em ser professor de História. Na época Estudos Sociais, né? Então, foi um professor que me motivou muito. E um exemplo pra mim. Faz tempo que não temos mais contato. Gostaria muito de reencontrar ele pra conversar...

Bom, me formei no La Salle em 1986 e continuei trabalhando em loja até 1990 ou 1991. Àquela altura, já estava na matriz da rede Alfred, na rua da Praia, em Porto Alegre. Foi uma mudança meio grande, porque sempre trabalhei em cidades do interior. E cheguei lá, no Centro de Porto Alegre, bem no “fervo”. Mas me adaptei, depois de um tempo. Eu não tinha essa ideia de dar aula. Só que em 1990 ou 1991 fiz o concurso para professor do Estado. Antes de me chamarem, ainda me empreguei nas lojas Kirk. Só me chamaram em 1992!

A gente meio que se desilude no comércio sabe? Era muita concorrência, e comecei a ver que talvez minha vocação fosse para trabalhar dando aula. Alguns colegas daquele grupo [das CEBs] estavam também na mesma linha de começar a dar aula.

Tem outra coisa que não te contei: eu estava desiludido um pouco de loja. E aí houve o momento da eleição. A gente aqui nas comunidades de base e coisa e tal... Na época, 1988, foi a primeira vez que elegemos um vereador nas comunidades. Eu trabalhava em loja, mas eles queriam que fosse assessor. Não quis largar o comércio. Só que, logo em seguida, fiquei desempregado. Quando um companheiro do grupo adoeceu, voltaram a me chamar para trabalhar de assessor. Daí, fiquei dois anos com esse vereador, o Vilson de Souza (PT), mas já tinha passado no concurso de professor. Quando chegou um dia, não quis mais, porque esses políticos são sempre assim: tu tá ali, mas não sabe – a cada quatro anos têm eleições – e é aquele estresse todo. Aí, quando me chamaram no Estado, larguei esse trabalho e fui ser professor de História.

Tudo havia mudado muito porque, como te falei, na Unisinos a gente via que – não sei se posso dizer – que os professores estavam mais preparados. No La Salle parecia um terceiro ano do segundo grau mais forte. Os professores tinham aquela ideia do certo, do falso e do verdadeiro. Tinha professores que faziam muito essas questões, o tipo de coisa que a gente aprendia no ginásio de decorar datas. Na Unisinos não. Mesmo que tenha ficado só um semestre no curso de História, os professores eram mais de contar, e tu tinha que relatar, fazer texto, construir. Hoje, ainda tem gente com essa ideia de que História tem que ter data. Não, não é isso aí! Embora eu ache que algumas datas a gente tem de saber. Até brinco: “O dia do aniversário da namorada, essas coisas têm de saber”! [riso] Mas, a maioria não é preciso decorar, tem é de saber as causas, as consequências. Então, trabalho nessa linha do pessoal da Unisinos.

E, só para não ficar muito assim – porque nem é essa a intenção, até porque tenho um negócio muito bom com o La Salle –, em 2000, vim fazer a Pós-Graduação em História Contemporânea. Fui da primeira turma. Parece que depois dela só teve mais uma e, logo em seguida, virou curso de mestrado. Na verdade, fiz essa especialização uns 14 ou 15 anos depois de formado. Cheguei e vi uma mudança muito grande, e para melhor. Tinha professores que vieram de Porto Alegre e veio até gente da UFRGS. Sei que levei um choque e disse: “Agora é que estou aprendendo História”! Porque foi um curso de um ano e pouco em que peguei uma turma – éramos 18 alunos – um grupo em que tinha uns 10 que tinham se formado na UFRGS. Peguei um grupo muito bom. Vou te dizer, ali levei um choque, porque só tinha bam-bam-bam, pessoas com bastante leitura. Tinha aquela discussão da história econômica, do marxismo. Tinha um aluno, o Artur, que era o bam-bam-bam do marxismo. Sabia tudo! Ele veio da UFRGS. E tinha outro também de lá, que era da nova história, das análises e coisa e tal. Era Pierre o nome dele. Não vi mais eles... Então, pode ver que fiquei uns dois ou três meses remando, correndo atrás. Mas aí um pessoal muito bacana falou: “A gente te ajuda”! Fiquei e acabei o curso. Para mim foi uma reciclagem grande, entendeu?

Só para voltar, comecei a trabalhar lecionando em 1992. Lembro que a diretora da escola de Santa Rita – onde eu comecei e que hoje se chama Nova Santa Rita – ligou para mim e disse: “Estou precisando de professor de História. Fui lá na Delegacia de Educação e vi que és o primeiro da lista”. Era abril ou maio, e era ano de eleição. Daí eu respondi: “Putz! Vou sacanear o vereador se sair daqui agora, porque vai ter eleição no final do ano”. Disse que queria trabalhar, mas não gostaria de sair naquele momento. Fui à Delegacia e perguntei: “Dá pra vocês segurarem minha chamada, até passarem as eleições? Eles seguraram. Foram bem legais comigo, pois ia ser chamado em maio ou junho. Aí passou a eleição e o Natal, e a

professora logo me ligou de novo: “Estou com a vaga aqui. É para ti, estou precisando. A gente está sem professor de História”. Fui e peguei um contrato de 20 horas. E era o ensino médio de noite. Hoje em dia, até acho melhor dar aula para o fundamental e ficar com a gurizada do sexto, sétimo e oitavo ano. Na época, Santa Rita era distrito de Canoas e tínhamos condução da Prefeitura que nos levava, porque o ônibus era terrível. Saí da Câmara de Vereadores, exonerei, e fui dar aula. Entrei no dia 9 de dezembro, só que as aulas iam até o final de janeiro. Não sei se foi por causa de uma greve, alguma coisa aconteceu que as aulas foram prorrogadas até final de janeiro. O curioso é que, de manhã e à tarde, o prédio onde funcionava essa escola atendia ao município, e de noite, ao estado. Fiquei trabalhando por uns quatro ou cinco anos nesse segundo grau.

Acontece que nessa época, tinha muito contato com o pessoal do MST, o Movimento dos Trabalhadores Sem-terra, que conhecia todas as comunidades. E como eles sabiam que eu era professor, vieram me convidar para dar aula na Nova Sociedade, na Itapuú [Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade]. Não sei se você conhece. É um assentamento de Nova Santa Rita para onde foi aquele pessoal da antiga Fazenda Annoni [Propriedade situada no município de Sarandi, foi a primeira propriedade ocupada pelo Movimento em 1985]. Eu fui dar aula lá, fiquei nove anos, fui diretor da escola. Foi a primeira experiência que tive na direção. Era uma novela para a gente chegar até lá! Tinha de sair na hora certa, porque só tinha um ônibus que não podia perder. Era um ônibus que a gente tinha que ficar rezando para chegar. Nunca me esqueço, era o número 5859 da Sobral e só tinha dois carros caindo aos pedaços. Uma vez até óleo faltou no caminho. E naquele tempo não tinha celular! Aí, comecei a dar aula de História também.

Era uma escola pequena, bem bonita e com poucos alunos. No começo não tinha professor de Geografia nem de Educação Física. Dei aula de tudo, porque já estava lá né? Trabalhava de manhã em Itapuú e, de noite, em Nova Santa Rita, no segundo grau. De tarde, estava livre. Às vezes, ficava por lá. Outras, vinha para casa, entendeu? Aí veio aquela história do calendário A, B e C. O calendário rotativo da Neusa Canabarro [secretária de Educação durante o governo Alceu Collares]. Aquela barra! Daí tinha aqueles três calendários e era uma correria: aula em janeiro, fevereiro, por aí... Quando terminou aquele governo, acabou a confusão. Mas foi muito legal ver o período em que trabalhava com História lá na Itapuú. A gente trabalhava com o próprio movimento, fazia cursos. Foi bacana.

Quando estava completando um ano no assentamento, me ofereceram para trabalhar de manhã e de tarde, sendo que em um dos turnos eu seria o secretário da escola! [riso] Porque não tinha secretário! Então, de manhã, dava aula de História, Geografia, Religião, enfim, essas

coisas. De tarde, era secretário. Quando atingimos mais de 100 alunos –com menos que isso não podia ter vice-diretor – foi feita uma assembleia para escolher o vice. Havia toda uma dinâmica de decidir tudo em assembleia – o nome da escola é Nova Sociedade até hoje –e levantaram o meu nome. Me tornei o primeiro vice-diretor daquela escola. [riso] Assim, em um turno, era o vice, no outro, o secretário! Quando a diretora ficou doente, acabei assumindo a direção e fiquei cinco anos. Foi um período muito legal.

Nessa época, em 2000, foi que voltei a estudar no La Salle. Tem um detalhe: tínhamos escolas itinerantes nos acampamentos do MST. Quando eles ficavam na beira das estradas, tinha aula e professores do próprio Movimento. Mas, às vezes, eles se deslocavam muito, iam de um lugar para o outro. Por isso, todo aluno era matriculado na parte administrativa da Nova Sociedade. Éramos a escola-mãe porque tínhamos estrutura. Chegamos a ter 18 escolas de acampamento: em Uruguaiana, em Cruz Alta... Eles tinham professores que eram os próprios assentados com um pouco mais de estudo. Faziam cursos e coisa e tal, e ficavam dando aula. Eu ia sempre nos encontros, estive em Cruz Alta, em Curitiba, em vários lugares, sempre tocando essa parte administrativa. E a gente falava muito sério, porque eles não tinham noção do quanto era importante ter uma ficha, ter um histórico. A gente brigava por melhorias, por um monte de coisas, mas tem de ser bem certinho, bem “caxias”. Tinha um acampamento grande aqui em Butiá. E o que acontecia? Da noite para o dia eles resolviam que iam fazer três, quatro ocupações! Era uma confusão até organizar as turmas de alunos. Surgia uma nova escola em Cruz Alta, outra em Uruguaiana. Era uma “misturanga”!

Na história que a gente está contando do desenvolvimento dessas escolas itinerantes tinha falhas, mas tinha uma estrutura administrativa e financeira bem organizada. Por exemplo, tudo o que eles compravam, os repasses de dinheiro, vinha tudo para mim, entendeu? A experiência no comércio, claro, me ajudou. Eu era do crediário, que tinha toda uma estrutura de ficha, de liberação de crédito, de ajeitar e tal. Me ajudou bastante sim. Porque eu peguei na corrida, era o vice. A diretora da escola Nova Sociedade, irmã Zélia, tirou férias e não voltava. Então, liguei para a Congregação de Jesus e descobri que ela havia tido um derrame e estava internada no Beneficência Portuguesa. Fui lá visitar, mas ela não conseguia falar nada. Daí tive de fazer todos os fechamentos, as prestações de contas, essas questões todas. Foi assim do dia para noite! Ela não voltou, e acabei ficando de diretor provisoriamente. E esse projeto da escola itinerante já estava andando e envolvia muita formação na Faculdade de Educação da UFRGS. Lembro que a gente participava de algumas atividades. Lembro da professora Gelsa Knijnik.

Eu vi as mudanças do país principalmente no início do nosso grupo de jovens. Nos encontros que tínhamos depois da missa de domingo, sempre tinha o acompanhamento de algum estudante de padre, que era um pouquinho mais velho. Ele tinha toda aquela ideia da Filosofia. Então, tinha muita discussão sobre a questão da realidade da abertura que estava tendo, e que agora a gente poderia se reunir com os grupos. E a gente foi vendo como era importante participarmos dentro desses movimentos para tentar organizar o próprio bairro. Que também a gente participava na organização da Mathias Velho em Canoas. Hoje em dia, tem em volta uns oito ou nove bairros que são bairros de ocupação... Tem gente que chama de a Grande Mathias. Em 1979, a gente tinha muito a questão de participar. Às vezes, tinha uma ocupação, umas áreas grandes ... Tinha uma da Santa Operária, bastante famosa.

Teve um colega meu, o Ivo Fiorotti, que fez o mestrado social no La Salle [mestrado em Memória Social e Bens Culturais] sobre o bairro União dos Operários. Ele é vereador em Canoas e está no terceiro mandato. Ele se casou, foi para São Paulo, depois voltou para o Rio Grande do Sul e veio morar justamente nessa vila que se chama União dos Operários. Esse bairro, antigamente, era um hipódromo de corrida de cavalo. Com o tempo foi desativado e, depois o pessoal teve toda uma luta de conquista da terra. Inclusive, nesse local teve o primeiro hipódromo com iluminação do Rio Grande do Sul, quando nem o do Cristal, em Porto Alegre, tinha isso! Então, tínhamos corridas noturnas. Quando o hipódromo fechou, teve toda uma organização de movimentos populares e foi feita a vila que hoje é chamada de Vila União dos Operários. O Ivo fez um trabalho de memória social, fez um livro e tudo. Foi bem legal. Então, a gente também teve muito aprendizado dessa questão de ter um movimento social e não ficar só no movimento religioso. A gente deve ficar no movimento religioso, espiritual, mas desde que faça a questão da prática! Que faça movimentos com fé e política!

Uns anos atrás –nem me lembrava disso – a gente não podia fazer essas questões. Sempre falava para o pessoal que me formei no La Salle em 1986 e nunca estudei nada nem sobre a Legalidade. Imagina, fazendo História! Na faculdade não me recordo em nenhum momento de ter uma fala, uma discussão sobre isso. Foi uma coisa... Lá por 2006, 2007 ou 2008 é que a gente começou a ver que teve um grupo da Legalidade, uns pontos de organização da resistência em Canoas. Quando participei de uma ONG aqui da cidade a fim de resgatar um pouco da história de Canoas, fomos encontrar um senhor que tinha sido um dos líderes. Ele morava na rua Fioravante Milanez, próximo à rua 15 de Janeiro – aqui na esquina – em um prédio da Caixa Federal. Me formei em História no La Salle, que fica a 200 metros da casa dele, e nunca ninguém tinha me falado disso. Nada! Daí a gente fez algumas entrevistas e acabamos lançando um livro sobre a história dele, o senhor Avelino.

Como professor de História – fui diretor do Tereza [Colégio Estadual Tereza Francescutti] e me aposentei no ano passado do Estado, mas ainda dou aula no município como professor – uma vez por ano, em agosto, a época da Legalidade, eu trazia o Avelino na escola para falar aos alunos. Em 2017, foi um pouco difícil, porque ele já tinha 94 anos. Ele faleceu em 2018, não lembro em que mês. Quando levava ele lá para a escola, falava aos alunos, fazia uma preparação, todo um estudo do que foi a Legalidade. Conteí a história do avião aqui em Canoas que o pessoal trancou porque ia bombardear o Palácio Piratini. Foi uma aula que eles gostaram bastante. Na hora, ficaram meio sem jeito, mas depois que o Avelino foi embora me encheram de perguntas. Eu já levei o Avelino também no ensino médio, onde o pessoal é mais de perguntar...

O que quero dizer é que a gente não tinha muitas informações naquela época. Eu sabia por que o meu pai tinha me falado um monte de política. Para mim, um grande dia foi ter entrado nesse movimento da Jumave. Teve outros jovens como eu que também aprenderam bastante. A gente começou a notar que havia coisas que não se podia falar. Tu te formar em História e não estudar uma coisa importante que aconteceu a 200 metros da tua faculdade?

Quando estudei no La Salle, a gente nunca comentou na aula sobre a Legalidade ou sobre o fato de que a Base Aérea de Canoas tinha sido um dos principais focos de resistência na Legalidade. Hoje sabemos que o comandante que morreu assassinado, o Alfeu Alcântara, foi fuzilado logo em seguida ao golpe de 64, no dia 4 de abril. Aqui dentro da base aérea! E a gente vai deixando essa memória, vai esquecendo desses acontecimentos de 64. Acho que nós brasileiros vamos esquecendo desses fatos históricos. Eles vão caindo no esquecimento e não se tem aquela importância que deveria ter desse período aí, né?

Lembro que a minha mãe sempre contava sobre quando o Getúlio Vargas se matou. Eu não era nascido em 1954. O meu pai tinha simpatia pelo Brizola. Lembro que ele comentava das coisas, mas a gente não tinha aquele negócio de chegar e conversar. Hoje em dia, tem talvez esse diálogo maior. Muitas vezes, nos levavam para participar de desfile da Semana da Pátria. E a gente achava aquilo... Bah! Legal! Comprava até um tênis novo para desfilar melhor naquele dia! [riso] E quem desfilava ganhava ponto. Quem não ia, perdia. Me lembro que teve lá da ditadura – acho que era o Costa e Silva, talvez – lembro que uma vez ele veio, e paramos toda a BR [116] com bandeirinha. Levavam a gente dizendo: “O presidente está chegando e tal”.

Na época, uma professora que me marcou foi a Cleusa, de História, porque falava e você ficava lá imaginando... Hoje em dia, acho que o estilo dela era bem direitoso. Ela sabia, porque era professora na época. Hoje, posso ver. Mas, gostava daquela História que ela contava, da

história de Napoleão. Exigia muito essas questões de data, mas sempre tive uma memória muito boa. Gostava de ouvir a professora falar e ficava viajando naquelas coisas que ela contava. Claro, depois vinham aquelas perguntinhas. Mas era aquilo o que te falei, do falso e do verdadeiro, de responder, de deixar pontinhos em branco para completar. As provas eram assim. Às vezes, era fazer uma relação de uma coluna com a outra. E tinha de ser exatamente aquilo ali. Ela sempre me elogiava, dizendo: “Bah, é um aluno bom de História”! Então, isso me marcou. Hoje – não queria falar o nome dela, acho que já deve ter falecido –, acho que ela sabia e era bem favorável à ditadura. Porque não dizia nada nem dava menção nenhuma, inclusive, pelo contrário.

Tive professoras que percebi que eram diferentes. Uma delas mora aqui em Canoas. Ela ensinava Moral e Cívica e OSPB e já colocava algumas coisas... Tinha um jeito de falar que, naquele tempo, talvez o cara não percebesse. Era bem guria, nova, e colocava questões sobre política, incentivando a criação de um grêmio estudantil. Lembro que na época nem podia ter, mas ela insistia que era importante. O nome dela é Marina Lima Leal e foi secretária do município de Canoas. Ela está em forma, deve ter acho que uns 80. Alguma coisa ela colocava, ali. A gente via... Até vou dizer que falando contigo me deu curiosidade: queria conversar com ela. Porque eu achava que ela tinha uma abertura. A outra professora de História já não tinha. Tínhamos uma professora de Música também, que não lembro o nome, que era terrível! Lembro que ela nos chamava de “os abobados da enchente”. Acontece que teve uma enchente na vila, e eu vinha da enchente. Eu ficava indignado!

Mas aquela professora de Moral e Cívica e OSPB, a Marina Lima Leal, não se rendia. Claro, não falava muito com a gente. Hoje, não vejo críticas que ela tenha feito abertamente, mas alguma coisa, meio subliminarmente, ela dizia. Entendeu? Ela tinha aquele negócio de ter um relacionamento bem próximo com os alunos. Com a professora de Geografia a gente também tinha alguma abertura. Mas a maioria ali eu não sei... Agora, falando contigo, deu mais vontade. Sabe como é? Daqui a pouco morre, e a gente perde as memórias. O Ivo Fiorotti é quem diz isso. Gostaria de saber como era o relacionamento deles dentro daquela escola, a Germano Witrock, que fica ali atrás do Canoas Parque Hotel.

Hoje em dia, a gente vê claramente. Por exemplo, no estado e no município, vejo claramente que sempre tem o grupo que é mais da esquerda. A gente sabe os professores que estão ali que querem defender o aluno. E os outros, que são aqueles que tentam ralar o aluno. Não sei se estou certo ou errado. Acho que a gente tem sempre que resgatar o aluno, dar oportunidades, chances, dar uma dura, fazer com que ele faça as atividades. E não procurar massacrar esse aluno. Conheço muitos pais e sei que existem ‘n’ situações ali. Então, não é

que o aluno não avançou mais. É que não deu, o limite dele é aquele ou ele teve de trabalhar. Isso aconteceu comigo também: e olha que não tive uma vida... Às vezes, falo com outros colegas que tiveram uma vida bem cruel, passaram necessidade. Graças a Deus, nunca passei fome, mas tive colegas que em alguns dias não tinham o que comer. Naquele tempo, não sabia disso. Lembro que meu pai – não sei se é porque ele é alemão, mais rígido – sempre valorizou a alimentação. Nunca tive esse problema, nunca passei fome. Eu seria o maior mentiroso do mundo... Lembro que a gente ajudava todas as comunidades: meu pai mesmo preparava um lanche e distribuía para o pessoal na época das enchentes. Havia muita solidariedade, o pessoal se unia.

Lembro de duas enchentes: em 1965 e 1967. A segunda, tenho bem certeza que foi em 67 e começou no dia 23 de setembro, porque a Sandra, minha esposa, nasceu nesse dia. Ela me contou que nasceu no dia em que estourou o dique. Foi assim: tinha o dique, e o pessoal começou a botar sacos de areia e coisa e tal. No fim, chegou em um momento que alguém deve ter dito: “Olha, vai acabar estourando e vai levar todas as casas junto. Vamos abrir aos poucos”. A água veio devagarzinho, e isso que a gente morava na segunda quadra. Para nós era uma festa, né? Imagina, eu tinha uns 10 anos! Estou me lembrando da situação: meu pai apavorado com os zincos, levantando as coisas dentro de casa. E eu achando aquilo tudo...

Na primeira vez, viemos para o prédio de uma madeireira na Mathias, uma que tem ali bem na esquina da minha rua. Meu pai conhecia o dono, que era da igreja também. Moramos acho que em umas 30 famílias ali. Na segunda enchente, tinha 12 anos, e meu pai me chamou e disse assim: “Vamos ficar aqui, vai ficar o fulano...”. O vizinho dele que era amigo de infância lá de fora. Fiquei para buscar as coisas para ele. Pena que a gente não tem foto! Levantamos todas as coisas da casa com caixas de madeira, armários, guarda-roupas e coisa e tal. O pai levou a mãe e meus irmãos lá para Vale Real. Onde hoje tem aqueles ônibus de integração existia um campo em que os negrões –aqueles que moravam do lado da minha casa e moram até hoje –montaram umas barracas. Tinha também uma barraca de ciganos. Acabei ficando mais tempo ali do que lá em casa, porque o pai chegava para mim e dizia: “Adolfo, vai lá buscar café, busca arroz, busca cachaça, vinho”. Eu saía de casa com a água até o peito, chegava até a esquina no boteco, comprava o que tinha de comprar, voltava e entregava pra ele. Geralmente de tardezinha, ele dizia: “Estamos com tudo em casa agora. Quer ir brincar com teus amigos? Vai lá”! Porque sabia que eu tinha um bom relacionamento.

Era como se fosse uma família aquilo lá. Na segunda enchente, muitas vezes dormia por lá, nem pousava em casa. Quando baixou a água, o pai buscou a mãe e fizeram toda uma limpeza. Era uns mutirão que faziam, vinham os conhecidos e ajudavam.

Nessa época, estudava no Grupo Escolar São Carlos. Estou falando e lembrando bastante das brizoletas. Está dando orgulho. Depois a gente vai organizando isso aí.

Sabe, quando trabalhei em Santa Rita, foi no centro, na Hélio Fraga [Escola Municipal de Ensino Fundamental Hélio Fraga]. Depois, fui para a Nova Sociedade, em Itapuí, onde fiquei por nove anos. Nos últimos dois anos, voltei para o centro de Santa Rita e fiquei de supervisor, porque eles estavam com um projeto de escola por ciclos, né? Lá em Porto Alegre tinha ciclos e era moda. A única escola da região que adotou os ciclos foi aquela. E aí teve um pouco mais dessa linha do “vem nos ajudar aqui”. E tinha uma escola brizoleta, pequenininha, umas salinhas assim, né? Claro, sabia da história. Já tinha estudado a história das brizoletas.

Não cheguei a ficar bem dois anos ali, porque teve eleição de direção de novo, e um colega, o Júlio César Ribeiro, ia disputar a eleição aqui em Canoas no Colégio Tereza Francescutti, onde anos depois eu seria diretor. O Júlio disse assim: “Adolfo, vou concorrer. Se ganhar a eleição, te quero comigo! Vais ser o meu administrativo aqui na escola estadual”. Lá ia eu de novo para o administrativo... Toda a parte de comprar merenda, comprar passe, verba federal, repasses, enfim essas coisas. Ele era um cara bastante ativo que eu conhecia lá de Santa Rita. Era o presidente do sindicato, sabe? Aí, quando terminou a eleição, ele me ligou: “Pode arrumar essas malas porque vais vir para cá”! Mas eu já estava no centro daí, né? Ali tinha ônibus com mais horários, tinha tudo... Isso que estou te falando aconteceu em 2003. Foi de 2000 para 2001 que fiz a pós no La Salle, enquanto estava trabalhando no assentamento. Depois de 2003, fui para o Tereza e fiquei.

No tempo em que fiz a pós e estava de diretor da escola do assentamento, conheci a professora Dirléia Fanfa [Dirléia Fanfa Sarmiento]. Ela é de Santa Rita, estudou no La Salle e na Unisinos e fez doutorado na UFRGS. Quando eu estava quase terminando a pós, ela ligou lá para a Escola Nova Sociedade dizendo que queria fazer seu mestrado sobre a pedagogia do MST. Foi aí que montamos uma parceria muito legal. Tenho memória de professor de História. Foi assim ó: a cada semestre ela me convidava para dar uma aula sobre as escolas itinerantes! [riso] Ela fazia uma preparação, claro, mas eu falava tudo como era...Contava que a escola especial ficava no acampamento, como eram as formações que a gente organizava e explicava a parte administrativa. Sobre a parte administrativa e financeira eu cheguei a te contar, mas, olha, o que eles me mandavam de nota lá dos lugares...

Ela era da Pedagogia, mas tinha professor até de História e Geografia junto. Geralmente, íamos ao acampamento de Butiá. Eu fazia o contato com o pessoal, avisando: “Olha, no sábado tal hora, a gente vai chegar aí. Vocês deixem tudo preparado”. A gente fazia como se fosse uma escola, embaixo de uma lona preta. E os alunos aqui do La Salle iam comigo.

Passávamos a manhã toda fazendo apresentações e debates. Já me aconteceu de chegar em Esteio, numa formação de professores do Estado, e encontrar alguém que diz: “Lembra que minha turma foi contigo em tal lugar”? Por isso, foi bastante legal aquela parceria com a Dirléia. Acho que ela continua na ativa.

Aí tem aquelas burrices da vida, né? Quando parei de estudar do ginásio para o segundo grau foi burrice. E acho que, naquele momento ali, também me deu burrice. A Dirléia insistiu muito para que eu fosse para a UFRGS, que entrasse como aluno ouvinte, né? Eu disse: “Tá, vou ir! Só deixa dar um tempo aqui”. Daí meu tempo durou até agora. Não fui! Quando fiz a pós, deu foi uma clareada de novo nas minhas atividades da História. Fiz o trabalho de conclusão sobre a recomposição histórica da Escola Nova Sociedade. Porque, quando os acampados vieram da Fazenda Annoni não tinha escola, e eles queriam uma dentro do assentamento. Fui para lá e acabei sendo o diretor. Fiz o resgate histórico, contei toda a história das primeiras turmas de alunos. E outra vez contei com a parceria da Dirléia. Ela ajudou realmente na escrita, né?

Quando fui escolher o orientador, o pessoal me avisou: “Ih! Você vai pegar esse cara? Ele é uma fera! É durão, exige”! Mas eu disse: “Vou pegar”. E foi um cara muito legal para mim. Com toda certeza você conhece o professor Fernando Seffner, que é da UFRGS. Foi meu orientador e que achei ele foi 10. Uma outra professora que me deu aula naquele período foi a Nilse Ostermann. Não tive aula com a Cleusa [Graebin], tua orientadora, porque entrou depois. Quem também deu aula nessa pós do La Salle foi a Rejane Pena. Acho que ela não está mais ali. Mas, achei melhor ficar com o Seffner, e não me arrependo. Foi bem legal! Ele me elogiou muito e insistiu: “Bah, cara, tu tens de continuar. Aqui, estás com o mestrado na mão”! Sabe que você fica até confiante, porque tem colegas meus que hoje dão aula na Nova Sociedade, que dizem: “Adolfo, quando cheguei, não sabia nada sobre a escola”. Eles leem o meu trabalho e aprendem toda a história da escola, porque deixei lá. Uma professora de História, minha colega na brizoleta, contou: “Aprendi tudo daquela escola lendo o teu trabalho”!

No aniversário de 25 anos da Nova Sociedade, eles me convidaram. Muitas vezes, um mal que a gente faz é falar, falar, falar e, depois, acabar levando as memórias todas embora. Se estou agora no Tereza, quando sair dali recolho tudo e levo embora para casa. Não mesmo! Com certeza, isso é herança dos meus pais, né? Minha opção pela História, acho que veio de viver em comunidade. Talvez isso tenha me ajudado bastante também, né? Me aposentei do estado em 2018, mas sigo dando aula na Escola Municipal Rubens Carlos Ludwig, de Canoas. Quando me aposentar de vez, quero ver se consigo trabalhar em resgatar algumas coisas...

Às vezes, para fazer um intervalo na educação, participo de uma associação bicentenária da família Simon. Atualmente, sou da diretoria. Compramos uma casa perto de Lindolfo Collor, onde tem uma Capela do Rosário. Ali existe uma casa antiga que foi de um dos primeiros Simon que vieram. O primeiro, sei que veio para o Brasil em 1826. Então, tenho um pouco da árvore genealógica da família. Eu sou da sexta geração, né?

Sabe que, anos atrás, fizemos uns encontros dos funcionários da Renner? Tenho uma colega, que também se formou em Pedagogia. Nos encontramos duas vezes e dissemos: “Pô, mas nem sabia que você trabalhou na Renner”! Nas comunidades – em especial aqui em Canoas na Grande Mathias – acho que existe muita que se pode resgatar, né? A questão de ter vivido, mas não conseguir mensurar o que acontecia naquele tempo dos militares, por exemplo. O meu pai, com toda a certeza, sabia. Ele não tinha estudo, mas tinha muito conhecimento. Só que não falava com a gente, porque tinha aquele negócio do medo: “Vou falar, e eles vão falar para outro, que fala para outro. Daqui a pouco tem alguém aqui”! Com os alunos, às vezes, tento fazer um trabalho de resgate de uma ideia de Canoas, das ocupações que existem faz 25 ou 30 anos.

Mas vamos parar por aqui, porque já falamos demais, né? Nem sei se vais aproveitar alguma coisa...

Lory

“Com o tempo, a gente vai adquirindo experiência, porque entrei numa coisa totalmente nova, não tive preparação para isso. Fiquei porque – como é que vou dizer – gostava de desafios, de fazer coisas diferentes. Para mim era uma coisa nova. Ainda hoje, se pudesse, faria muita coisa.”



Lory Favaretto, professora aposentada de Estudos Sociais, Lajeado, RS | Fonte: a autora

Com um sorriso e o sotaque característico dos descendentes de alemães que povoam o Vale do Rio Taquari, na região centro-oriental do Rio Grande do Sul, Lory Favaretto me recebeu em seu apartamento na cidade de Lajeado. Cheguei à esta professora aposentada, de 71

ano, minha terceira entrevistada, por intermédio de seu filho Fernando, colega na Secretaria de Comunicação da UFRGS. Ele a indicou tão logo soube do tema de minha pesquisa, orgulhoso da trajetória materna que lhe servira de exemplo para a própria carreira.

Residente no município de Sério, recebi-me em abril de 2018 em sua segunda casa, um apartamento na área central de Lajeado decorado com aquele tipo de cuidado que me é tão familiar: trilhos de mesa de crochê e imagens de santos ornavam o ambiente da sala de estar, itens que me fizeram lembrar das salas arrumadas para receber visitas das casas de minhas tias maternas. Logo soube que ela viajava semanalmente até a cidade para colaborar com um grupo de artesãs, que dispunham de um espaço de exposições naquela cidade.

Lajeado fica a 114 km de distância de Porto Alegre na região do Vale do Taquari e é um município predominantemente urbano. De acordo com pesquisa sobre o Índice de Desenvolvimento Urbano para a Longevidade da FGV, é o sétimo melhor lugar para se viver após os 60 anos na categoria das cidades entre 50 e 100 mil habitantes, ocupando o primeiro posto dentre os municípios gaúchos. Em 2014, recebeu do Ministério da Educação o selo de “Cidade Livre do Analfabetismo”, concedido a cidades com mais de 96% da população alfabetizada. A Universidade do Vale do Taquari (Univates) é a principal instituição de nível superior do município.

Sério, onde Lory desenvolveu sua trajetória como docente, é um pequeno município também pertencente ao Vale do Taquari, que se emancipou de Lajeado em 1992. Distante 164 km de Porto Alegre, possui uma geografia caracterizada por morros, vales, pequenos riachos, cascatas e paredões. Não por acaso, o local onde ela construiu sua casa leva o nome de Paredão. Na economia, destaca-se a agricultura familiar e, nos últimos anos, a prefeitura do município vem investindo na expansão do turismo de aventura.

Lory cursou a Licenciatura Curta em Estudos Sociais em meados da década de 1970, através de uma extensão da Universidade de Passo Fundo, ofertada na cidade de Venâncio Aires durante o período das férias escolares.

Nosso segundo encontro ocorreria somente em maio do ano seguinte, devido a problemas de saúde pessoais e de familiares meus. Fiquei aliviada por ver como ela estava bem-disposta, de óculos novos e pronta a seguir colaborando com minha pesquisa. Por conta desse longo intervalo, entreguei-lhe uma cópia transcrita da entrevista e propus fazer uma leitura em voz alta do texto, pedindo a ela que me interrompesse quando sentisse a necessidade de alterar ou complementar alguma coisa. Esta leitura foi gravada mediante a devida autorização de Lory, sendo que aproveitei para fazer novas perguntas que permitissem complementar o

texto. Ouvinte atenta, apontou pequenas trocas de palavras, buscando tornar a narrativa mais precisa e exibiu fotos e documentos do ginásio e da faculdade.

Meu nome é Lory Maria Heissler Favaretto. Sou de origem alemã: Favaretto é do meu marido Mário Silvério Favaretto, que é italiano. Sou bem alemã mesmo, meus pais, meus avós, tudo. Meus avós paternos, os Heissler, vieram pequenos da Alemanha da região de Wiesenthal. Os Schonardie, meus avós maternos, também são alemães, mas não sei de que região. Tenho em casa um livro da família, que foi feito por um primo já falecido. Em 2017, teve encontros das duas famílias – sempre cai no mesmo ano por coincidência – só que não participei de nenhum. Mas, nos anos anteriores, a gente participava e fazia a árvore genealógica. Tenho muita coisa em casa guardada, mas teria que procurar... Os italianos – os Favaretto da família do meu marido – tiveram um encontro agora em janeiro, em Sérgio, que ajudei a organizar. Eles foram longe pesquisando a árvore genealógica da família. Meu marido tem um primo que mora em Carlos Barbosa e que fez uma pesquisa bem detalhada.

Posso te dar a árvore genealógica da minha família, porque tive de ajudar o meu neto a fazer para um tema da escola. O Guilherme era filho do Valentim, e veio da Alemanha. Guilherme era meu avô, pai do Edmundo, o meu pai. Então, do lado paterno ficou assim: Valentim e Apolônia, bisavós; Guilherme e Gertrudes, avós; Edmundo e Irma, meus pais; depois, Lory e Mário. E aí tem o Vitor! Da parte da mãe, os Schonardie, o meu vô se chamava José e a avó era Ana. Esses seriam bisavós do Vitor.

Nasci em 17 de junho de 1948 em Venâncio Aires. Não na cidade, mas onde hoje é o bairro Grão-Pará. Antigamente, era bem interior. Ali nasci e me criei. Fiquei até uns 20 anos mais ou menos. Depois, saí e fui buscar o que gostava. Lá era assim: a gente estudava, e fiz até a quarta série na verdade. A escola onde estudei foi construída próximo à igreja. Depois, quando eu já tinha saído, construíram uma escola no município de Venâncio. Não saberia dizer o ano, porque é tudo distante. Eu sempre queria estudar, mas na época só tinha uma escola de primeiro e segundo grau que era o Colégio Aparecida, colégio das freiras, particular. E a gente não tinha condições...

Sou a caçula de sete. Tenho um irmão e cinco irmãs. Mas, para dizer bem a verdade, comecei a estudar já adulta. Eu tinha para os 18. Porque, como acabei de dizer, só tinha um colégio particular, e a gente não tinha esse incentivo.

Quando surgiu o colégio estadual em Venâncio Aires, o Albino Juchem [Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino Juchem], fui da primeira turma. E ainda fiz o exame de admissão! Na época, se fazia admissão ao ginásio, que era de quatro anos. Fiz o que pude para ir. E, graças a Deus, apesar de tudo, meus pais me apoiaram. Naquele tempo, primeiro tinha

que fazer o exame. Fiz! Ah, mas tinha até o livro do exame de admissão! A gente tinha os livros e estudava. Fui bem, passei. Daí então, entrei nessa turma, que era a primeira. E não tinha nem sequer prédio! A escola foi criada em 1966, eu já era adulta. Comecei a estudar em 1967. Próximo da igreja tem um pavilhão de festas, onde tivemos nossas aulas. Hoje está tudo diferente, mas ele ainda existe remodelado. No pavilhão, onde era a copa eles fecharam e fizeram salas. Fiquei acho que uns dois anos ali. Depois, começaram a construir o prédio. Tudo provisório! Quando cheguei – lembro que era no segundo piso, porque embaixo ainda não estava pronto – acho que tive muita sorte, porque dentro da minha sala estava a biblioteca. E aí me achei! Era tudo o que precisava, porque sempre gostei de ler, desde criança. Me formei ali. Fizemos a formatura. Tudo tão solene... Tive uma turma muito boa. Meu Deus! Gente que eu perdi contato, mas me lembro de todos eles. Já faz tanto tempo, não tem mais como lembrar de todos...

Li muito. Lá, apesar da época, o acervo era bem bom, tinha muita coisa. Procurava os romances épicos. Nem me lembro de todos os títulos... Tinha aquele Otávia, tinha muitos livros. Não me lembro de todos, mas os que eu podia ler, lia. Era mais ou menos esse tipo de coisa.

Os livros eram em português. Do alemão, falo o dialeto. Quando vou para Venâncio, falo alemão. Minhas irmãs todas falam alemão, e meu marido fica meio por fora porque não entende. Faz uns quatro ou cinco anos, deu a oportunidade de fazer um curso de alemão lá em Sérico mesmo. Tinha uma guria que foi para a Alemanha. Mas, para dizer bem a verdade, achei bem complicado. O alemão é bastante difícil. Ler eu leio, não tenho maiores problemas de decifrar, traduzir o texto [riso], mas escrever é muito complicado. Por exemplo, só para preencher uma data isso dava mais do que uma linha. Mas uma coisa em que o alemão me ajudou foi para o inglês. Tive muita facilidade no inglês e sempre gostei, porque tem muita coisa semelhante, às vezes, até o significado, o pronunciar. Sempre fui bem no inglês, adorava! Também tive dois anos de francês. Nos quatro anos de ginásio tive inglês, e o que sei ainda hoje aprendi naquela época. O francês era muito complicado, mas alguma coisinha ainda lembro.

A minha irmã acima de mim, a Marina, tinha mais interesse. Daí foi estudar no Colégio Aparecida. Ela estudou lá e se formou professora também. É da área de Sociologia e mais alguma coisa. Pedagogia eu acho. Ela trabalhou nas escolas estaduais com turno assim de currículo, né?

Quando terminei o ginásio, o segundo grau tinha lá em Venâncio, mas era o mesmo problema: só na escola privada. Até comecei a fazer, lá no Aparecida, esse colégio. Mas, não sei... Não me adaptei. Daí surgiu a oportunidade, em 1970 ou 1971, surgiu o primeiro... Como

é que a gente vai dizer? Um supletivo unificado. Pois é. Fui também aluna desse primeiro [riso]! Se não me engano foi em 1971. Porque, depois, saí de Venâncio. Deu aquela oportunidade e teve até um cursinho no Colégio Aparecida para preparar para esse supletivo. E eu fui de novo! Fui atrás! Só que os exames eram em Santa Cruz do Sul. E daí fui fazer em 1972.

Eu já tinha uns 20 e poucos anos e trabalhava em casa. A gente era da lavoura e ia toda noite no cursinho [riso]. Era interior... Só que, naquele tempo, não era como hoje, que tem passagem. Pagava passagem como qualquer usuário, não tinha esse negócio... Não existia. E outra coisa: lá no ginásio, nesses quatro anos, os livros e tudo o que a gente precisava era pago. Não se recebia nada! Não me lembro se a gente pagava uma taxinha de contribuição, mas acho que sim. Disso não estou lembrada. E tinha uniforme até para a Educação Física. Lembro até hoje do saiote: era um shortinho e o saiote por cima, tudo de prega. Ai, era lindo, né? O tênis branco. Tinha de ser branco! Era lindo, me lembro bem: listradinho, branco com azul. Essa coisa nunca vou esquecer! É tão legal! E o uniforme também, tínhamos o uniforme para a escola: as gurias usavam saia, que era cinza, e uma blusinha rosa com branco. Bem delicado. Era isso. Era o uniforme e era bonito. Isso era uma coisa que sempre achei legal.

Era bom naquela época! Lembro da Semana da Pátria. Gente, hoje em dia é tudo tão... Não tem mais aquele entusiasmo. Meu Deus! No tempo do ginásio, no início de agosto, já começávamos os ensaios. A gente ensaiava para o desfile. Meu Deus, e que acontecimento gente! Mais próximo da data, vinham os brigadianos que nos orientavam e ensinavam. Ajudavam a gente a saber marchar. Não era só desfilar! Era aquele ritmo, todo mundo no quartel, todo mundo alinhadinho. Meu Deus! Hoje só caminham... Não, aquilo era lindo! Gente, era bonito! Era uma época boa. Tinha a banda, e as meninas faziam evolução, aquelas balizas. Era legal! Teria tanta coisa que a gente vai falando e vai lembrando...

Depois então – vou voltar a falar do ensino médio – o que aconteceu? A gente teve de ir para Santa Cruz fazer os tais exames. Eu e umas colegas fomos. Uma delas, a Iracema, tinha uma parente que morava próximo do colégio. Fomos eu, Iracema e mais duas outras, que não me lembro bem, fazer as provas. A gente ia toda noite até a cidade, que não era longe, para fazer as provas. Alguns fizeram só algumas disciplinas. Fiz todas e, graças a Deus, passei! E então, estava formada no ensino médio. Fui até Santa Cruz pegar o certificado, o diploma.

Sempre achei que eu era diferente do resto. Desde pequena, gostava de ler. Desde que me vejo por gente, lia. E tinha os livros em casa das minhas irmãs. Eram livros bem antigos, e tinham histórias. E eu lia, lia... Por isso, às vezes, me pergunto por que sei muita coisa da Bíblia. Conheço bem a Bíblia, por quê? Não porque li a Bíblia, mas porque li as histórias.

Tinha aqueles livros e tinha as histórias da Bíblia, desde a criação do mundo até as mais populares. Então, hoje sei muita coisa que aprendi naquela época. Aquilo lá eram as histórias, a história de José. Adorava ler aquilo tudo!

Tenho parentes que moram em Dois Irmãos. Um dia, meu tio... Essa é uma história bem interessante, e não sei se vale falar tudo, porque acho que falo demais. Mas a gente vai lembrando das coisas, porque nunca falo sobre isso. Quando falo com minha irmã Marina que também estudou, a gente troca porque tem assunto, entende? Com as outras irmãs são outros assuntos. A Marina se aposentou já faz tempo também. Ela até tinha direção de escola, mas era uma escola de interior, pequena, só com o fundamental, mas era do Estado. Hoje, acho que está desativada.

Bom, daí veio esse meu tio, que morava lá nessa cidade do calçado, Dois Irmãos. Ele veio, e eu tinha recém me formado em 1972. Daí ele disse: “Olha, tem tanta vaga. Você não quer ir para lá? Vamos? Vim te buscar”! Minhas primas todas trabalhavam na fábrica de calçados. E fui com meu tio lá para Dois Irmãos. Era novidade, coisa diferente. Meu Deus, nem pensei duas vezes! Fui! Lá, fiz o que tinha que ser feito, que já tinha carteira de trabalho.

Nesse meio tempo, tive um trabalho temporário numa fábrica de fumo em Venâncio, quando fiz o cursinho para o supletivo. Trabalhava por turno. Eu tinha um turno e, de noite, ia no curso. Mas isso era temporário, na época da safra mesmo, e a gente fazia o trabalho de serviço geral. Com esse dinheirinho extra, paguei o cursinho e minha estadia em Santa Cruz.

Voltando, trabalhei na mesma fábrica onde uma das minhas primas trabalhava. O nome da fábrica era Roseli. Fui admitida e logo comecei. Cheguei em 1972, não sei bem a época, e passei todo o ano de 1973 até março de 1974, quando voltei para assumir minha escola. Inclusive, ganhava quase o dobro do que como professora. Eles tinham um horário que fechava na sexta-feira. Mas, às vezes, tinha muita encomenda de calçado e a gente trabalhava na sexta, até às 8 da noite, e no sábado, o dia inteiro. Claro, quem queria né? Porque isso era tudo hora-extra. Então, aquilo dava um bom dinheiro no fim do mês.

Mas, sei lá... Até hoje, acho que não é só o dinheiro sabe? Acho que sou meio “fora da casinha”, porque vejo assim: o dinheiro é fundamental, mas se tu tens o suficiente para passar, acho que ele se torna menos importante.

Não sei... Tudo para mim acontecia de uma forma meio...

Quando vim de férias para Venâncio, fui até Lajeado na minha cunhada, visitar a irmã dela. O cunhado dela era ligado à educação. Ele era professor, acho que trabalhava na Secretaria de Educação do município, e me disse: “Olha, tem escolas no interior que estão precisando de professor. Por que tu não vem”? Fiquei louca de vontade de ir, mas na verdade

nunca me imaginei sendo professora. Queria estudar, saber sempre mais, me atualizar, mas não me via como uma professora em sala de aula. Mesmo porque, não fiz o Magistério. A minha irmã Marina fez. Ela era professora de fato, eu não! Eu só tinha o segundo grau. Só que, na época, quem tinha o segundo grau podia conseguir uma escola. E foi o que aconteceu. Isso foi em 1974. Daí então, fui lá na Secretaria da Educação em Lajeado, porque o cunhado da minha cunhada [risos]... Fui lá e consegui uma escola!

Tinha três escolas, e me falaram de uma que era mais próxima da estrada geral. E era essa de Sério, Escola Municipal Luiz Gama. Dei aula para crianças da primeira até a quarta série. Entrei em 1974 nessa escola. Acho que fiquei por lá uns nove anos. Fiz o concurso em 1982. Em 1983, me chamaram e entrei para o Estado. E daí, vim para a cidade de Sério, na escola estadual. Eu assumi ali, mas não trabalhei logo com História, comecei com o fundamental. Comecei com a quarta série do fundamental. Dava todas as disciplinas.

Sabe que eu mesmo, às vezes, penso: era um desafio, uma coisa diferente. Considerava que tinha capacidade para isso. Porque era o básico, e trabalhei com alunos de primeira série que hoje são professores e já estão se aposentando. Sabe que era uma época boa? As crianças aprendiam! Saíam da primeira série lendo com fluência e escreviam corretamente. Eram todos filhos de agricultores, porque Sério na época não era município, pertencia a Lajeado.

Tinha a cartilha, não lembro bem... Não era aquela uma lá mais famosa, mas era uma cartilha. E a gente começava assim – como é que vou dizer – tinha o plano de aula, tinha o conteúdo para cada série. Na primeira série, a gente seguia aqueles conteúdos, se organizava, preparava aula. Além disso, fazíamos tudo na escola: eu era diretora, professora, faxineira, merendeira. Tinha que fazer tudo! Só que naquele tempo era tão legal que as próprias crianças ajudavam na tarefa da faxina, da limpeza. Trabalhavam tudo em conjunto. Hoje, já não se pode nem pensar numa coisa assim! As pessoas ajudavam, tinha o CPM, o Círculo de Pais e Mestres.

Fui morar lá naquele interior. Saí de Venâncio, saí da minha área de conforto. Vim de Dois Irmãos para Venâncio, e de Venâncio para o interior, para Sério, onde nem luz elétrica tinha! Lembro que, quando ia para Venâncio, minha irmã brincava e dizia: “Ih, está cheirando a fumaça”! Era por causa daquelas lamparinas, uma coisa bem rústica. Mas, com aquilo a gente se virava. Era novo e era legal! Sabe? Era tudo novo, tudo experiência. E foi indo, e a gente ia sempre criando coisas assim diferentes.

Eu era a única professora. Uns anos mais tarde, veio outra, a Ana, que era bem legal. Infelizmente ela já faleceu. Faleceu cedo porque teve problemas de saúde. Gostava muito dela! Depois, veio a Irene, irmã dela, mas eu já não estava mais na escola. Vieram outras professoras, mas na maior parte do tempo fiquei sozinha. Quando a Ana veio, a gente

trabalhava em duas, porque na época tinha muito aluno. Quando comecei, acho que tinha menos de 20. Era uma turminha pequena, só dos arredores. Só que lá tem aquele pessoal, os agregados, que migram o tempo todo de um lugar para outro. Então, em questão de 15 ou 20 dias, quase dobrava o número de alunos. Tinha professoras que não ficavam porque achavam muito retirado. Tanto é que, quando assumi aquela escola, em 25 de março, não tinha professor.

Fui morar em Sério próximo à escola, na casa que era do presidente do CPM na época. João Willibaldo e Elvira Bergmann eram uma família de agricultores que não morava tão longe da escola, mas era um trechinho. Eu ainda era solteira. Era costume, que uma família hospedasse a professora – geralmente o presidente do CPM ou alguém ligado à direção da escola. Fiquei com eles todo o tempo, até sair de lá para me casar. Alfabetizei duas crianças dessa família, os demais já estavam mais adiantados. Mas os dois mais novinhos, sim! A menininha nem frequentava a escola quando cheguei.

Acho que o trabalho era bom, a gente fazia muita coisa, e os alunos aprendiam o conteúdo. Faço comparação porque hoje vejo meus netos... Claro, tudo é diferente! A gente não pode nem falar [riso]! Mas eles liam, e só tinha letra cursiva. Começava com as vogais e aquela coisinha de fazer pegar o lápis. Não tinha pré, não tinha creche, não tinha coisa nenhuma!

Comecei ensinando mais ou menos assim: começava com as vogais, então o ‘a’ – nem me lembro de quem era o ‘a’ –, o ‘o’ do ovo, o ‘u’, de uva, aquelas coisas assim. Dizia o nome da letra, o som e tudo como era, e já fazia eles desenharem. Tinham um caderno de caligrafia, que era um caderno à parte. Interessante, porque a gente começava... Lembro que fazia assim: era a letra “a” maiúscula, minúscula, cursiva e aquela outra desenhada. Hoje é tudo diferente! Mas a criança ia indo... Às vezes, pensava assim: “Meu Deus do céu! Essas crianças não vão aprender, eles não vão conseguir ler”! Mas, quando vinha lá para outubro, parece que dava um clique. E que maravilha! Chegavam ao final do ano lendo!

Com o tempo, a gente vai adquirindo experiência, porque entrei numa coisa totalmente nova, não tive preparação para isso. Fiquei porque – como é que vou dizer – gostava de desafios, de fazer coisas diferentes. Para mim era uma coisa nova. Ainda hoje, se pudesse, faria muita coisa. Mas hoje é diferente. Eu era livre, e sempre tinha aquela vontade... Tanto é que, logo depois, consegui entrar para a faculdade.

E, sabe, ninguém me impedia. Eu tinha aquela autonomia, né?

Esses tempos, fui lá na minha irmã e a gente falou que o meu pai era bastante rígido, tanto que as minhas irmãs mais velhas têm aquela ideia do pai “delas”. Eu era bem menor,

mas nunca vou esquecer o que devo ao meu pai, apesar de eles nunca me incentivarem a estudar. Quando decidi estudar, o pai disse: “Vai! Se tu conseguir, vai!” E quando precisava comprar livro, ele dava um jeito. Ele me apoiou, e à Marina também. Foi assim: nós tínhamos uma tia, irmã da minha mãe, que era solteirona. Ela tinha um problema no pé, teve paralisia. E daí ela foi trabalhar com as irmãs no Colégio Aparecida, e a Marina também conseguiu ir trabalhar lá. Ela trabalhava e estudava. Nem sei explicar direito, mas acho que, em troca do trabalho, ela pagava o estudo. Ela se formou mesmo no Magistério. E o meu pai incentivava! Eu já tinha saído de casa, quando a Marina foi estudar. Ela é mais velha do que eu.

Quando me casei, em maio de 1976, já tinha iniciado a faculdade. Fomos morar primeiro com meus sogros. Depois, a gente fez uma casinha em Sério, na localidade de Paredão, próximo da escola onde eu continuava dando aula. Aquela escola está desativada hoje em dia. Fiquei ali até 1985, mas já trabalhava em outra escola do Estado. Fazia as duas coisas: fazia a faculdade e dava aula.

Na faculdade, fui da primeira turma de novo! Era um curso lá da Universidade de Passo Fundo, só que eles fizeram uma extensão em Venâncio. A primeira extensão! A gente também fez um exame para entrar. Eu consegui! Optei por História, porque sempre gostei. Foi em 1975 que entrei para a faculdade. Logo depois que comecei a trabalhar, surgiu essa oportunidade. Tinha gente de tudo que é lado. Vinham de longe até Venâncio para cursar essa extensão. Era um curso presencial, e lá no Colégio Aparecida de novo! Tinha vários cursos: tinha História – quer dizer, História não, era Estudos Sociais – tinha Pedagogia, tinha vários. Nem me lembro quais eram. Só lembro dos meus colegas: gente de tudo que é lado. De longe eles vinham para Venâncio e ficavam. Era nos meses de férias: janeiro, fevereiro e julho. Direto, todo o mês. E as aulas eram diárias e, às vezes, até de noite. Era aula direto, e era muito bom! A maioria eram professores dali mesmo, que foram meus professores lá no ginásio. Mas tinha outros... Só que de fora. Não lembro que professor que veio, teria que dar uma boa revisada na minha memória. Tinha perto de 30 alunos em cada turma. Acredito que praticamente todos já eram professores, pelo menos os meus colegas de turma.

O curso durou de 1975 a 1978. Foram quatro anos. Acho que chamavam de Licenciatura Curta de Estudos Sociais. Era uma coisa assim. Posso pegar o diploma, devo ter guardado [interrompe a fala e vai buscar o diploma em outro cômodo do apartamento]. Esse aqui é original! Mas quero ver se acho os outros [afasta-se novamente e volta com uma pasta com outros papéis]. Achei! É da Universidade de Passo Fundo, licenciada em Estudos Sociais. Foi interessante porque, quando chegou no final – não sei dizer exatamente qual foi a questão – ficou faltando alguma coisa, e a gente teve que fazer uma complementação em Passo Fundo.

Ficamos lá, eu e meus colegas. A gente até ficou junto. Não lembro bem... Ficamos uns 14 dias ou mais. Íamos lá no Centro Universitário – que era no centro da cidade, perto do hospital de Passo Fundo – depois, fomos naquele centro fora da cidade, no campus. Nós terminamos lá. Não sei dizer quanto tempo ficamos. Tivemos que fazer isso depois de formados. O diploma veio de lá. Mas a formatura, tudo, já tinha sido feito. Só que faltou alguma coisa. Teve um probleminha ali nem sei dizer exatamente o quê. Isso aqui [exibe um convite], acho que até é da formatura de 1978. Teve uma missa. Foi lindo! Tenho as fotos, tenho tudo em casa [remexe os papéis e localiza outro diploma]. Este aqui é o certificado do supletivo, com data de 1972, mas não sei se é original. Acho que não. Devo ter o do ginásio também... E este aqui é do... Meu Deus, coitadinho! Esse é o do Ginásio Albino Juchem. Isso! São esses certificados que tenho [Somos interrompidas pelo celular, ela se afasta e atende e, quando retorna, traz outra pasta com fotografias. Pega a foto de uma turma e me mostra]. Não sei se tem a localidade de cada um... De Venâncio mesmo não tinha muitos alunos. A maioria era gente de fora. Atrás da foto, escrevi a localidade de onde vieram alguns [No verso da foto, escritos a lápis, leem-se os nomes das cidades de Montenegro, Arvorezinha, Trombudo, Osório, Camaquã, Estrela, Mato Leitão e Pelotas]. Tinha um senhor de Estrela, que era bem divertido.

Continuo gostando muito de ler. Agora, não leio mais. Teria todo o tempo do mundo, mas tenho problema de visão. Tive descolamento de retina no olho direito, perdi a visão. E no outro, tive catarata. Já fiz a cirurgia e aplicação a laser por causa do descolamento da retina. Estou indo no especialista em retina até hoje! A cada seis meses, faço acompanhamento. Então, já não leio mais tanto. Mas tenho vontade, sempre gostei de ler! Tentei usar um computador de mesa, mas não deu certo. Me entendi mesmo foi com o tablet, porque você só vai com o dedo. É mais tranquilo. Agora, quando meus filhos compraram o computador, não me acertava era com o mouse. Ah, eu usava e aquilo pulava para lá, pulava para cá! Comecei um curso de informática lá em Sérgio mesmo, mas não gostei e parei.

Lembrei de uma técnica que criei para alfabetizar: começava com uma letra e usava uma palavra. Um animal, por exemplo, o gato. Aí, pedia para eles criarem uma história sobre o gato. No outro dia, tinham de contar aquela história. Me lembro que tinha uma aluninha – que inclusive hoje é professora – que saía falando: “O gato é bonito, o gato é isso, o gato é aquilo”. Eu sempre incentivava. Depois, vinha a outra palavra, a outra letra. No final, eles estavam tão treinados naquilo que criavam uma história completa. Isso foi bem interessante, estimulava a criança a criar. Líamos muito! Criança gosta de ouvir e de criar história. A gente dizia assim: “Tomar a leitura”. Isso era no meu tempo. A gente dizia: “Olha, até amanhã, vocês me preparem isso”. E eles liam em voz alta para a turma. A gente mais contava do que lia histórias

para eles. Criava, mas lia também porque, na verdade, quando começavam eles mesmos a escrever e a ler, não se lia tanto assim, mas se contavam as histórias.

No tempo do ginásio, em Venâncio, parava na casa da avó de um colega, o Rui. Eu fazia companhia pra velhinha e estudava. Aí, não precisava ir para casa todo o dia. Acabei virando professora do Rui, porque ele vinha todo santo dia na avó fazer o tema. Ajudava ele, sabe? Estudava ensinando para ele! Já me preparava, porque todo santo dia esse menino vinha. Ele tinha uns 12 ou 13 anos, e eu era mais velha.

O curso de licenciatura me trouxe muita coisa. Acho que aprendi muito. Para mim, foi ótimo. Achei bom porque era presencial. Tinha o compromisso, as exigências, as provas, trabalhos para fazer.

Lembro do professor Antônio Pilz Neto – que anda bem adoentado, mas ainda está vivo, inclusive na época do ginásio era o diretor – e tinha o irmão dele, o Gastão Pilz, professor de Inglês; tinha a professora de Matemática, que se chamava Eloá; tinha a minha professora de História – deixa eu pensar um pouco – Ela era... Puxa vida! Foram minhas professoras no ginásio: uma era de Geografia e a outra de História. Tinha o professor Tizinho! Era o apelido dele. Faleceu já. Acho que a maioria deles deve ter falecido, porque eram mais velhos que eu [riso]. Como mesmo era o nome dele? Ele foi meu professor também no ginásio. Amava aquele professor, era ótimo. Ele dava OSPB. Eu lembro, mas, às vezes, me dá aqueles brancos. Sabe assim? Me escapa uns nomes. Mas, tenho a imagem deles aqui na memória.

Do professor Tizinho eu realmente gostava demais, mas ele tinha um problema: fumava demais. Ele faleceu bem jovem. Um detalhe é que nunca fechava a porta da sala. Acho que fumava na sala, mas não tenho certeza. Ele cativava os alunos. Aliás, para dizer bem a verdade, não lembro de um professor que não fosse assim... Tinha uma professora de História que inclusive está naquela foto da turma. Posso pegar aquela foto de novo? Acho que tenho as fotos por aqui [Se afasta e retorna com uma pasta de fotos]. Essa era a turma de Estudos Sociais. A maioria era de mulheres, tinha só quatro ou cinco homens. A professora de História foi a paraninfa da turma. Essas da foto [mostra uma imagem em preto e branco da formatura do curso de Estudos Sociais em que cada moça traz uma rosa nas mãos] são todas minhas colegas.

Tinha muito trabalho em grupo. Naquele tempo, não sei como é que a gente fazia para reproduzir os trabalhos. Na escolinha onde comecei tinha o mimeógrafo, mas não no começo, só mais lá para o final. E a gente fazia, às vezes à mão, porque não tinha outro recurso. Tinha um produto, era uma folha – nunca me acertei com aquilo – que parecia um gel. Não sei se você chegou a conhecer. Nem sei dizer o nome daquilo, mas eu não queria saber, por que nunca me acertei! As pesquisas, a gente fazia na biblioteca. Íamos ver as enciclopédias, que naquele

tempo era na base da enciclopédia. Meu Deus! Tinha a Barsa... E qual era a outra? Ah! A Delta! Dos dicionários me lembro do Aurélio, o famoso, né? E tinha um outro também. Mas se usava muito dicionário, tinha de usar. Nem lembro como se conseguia fazer tudo, mas sei que a gente fazia. Era em grupo e precisava entregar e apresentar tipo para uma banca que eles faziam, os professores. A gente tinha que se apresentar e defender um assunto. Meu Deus!

Tinha os colegas homens, uns senhores já. E eu me lembro que um era... Nunca me esqueço dele! Não lembro o nome, mas lembro da figura. Criou perguntas para a gente, quando tivesse de apresentar o trabalho. Pegou um assunto e deu uma questão para cada colega – que nós seríamos os alunos dele – então, na verdade, praticamente acabamos dando a aula dele! Ele se ria todo depois com aquela esperteza! Foi uma estratégia, e ele se saiu bem às nossas custas. Foi a forma de ele apresentar o trabalho.

Lembro que fiz um trabalho sobre o Egito. Isso me lembro ainda. A gente fazia... Como é que a gente chamava? Um álbum que a gente folheava. Fazia tipo um bloco, ia abrindo e expondo o assunto. Como é que se chamava? Não me lembro agora, tinha um nome... [Interrompo-a e pergunto se não era um álbum seriado] Isso! O álbum seriado era como se fosse um bloco, mas era enorme. A gente abria e ia folheando. No começo, vinha um apanhado geral do assunto. A gente ia virando as folhas e apresentando. E, claro, tinha a oportunidade de perguntar. Projetor de slides, alguns professores usavam em sala para apresentar alguma coisa. Mas ar-condicionado nem pensar! Tinha um que outro ventilador, e era quente no verão, e a gente reclamava. Mas a turma era legal! Tenho saudades daquela época. Foi uma coisa muito boa! Sei lá, aprendi bastante.

Passei dificuldade porque, primeiro, estava grávida quando comecei. Quando comecei não, porque comecei solteira! Depois, me casei e continuei. Daí, estava grávida do Fernando, que nasceu no início de março em 1977. Minha mãe cuidava dele, e minha irmã também. Minha cunhada morava perto. Todo mundo ajudava a cuidar do Fernando. Depois, levava junto, que tinha só ele naquela época. Eu ia de ônibus. Na cidade, quando o ônibus parava, ele se sentava perto da porta de casa e ficava batendo. Nunca me esqueço! Mais tarde, quando fui a Passo Fundo fazer a complementação, em 1978 para 1979, estava grávida da Patrícia, a segunda filha. Fui para lá e fiquei aquele tempo todo. O Fernando ficou em casa, eu não podia levar. Mas passou. Deu certo! Tudo foi válido. A gente tinha uma disposição...

Olho para trás e penso que, se fosse hoje, não faria, mas naquela época era diferente. Por isso, penso assim: para qualquer coisa que você faça, se não tiver força de vontade, nada acontece. Dizer que é difícil, como é que vou sair dali para lá? Eu partia, dava um jeito e ia, porque tinha que ir! E hoje muitos não estudam, porque acham que é difícil. Mas, estudava,

trabalhava e estava tudo certo. Vejo que as colegas da minha filha acham tudo difícil, difícil. Mas não tem difícil, sabe? Porque a gente tinha, sei lá... Não sou uma pessoa de conversar muito, mas em sala de aula me transformava, conseguia captar toda a atenção dos alunos. Hoje, elas reclamam, e eu digo assim: “Pensem um pouquinho! A gente tinha que tirar tudo do bolso, ninguém dava nada pra ninguém”! Era tudo mais difícil e, por isso, acho que a gente valorizava mais. Vejo que alguns alunos não valorizam tanto o estudo e aquela aprendizagem toda, porque aquilo não está custando pra eles.

Me formei em 1979. Daí, não sei se foi em 1980... Deve ter sido em 1981 ou 1982 aquele concurso, acho, porque assumi em 1983. E fui aprovada! Só que quando saí, em 1985, continuei naquela escolinha lá de Sério, porque naquele tempo tinha um convênio que chamava de Braden-OEN⁵⁹. Não sei se você já ouviu falar: era um convênio entre município e estado. Por exemplo: eu era do estado, mas tinha parte da carga horária dedicada ao município. Até pedi esses dias para a minha filha – que dá aula no colégio em que trabalhei – para ela dar uma olhada. Porque não lembro quando comecei de fato a trabalhar com História e Geografia. Comecei com História e Geografia. Aí Educação Moral e Cívica e OSPB, que na época tinha... Mas não consigo lembrar... Nas fichas da escola deve ter alguma coisa. Em que ano realmente comecei a trabalhar? Acho que saí do município em 1988. Isso, entrei em 1983 no estado, mas fiquei no município até 1988. Só que terminou esse convênio e nós simplesmente fomos demitidas. Tinha eu e mais algumas professoras! Todas as professoras que estavam na escola do estado – mas recebiam do município por esse convênio – foram demitidas porque encerrou. A gente foi para Lajeado, e aconteceu um fato interessante que até hoje lembro [riso]: como tinha carteira assinada no município, precisei dar baixa. Quando cheguei lá, por coincidência, tinha outra professora no município com o nome exatamente igual ao meu. O nome dela tinha uma letra diferente, mas como as pessoas não prestam atenção, colocaram todos os dados dela na minha carteira. O salário era diferente – e ela também não tinha feito Magistério –, mas trabalhava no município. Sabe o que tive de fazer? Uma carteira de trabalho nova só para a escola colocar a minha demissão. Que legal, fazer uma carteira nova para ser demitida [riso]! Tenho os dois documentos em casa, e o novo está só com aquela demissão.

Continuei dando aula no estado, porque era concursada. Na verdade, fiz três concursos e fui aprovada em todos. Só que no terceiro não pude assumir porque já tinha 20-20. Daí, fiquei um tempo com aquelas convocações que eles faziam, aqueles contratos temporários. Mas estava sempre trabalhando 40 horas. Depois, fiz mais um concurso. Aprovei e fui efetivada

⁵⁹ Embora tenha buscado referências sobre o referido acordo, não localizei qualquer informação a respeito. Lory tampouco lembrou de outras informações que pudessem me fornecer pistas.

também. Tenho duas matrículas! Quando completei 25 anos na primeira nomeação me aposentei! Na outra matrícula continuei até... Eu não me lembro! Não consigo nem lembrar o ano em que entrei! Só sei que, quando saí, tinha 16 anos de serviço. Tinha licença-prêmio e algumas coisas que acrescentei. Quando fiz 60 anos, resolvi me aposentar mesmo. Podia ter continuado, podia estar lá até hoje, se quisesse, mas não queria mais. Só que me aposentei proporcional... Deu 16 anos nessa segunda matrícula. Na primeira, levei o difícil o acesso e tudo o mais a que tinha direito na época, os triênios, todas aquelas vantagens que a gente tinha. Mas que também não é muito não... Se tivesse feito como umas colegas minhas de Venâncio, que foram fazer a Plena... Elas foram para Passo Fundo e fizeram a Plena, como chamavam. Acho que durava de um a dois anos. Não lembro bem quanto tempo levava... Se não tivesse as crianças pequenas, teria ido. Com certeza, teria ido! Vontade não me faltou, porque daí eu ia subir de nível!

Cheguei a trabalhar com o segundo grau, à noite, na Escola Estadual de Ensino Médio Pedro Albino Müller, em Sério, mas como orientadora. Não tinha ninguém formado nessa função. Foi um trabalho que adorei fazer porque lidava direto com os alunos. Tinha uma salinha lá, que ajetei para mim. Era bem ventilada. Naquela época, não sei, as notas acho que eram por bimestre. Então, a cada dois meses, chamava os alunos um por um, depois que tinham sido feitas as provas. Pegava as fichas de cada um com as notas, e chamava. Era uma turma por dia. Eu ainda trabalhava com uma turma de quinta ou sexta série. Na oitava, acho que trabalhei também História. Mas era mais na quinta e sexta que eu dava aula. Foi um trabalho muito bom. Lembro até hoje. Aliás, a maioria das professoras lembra. Foi uma época boa, porque os alunos que tinham dificuldade, os alunos maiores de ensino médio que estudavam de noite. Conseguimos o ensino médio para Sério à noite, porque de dia não tinha espaço. Então, trabalhava de noite para atender esses alunos. E isso foi ótimo! Eu gostei! Chamava o aluno sozinho na sala, sem ninguém, só nós dois. Tinha aqueles mais rebeldes, que chegavam com quatro pedras na mão. Aí, íamos conversando... Por isso, ainda hoje, se pudesse, faria Psicologia.

Eu não tinha formação nenhuma no caso. Mas, sobrou para mim. Acho que fiz isso por uns quatro anos. Os últimos quatro antes de sair da escola. Hoje, se pudesse, se tivesse condições, faria Psicologia, porque adorei. Acho que já tinha experiência. Durante o dia, atendia os pequenos todos, da quinta série em diante. E o aluno sabe? Chegava em um ponto em que ele se abria. Como é interessante a criança ou mesmo o adolescente, os jovens! Eles contavam a vida deles, as coisas. Eu sempre olhava as notas. Era o ponto de partida. Os que estavam bem e tal, a gente conversava. E os que não estavam, a gente via o porquê e tal. Era

uma coisa bem interessante. Isso eu faria de novo! É porque tinha resultado, porque as professoras vinham e diziam: “Depois que eles saíram da tua sala, mudaram”. Claro, isso passado algum tempo. Eles eram chamados a cada dois meses, e isso ajudava no relacionamento com as professoras na sala de aula.

Hoje tem tanto problema nas escolas! Às vezes, minha filha vem pra casa e... E tu vai fazer o quê? Às vezes, digo pra ela: “Gente, tá faltando uma orientadora”! Me dá aquela vontade de me oferecer. Faço trabalho voluntário se for o caso! Hoje, não tem mais isso na escola. Tem a orientadora, mas ela não trabalha direto com o aluno. Não tem mais aquilo que eu fazia. Meu trabalho era diferenciado porque exigiu uma sala reservada onde só o aluno entrava. Era eu e o aluno, e nunca entrava mais do que um aluno de cada vez. E aquilo dava resultado. Tinha uns que diziam assim: “Nós vamos lá no mijódromo” [risos]! Mas não! Nunca! Eu falava as coisas, porque tinha alguns alunos que aprontavam, pulavam o muro, fugiam das aulas! Hoje, tem só um trabalho feito na secretaria junto com a diretora. Eu disse que isso está errado, porque tem de ter uma sala, um cantinho qualquer...

Tínhamos o plano de curso que a gente seguia. Agora, na forma de fazer, a gente tinha liberdade e – não sou de falar muito e, sinceramente, não sei como é que estou falando tanto! Eu não falo assim! Quando saio, eu não falo, não converso, não puxo conversa com as pessoas – falava bastante em sala de aula. Conseguia captar a atenção do aluno. Falava da História, como contando uma história, sabe? Não era só em cima do que estava nos livros... Fazia uma narrativa. Isso aí, exatamente, essa é a palavra! Começava a contar história. Eu dava da História Antiga até a Contemporânea, e História do Brasil também. No começo, o plano era diferente. Como é que a gente começava? Acho que com História do Brasil e, então, a gente ia e chegava até à História Antiga. Depois, começou a mudar. Gostei mais porque podia começar com a Antiga. Ia evoluindo, sabe? Ia para a Idade Média, e quando chegava na oitava série, era mais a Contemporânea. Gostei e até hoje gosto mais da História Antiga. Não sei, gosto mais! Na Bíblia, gosto do Testamento Antigo.

Nas aulas, ia expondo o assunto e lançava as perguntas. As provas eram assim também. O aluno tinha liberdade para perguntar, para participar. Eu fazia um paralelo com o tempo atual. Por exemplo: “Hoje é assim”. Porque, às vezes, eles perguntavam: “Mas como era assim? Por quê”? E tu tinha que... Isso eu fazia bastante, porque pesquisava e sabia coisas que o aluno não sabia. Histórias bem pitorescas, coisas diferentes. Por isso, sempre gostei de expor, não de fazer questionários. Eles faziam questionários sim, porque tinham que levar para casa para complementar, fechar a aula, como se diz, mas sempre fui de aula expositiva. Escrevia no quadro sim. Às vezes, tinham de copiar alguma coisa, mas tinham o livro que a

gente seguia. Às vezes, a gente ganhava os livros, o Estado mandava. Mas, sei lá, não vinham livros bons! Aí, pegava vários e juntava para completar aquele assunto, porque tinha um livro diferente do outro. Eles traziam o mesmo assunto abordado de maneiras diferentes. Procurava juntar e passar para eles. Isso porque, cada autor tem o seu ponto de vista. Era preciso tirar um pouquinho daqui e dali para complementar. E o aluno tinha de saber que nem tudo o que tu vais ler era o certo. Cada um vê as coisas por um ângulo diferente. E eu dizia para os alunos que fazia isso.

Tinha os tais questionários. Mas, às vezes, eram tão sem graça no livro, uma coisa tão... Preferia eu mesma elaborar as perguntas. Tinha algumas que dava para aproveitar, mas, de modo geral, preferia fazer minha própria pergunta para o aluno. Porque uma pergunta assim é difícil para o aluno interpretar. Eu me sinto satisfeita com aquilo que fiz. Poderia ter feito mais. Deveria ter feito mais e melhor. Mas hoje, acho que... Vou ver se encontro algum aluno.

Tenho ex-alunos meus que estão se formando em História! Isso eu fico contente e digo: “Ah! Que bom”! Agora, tem alguns alunos meus que já se formaram em História. E tem um professor de História, que dá aula ali na escola onde a minha filha trabalha, que é muito bom! Muita gente diz que a História não é importante. Eu acho a mais importante, porque tudo vem dela. Desde o primeiro homem, é História. Dela vem as outras ciências, vem a Matemática. A História está em tudo! Mas nem todos pensam assim. Por isso, adoro viajar. Mas nunca mais viajei, porque é complicado. Se posso ir para um lugar, a primeira coisa que vejo é a história do que tem naquele lugar.

Quando a gente viajava – no tempo da escola, as professoras no final do ano faziam uma excursão – íamos para Santa Catarina, na praia. A gente visitava diferentes lugares. Consegui ir até a Ilha do Mel no Paraná. Lá tem uma história daquele farol, que é uma maravilha. Para mim, aquilo ali era uma coisa fantástica de tu conseguir ver. Em Santa Catarina, também fomos naquelas ilhas onde, no tempo da guerra, ficavam os prisioneiros. Como era o nome delas? Não lembro... Ratonas! Uma era Ratonas. E a outra, que é maior? [pergunto se não era Anhatomirim] Isso! Anhatomirim era um presídio e hoje tem um museu! As professoras é que faziam essas excursões, mas agora fazem com os alunos também. O terceiro ano, quando termina o ensino médio, está indo, mas não sei se eles visitam todos esses lugares. Tem também a praia Daniela, que é uma prainha pequena, e lá tem aquele forte lindo! E tem um outro que era um antigo mosteiro também. A gente foi. Gosto desses lugares, acho bem interessantes...

Eu sinto falta [da escola]! Por isso, me apego muito ao meu artesanato, sabe? Pensa bem: Sério fica a uns 45 quilômetros daqui. E para vir a cada semana para cá é tão cansativo... Às vezes, venho de ônibus, outras, meu marido me traz de carro. Mas, essas idas e vindas são

um contratempo, parece que não faz bem para a gente. Se pudesse... Eu tenho que ter sempre alguma coisa.

Por exemplo, me pediram para eu voltar para a catequese, porque dei catequese a vida inteira. Ah! Isso eu não falei! Quando cheguei, em março de 1974, veio uma ex-professora e me disse que eu tinha de dar a catequese lá em Sério. E dei por vários anos. E, quando vim para a cidade, também. Eu dava catequese para a primeira comunhão e para a crisma. Depois, cansei. Faltam catequistas, mas acho que eles têm de dar um jeito para as mais novas fazerem isso. Uns dias atrás, o padre falou que estavam faltando catequistas. Me senti até meio culpada, mas é porque seria mais um compromisso...

Também estou me lembrando agora que, quando ainda morava no Grão-Pará, a gente tinha um grupo de jovens católicos. Eu fazia parte, mas não lembro de muita coisa... Uma vez, fizemos um encontro de jovens, e fiz a ata.

Depois, quando vim para aquela escolinha de Sério, ali no Paredão, dei aula para o Mobral⁶⁰. Jesus! Eu dava aula domingo de manhã. Não, aquilo foi... Aquilo foi uma viagem gente... Pelo amor! Não sei se dei um ano ou dois, no máximo. Aquilo ali não fechou! Era assim: como já estava na faculdade, trabalhava todos os sábados, porque tinha de recuperar o mês de julho. Em janeiro e fevereiro a gente tinha férias. Mas, em julho, tinha de recuperar as aulas porque eu saía para fazer a faculdade. Daí, só tinha sábado de tarde ou domingo de manhã. Nem sei como é que me convenceram ou se veio alguém da Secretaria de Educação. A escola era o centro de tudo. Naquele tempo, começou também a vacinação das crianças. Era uma campanha de combate à paralisia. A escola era o ponto de referência.

Mas o Mobral tinha umas histórias... Tinha um senhor lá, chamavam de Pedro Boca porque ele bocudo. Era um tipão daqueles, bem analfabeto. Quando ele chegou para se inscrever – era agregado, morava e trabalhava de meia para o patrão – disse: “Vou fazer as aulas, mas só quero aprender a fazer conta”! Perguntei: “Ué, mas por quê”? Ele respondeu: “Pro meu patrão não me lograr” [riso]! Me lembro como se fosse hoje do tal do Pedro. Ele não aprendeu a ler. Veio um tempo, mas depois não veio mais. Era assim: eles vinham no começo... Por favor, a gente passava cada coisa! Às vezes, queria ensinar às pessoas e tinha

⁶⁰ Fundação de direito público, instituída no âmbito do Ministério da Educação pela Lei nº. 5.379/67, com o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de eliminar totalmente o analfabetismo no país até 1975. Efetivamente, o Mobral começou a funcionar em setembro de 1970, contando com recursos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda, além de doações de empresas estatais e particulares. Sua ineficiência foi comprovada através dos resultados do Censo de 1980, que revelaram o aumento de 540 mil pessoas no número absoluto de analfabetos de 15 anos e mais no decênio 1970-1980. Fonte: FGV/CPDOC. Disponível em <http://bit.ly/2BES1BX>. Acesso em 10/10/2019.

de pegar na mão para ensinar a pegar o lápis. Eram pessoas de mais idade, e a maioria não concluía. Eu penso assim, se fosse hoje, quem faria isso? Tirar um domingo de manhã e dar aula para essa gente! Hoje em dia, né?

Lembro que tinha uma senhora que foi mais persistente, mas que também não chegou a terminar. Eles até escreviam e liam alguma coisa, mas não me lembro de alguém que tivesse saído de lá lendo. Isso realmente foi bem frustrante! Vinha tipo uma cartilha do governo – acho que a gente era meio que obrigada a fazer isso – porque vinha material do estado ou do município. E tinha supervisora naquela época! Eu tinha duas supervisoras: uma que mora aqui em Lajeado, e que encontro volta e meia, a Selma; e a outra, que era a Lorena. Elas vinham e cobravam da gente! Eram supervisoras do município que fiscalizavam e acompanhavam. A Selma ainda vejo hoje. A outra, nunca mais vi.

Lacioni

“Acho que o professor está desvalorizado, não tem aquele valor, aquela importância que todos poderiam dar – governo, pais e alunos – e é muito desrespeitado. É um profissional que deveria ser bastante valorizado, mas não é assim que funciona. Tudo parece que a culpa é do professor! Tudo o que não está legal é o professor!”



Lacioni Tejada, professora aposentada de Estudos Sociais, Montenegro, RS | Fonte: a autora

Minha quarta entrevistada me foi indicada por Eduardo Hass da Silva, doutorando em Educação pela Unisinos, que conheci em uma viagem a Montevidéu para participar do XIII Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana, ao lado de minha

coorientadora Dóris Almeida e de seus orientandos da Pós-Graduação em Educação da UFRGS. A fim de baratear os custos, havíamos alugado um ônibus que dividimos com professores e estudantes da Unisinos, da UFPel, da UCS e da Unipampa. No longo percurso, trocamos informações a respeito de nossos projetos, e Eduardo logo recomendou-me uma ex-professora de sua cidade natal, Montenegro. Assim, entrei em contato via telefone com Lacioni Alves Tejada para explicar-lhe o tema de minha tese e convidá-la a participar. Convite aceito, realizamos nosso primeiro encontro em maio de 2018 em sua residência, próximo ao centro da cidade.

Montenegro, a cidade onde Lacioni reside há duas décadas, está situada no Vale do rio Caí, na encosta inferior Nordeste, a 55 km da capital gaúcha. Município mais antigo do Vale do Caí, foi recentemente inserido na Região Metropolitana de Porto Alegre. Originalmente habitado pelos índios Ibiraiaras, o território foi ocupado a partir de 1824 por imigrantes alemães, italianos e franceses. Em 1913, a então vila de São João do Monte Negro foi elevada à categoria de cidade. No âmbito educacional, conta com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (Fundarte). Criada em 1973 como Conservatório de Música, a entidade oferece cursos nas áreas da dança, música, teatro e artes visuais, abrangendo crianças a partir de 2 anos de idade até a formação superior. Desde 2001, por meio de convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), forma professores e profissionais na área de Artes.

Alegrete, a terra natal de Lacioni, onde ela cursou a Licenciatura Curta entre o final dos anos 1970 e o início da década de 1980, situa-se na fronteira oeste do estado, a cerca de 500 km de Porto Alegre. Com uma extensão de mais de 7.800 km², é o maior município da Região Sul do Brasil em área territorial. Sendo uma área de delicado ecossistema, a exploração agrícola e a pecuária extensiva têm feito crescer o chamado “deserto dos pampas” ou “Deserto de São João”: uma área de mais de 200 hectares na região do mesmo nome, que sofre com o fenômeno gradativo da arenização. No âmbito do ensino superior, abriga atualmente extensões ou *campi* de várias universidades gaúchas, dentre as quais se destacam a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

Em nosso segundo encontro – ocorrido somente em maio de 2019 por problemas pessoais meus – ela já havia se aposentado e estava reorganizando a casa e se desfazendo dos muitos materiais que acumulou nos anos de sala de aula. Fiz a leitura em voz alta do texto, o que permitiu que acrescentássemos à narrativa informações mais detalhadas sobre o estágio docente em que foi reprovada, a escola na qual trabalhou no interior de Montenegro e o concurso público para a carreira do magistério realizado em 1995.

Eu sou natural de Alegrete e meu nome é Lacioni Alves Schervenski Tejada.

Alegrete é uma cidade de mais ou menos 80 mil habitantes. Em área territorial é o maior município do estado, mas a cidade é pequena e não muito desenvolvida. A atividade econômica principal é a agricultura. Produção de carne de ovelha eles também têm bastante. Acho que a cidade estagnou, tanto é que a maioria do pessoal sai de lá, não fica.

Na minha família, sou mais ou menos a filha do meio. Foi assim: meu pai teve seis filhos do primeiro casamento e, do segundo, mais quatro. Minha mãe morreu quando eu tinha 5 ou 6 anos. Meu pai se casou de novo, quando eu tinha 13. Então, era uma turma grande lá em casa! Tenho duas irmãs ligadas ao magistério, uma delas já falecida. Dos meus irmãos tem um que mora em Brasília, uma que mora em Porto Alegre e outro que se mudou aqui para Montenegro há pouco tempo. Os demais ainda vivem em Alegrete.

No ensino médio, fiz um curso técnico profissionalizante em Farmácia no Instituto Estadual de Educação Oswaldo Aranha, porque a ideia era cursar Odontologia na universidade. Mas, na época era tudo muito difícil. Não é assim como a gente vê hoje, em que as pessoas vão e fazem. Daí, pensei: “Não, não vou conseguir sair daqui. Então, vou fazer um curso técnico”. Ainda existe esta escola, mas está bem feia, bem sucateada. Na época, não tinha ideia em nenhum momento de seguir o magistério nem achava que tinha essa vocação. Mas, como na minha cidade só tinha essa faculdade, e só licenciatura, pensei: “Eu vou terminar a Farmácia e vou para uma dessas licenciaturas”. Era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de Alegrete, uma instituição privada que não existe mais. Entrei em 1978 quando tinha 18 anos.

Dentre os cursos, escolhi as humanas porque era a área de que eu mais gostava. Tinha língua portuguesa, tinha outras, mas escolhi as humanas... Concluí o curso em 1980 e fiz o estágio. Foram dois anos e meio, e não exerci a profissão. Eu trabalhava em empresas... Depois, aos 27 anos, me casei com Afonso Tejada e saí de Alegrete. Fomos morar em São Paulo. Mais tarde, vim para Montenegro.

Dos meus filhos ninguém seguiu a carreira de professor. Ágata, a mais velha, fez Publicidade e Propaganda, e dá aula de artes, mas é mais ligada a essa área da moda e da maquiagem. Ela se casou e vive aqui em Montenegro. Luma é engenheira e não mora aqui. Diego, o mais novo, é da área de TI.

Sou do tempo daquele Exame de Admissão. Acho que se fazia da quarta para a quinta série. Eles aplicavam uma prova para ver se tu conseguirias ir adiante. Era tipo um processo

seletivo que tinha de passar para poder prosseguir. Eu achava bem difícil! Enquanto não passava, tu ficavas lá na quarta série.

Eu fui a primeira da minha família a ir para o Magistério. Tenho irmãos que estudaram nessa mesma faculdade. Minha irmã um ano mais nova fez o curso normal no ensino médio, estudou quase junto comigo nessa licenciatura e trabalhou na APAE com crianças especiais. Ela já faleceu. A outra, bem mais nova, começou a estudar depois de casada e frequentou essa nova universidade, a Unipampa, que é do governo federal. Ela é pedagoga, está cursando uma pós atualmente, e tem feito um monte de cursos em Santa Maria, mesmo morando em Alegrete.

Fiz Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Meus colegas eram de Alegrete, mas também de fora da Região da Campanha. Tinha gente de Manuel Viana, Santiago, aquelas cidadezinhas. Não estou lembrando bem, mas eram alunos de várias cidades porque o polo era ali, já que era o único curso superior que existia. As aulas eram de segunda à sexta, e eu fazia o curso à noite porque trabalhava. Lembro que, aos sábados, fazia Educação Física. Na Educação Física, éramos direcionados conforme a aptidão de cada um. Na verdade, a gente escolhia a modalidade que queria fazer, mas o professor é quem avaliava se poderíamos de fato praticar aquela atividade. Eu passei por várias: primeiro, escolhi o vôlei, mas não deu certo. Depois, futebol, depois basquete... Sei que parei na ginástica rítmica, aquela com bastões

Algumas das minhas colegas do ensino médio também optaram por fazer essa licenciatura. Elas continuaram e fizeram História ou Moral e Cívica, aquelas coisas... Continuaram a Licenciatura Plena, porque existia a curta e a plena.

Enquanto estudava na faculdade, trabalhei de telefonista em Alegrete numa empresa de joias. A matriz ficava em Porto Alegre, mas tinha uma filial lá. Depois, fui funcionária de uma empresa de ônibus, onde cuidava de toda a parte administrativa e, mais tarde, atuei no comércio, no crediário de uma loja. Era um tempo bem mais fácil de conseguir emprego. Lembro que, na época do meu primeiro emprego, a gente tinha mais oportunidades. Eu fazia um tipo de coisa que não tinha nada a ver com o Magistério... E nem tinha ideias também.

Era a época da ditadura, mas a gente não percebia. Lembro quando uma professora disse: “Olha, vocês sabem que o homem está indo à Lua”! Foi em 1969 e ainda lembro! Mas a gente não tinha essa visão de mundo como se tem hoje. Lembro que a gente estudava bastante, mas não tinha muita abertura.

O ensino de História era mais uma memorização de livros mesmo, uma decoreba. Era tudo muito memorizado: o nome dos deputados e dos presidentes. A Geografia também era assim: tinha que fazer uma memorização de países e capitais. Não era uma coisa crítica. Era uma coisa decorada.

Mas vou te dizer que, naquele tempo, eu não tinha essa ideia de que as aulas da faculdade eram assim. Hoje, percebo também que nelas não falavam da realidade. Na Geografia, a gente tinha que decorar tudo: estados, capitais... Não tinha crítica de nada! Eu gosto de Geografia Crítica, aquela em que tu podes te posicionar. Tu trabalhas os assuntos e as pessoas podem se posicionar criticamente a respeito daquilo. No meu tempo, a gente não podia fazer isso. O professor falava e ninguém perguntava nada. Acho que o pessoal não se sentia à vontade para fazer perguntas. Não sei... Lembro que era todo mundo bem silencioso. Acho que eram poucos os que perguntavam. A maioria ficava bem calada e era muito livro, muita cópia. E, como não havia essa tecnologia que se tem hoje, a gente estudava bastante na biblioteca, nos livros mesmo, e era tudo decorado. E não lembro de alguém ser polêmico, senão eu teria lembrado do nome. E essa história real da ditadura, essas coisas, nada era passado para nós. A gente estudava a história do Brasil até Juscelino e a construção de Brasília. Na Geografia, lembro que falavam dos países, do mundo. Decorava coisas como o nome dos rios, sabe? Mas na História não lembro de um momento sequer em que nos foi contada a história real. Era tudo em cima do livro didático, com muita memorização, muita decoreba.

A professora de Português era a única que não ficava só no livro didático. A aula dela era mais exigente. Era muito brava e mais dinâmica. Eu não perguntava muito não! Era bem tímida, mas tinha colegas que perguntavam. Tinha um professor de Química também. Eu lembro que o filho dele era nosso colega, e ele era um pouquinho mais agitado. Lembro que os colegas questionavam o professor, que já era bem de idade na época. Mas eu admirava muito eles... Gostava muito do perfil dos professores, sabe?

Quando fui fazer o estágio fiquei bem apavorada [riso]! Já naquele tempo, achava muito complicado trabalhar com alunos da quinta série, ainda mais no curso noturno. Foram 15 dias de estágio na Fundação Municipal Nehyta Ramos [atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Nehyta Ramos], realizados no período de 2 a 17 de junho de 1980.

[Lacioni sai da sala em que conversávamos e retorna exibindo seu relatório de estágio, em que o nome da instituição e esta data aparecem na capa, e passamos a folhear o documento enquanto ela segue falando]

Fiquei muito apavorada porque as supervisoras diziam: “Falta domínio”! Eram duas ou três supervisoras. Agora, é bem diferente... Eu vejo por que as colegas falam. A turma não era muito grande, mas eles eram bem agitados, e cada uma das supervisoras observava um aspecto da minha aula. Quando vi elas todas observando, pensei: “Meu Deus”! E aí, me perdi toda. No final elas falaram: “Tem que ter domínio de classe”! Domínio era prender a atenção dos

alunos. Mas eles conversavam muito, sabe? E eu fiquei pouco tempo. Afinal, eram só 15 dias de prática e, mesmo tendo realizado o estágio por duas vezes, sigo achando muito pouco tempo.

Até quero explicar que, apesar de ter feito a Licenciatura Curta, gosto muito de Geografia e não sou muito da História – se bem que elas são bem próximas, uma depende da outra –, mas vi que estava bem preparada. Ainda assim, ficava bem tensa. Acho que era falta de experiência. Eu fiquei mais tensa ainda com elas lá observando. Aí, me chamaram a atenção numa série de coisas, tanto que eu tive de refazer o estágio. Fiz mais 15 dias e deu certo. Depois, não tive vontade nenhuma de continuar, por vários motivos, até porque a faculdade era paga. Pensei: “Não, está bom assim”. E não assumi a área.

Quando trabalhei com colegas que fizeram o curso Normal, percebi como elas tinham a didática que faltou para mim, porque fiz um curso de Farmácia no ensino médio e ainda parei um bom tempo depois de formada na licenciatura. Tinha ainda a questão da região: eu notava que existia uma diferença porque minhas colegas eram da minha faixa etária, mas contavam coisas sobre a Região Metropolitana muito diferentes da Região da Campanha. Por exemplo, as músicas. Tem coisas que elas falavam que eu pensava: “Nossa, isso é da minha época, que é a época delas também, mas eu nem percebi”! Muita coisa a gente não percebia, não sabia sobre os acontecimentos de que essas músicas falam.

Fiquei parada por muito tempo. Até teve bastante oportunidade, mas eu não fiz... Em função de várias coisas, tinha os filhos pequenos, sabe? Mas teve oportunidade de vários cursos. Depois, alguns colegas fizeram Filosofia na UNISC ou fizeram História. Tenho uma colega que se formou em Filosofia na Unisinos.

Da licenciatura, lembro do professor de Geografia e da professora de Português também, porque tem umas que a gente não esquece, e essa cobrava muito. Eu nunca esqueço porque ela dizia sempre para mim: “O fonema! Tem que melhorar o fonema”! E o de Geografia também. Eu tinha muita vontade de aprender porque sempre gostei de estudar. Esses foram os professores que me marcaram. Esses dias estava pensando que lembro mais dos professores do ensino médio do que desses dos dois anos e meio em que fiquei na faculdade. Mas a de Português e o de Geografia são os que eu tenho na memória. Ela era uma ótima professora de Português. E esse de Geografia eu gostava muito da disciplina, mas nem tanto das aulas dele. Lembro da fisionomia, mas não do nome dele. Lembro que ele tinha um apelido na cidade.

Ih! Mas, passa o tempo e a gente esquece um pouco das coisas [riso]!

Dos outros professores eu não consigo lembrar mesmo. Como estava te dizendo, os do ensino médio eu até tenho mais lembrança. Lembro da Iolanda, a professora de Inglês... Eu não sei por que, mas me marcaram mais. Também foram só dois anos e mais o estágio, né?

Depois, não tive interesse de continuar. Até me arrependi de não ter feito a Plena. Poderia ter feito, porque era só um ano mais ou dois. Acho que era um ano e mais um estágio no ensino médio, porque essa Licenciatura Curta era para o primeiro grau. Até me aposentar, tive dificuldade com as crianças do sexto ano. Eu gostava de trabalhar com alunos mais velhos.

Bom, depois de casada saí lá do Alegrete e não trabalhei na área. Fui morar em outros lugares. Aí, quando cheguei aqui – isso faz uns 29 anos, por isso acho que já sou montenegrina, porque vivo em Montenegro por mais tempo do que vivi na minha cidade natal – comecei a dar aula. Peguei aquele contrato emergencial em 1991 ou 1992 e comecei dando aula para crianças da quinta a oitava série em uma escola do interior de Montenegro, no bairro dos Santos Reis: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Osvaldo Brochier. Lembro que eu ia de manhã e passava o dia todo nessa escola. Almoçava por lá inclusive. Era uma zona rural com estrada de chão, muito verde e muitas frutas. Essa escola ainda existe e dizem que está bem boa.

Quando cheguei aqui em Montenegro, acho que uns 12 ou 13 anos depois de formada, é que fui começar a dar aula. Aí, passei a me dedicar bastante, porque percebi que lá pelos anos 1990 era outra geração. Tudo havia mudado muito. Mas não tive experiência em sala de aula nesse tempo todo. Tinha três filhos pequenos, por isso fiquei esse tempo sem trabalhar. Um dia, quando fui levar a Ágata, minha filha mais velha, na inscrição para o pré, a diretora da escola disse: “Mas tu tens curso superior e não trabalha? Não, vamos lá”! E eu fui! Mas antes não teria como por que, com os filhos pequenos, não tinha como. Eu precisava cuidar deles! Quando comecei, tive que retomar muita coisa.

Mais tarde, em 1995, fui para o ensino médio. Foi assim: naquela época, abriram um novo processo de contrato emergencial. Me inscrevi e me chamaram na Delegacia de Ensino para me dizer que não havia vagas na minha habilitação, mas que faltaram candidatos para dar aula ao ensino médio. Eu respondi que não sabia trabalhar com aquele nível de ensino, e a delegada me disse assim: “Olha, a gente não tem outro candidato e tu tens o perfil que está preenchendo melhor essa vaga”. Imagina como estava a situação! Por isso, tive de me esforçar bastante e estudar os conteúdos do ensino médio. E aí eu comecei a gostar.

Em 1992, como agora, o estado tinha muita falta de professores. Eu não tinha experiência alguma e comecei bem apavorada. Como se tivesse saído lá da década de 1980. Parecia recém-formada! Embora eu adore mesmo Geografia, acabei pegando outras disciplinas: dei aula de Matemática e de História. Foi bem assustador, mas tentei fazer o máximo que podia. Eu só tinha feito o estágio e nunca mais tinha entrado em uma sala de aula! Naquele momento quem me ajudou foram as colegas e a direção da escola. Elas sempre me deram bastante apoio, mas

eu também estudei bastante por conta própria. Como naquela época a gente não tinha tanta facilidade de acesso, eu pegava nas escolas o material, os livros e começava a estudar. Então ficou puxado, bem difícil, porque tinha de estudar tudo para ensinar para eles.

Eu me sentia bem preocupada mesmo, até por falta de tudo, de experiência. Agora, penso assim: “Nossa, quanta coisa passou, e a gente foi aprendendo com o tempo”!

Quando eu fiz a licenciatura, via a carreira do professor como muito boa! Ótima mesmo! Eles eram muito respeitados e tinham um bom poder aquisitivo. Eu pensava: “Nossa, que legal que é ser professor”! Achava demais porque eram admirados por todos – pais, alunos, todo mundo – e tinham um padrão de vida muito bom. E isso fez com que eu pensasse: “Que legal é ser esse profissional, trabalhar formando alguém, ensinando alguém”! Quando fiz a licenciatura, gostei bastante.

Depois, com o tempo, com o trabalho, vi que não. Mudou bastante! Hoje, é bem complicado. Acho que o professor está desvalorizado, não tem aquele valor, aquela importância que todos poderiam dar – governo, pais e alunos – e é muito desrespeitado. É um profissional que deveria ser bastante valorizado, mas não é assim que funciona. Tudo parece que a culpa é do professor! Tudo o que não está legal é o professor! Tem uma cobrança muito grande. Isso me chateia!

Mas, mesmo assim, gostava do que fazia. Gostava bastante porque adorava ensinar, adorava fazer debate, adorava discutir os assuntos. Hoje, quando encontro ex-alunos na rua, eles falam: “Ai que saudades dos debates”! Nas minhas aulas de Geografia, mandava eles pesquisarem temas da atualidade e aí cada um fazia as apresentações. A gente trabalhava sempre em círculo e eles gostavam bastante. Teve uma ex-aluna que me disse outro dia: “Ai profe! Eu aprendi a falar nas tuas aulas, porque era muito tímida”. Fiquei bem feliz de ouvir isso e lembrei como eu também era tímida para falar.

Hoje em dia, por conta das novas tecnologias, acho que ficou bem mais fácil dar aula. Eu tentava fazer o máximo possível dentro da tecnologia, pois acho que ela facilita bastante o trabalho e está mudando cada vez mais com o tempo. No início, era tudo no papel. Depois, tive colegas bem novinhos e aprendi com eles, porque tudo passou a precisar ser inserido no tal sistema, nas tais ATIs, onde tinha todo o acompanhamento do aluno. Tive alguma dificuldade com essa mudança, por isso dizia: “Olha, vocês são novinhos, mas eu não tenho essa habilidade toda”. No começo, fazia a avaliação dos alunos junto com meus colegas, colocava no papel e deixava para digitar tudo em casa depois. Mas eles eram legais, porque ajudavam bastante. Acho que essas tecnologias, no meu ponto de vista, vieram para ajudar. Apesar disso, ainda tenho uma agenda de papel, e meus filhos dizem: “Mãe, coloca no celular”!

Problemas com indisciplina de alunos tive bastante, mas isso foi bem mais recente... Então, às vezes, era complicado de lidar, tinha que pedir ajuda. Acho que está ficando cada vez pior, porque eles não têm mais... Como eu te disse, o professor está cada vez mais desvalorizado. Eu acho que existe muita inversão de valores. Claro, não é generalizado, mas está bem sério.

Penso que, para ser um bom professor, primeiro, tem de ter muita vocação, tem de gostar bastante. Ele tem de ser assim... Acho que o professor teria que ser muito mais – como vou dizer – teria que gostar e se dedicar muito mais, sabe? Porque não é só tu ter um domínio. Tu tens que ter todo um outro jeito também. Acho que um bom professor precisa gostar muito da profissão, porque é o que leva a isso. Porque, se for pensar na questão salarial, com certeza não é pelo dinheiro que ele vai trabalhar. Ele tem de trabalhar porque gosta mesmo. E ter bastante conhecimento é muito importante, porque ensinar os jovens é complicado.

Ultimamente, andava me preocupando com uma coisa que os alunos fazem que é a cola. Acho que eles andam colando demais, e fico mesmo preocupada com isso! Outro dia, estava lendo um material que diz que nisso tem muito a culpa do professor. É uma coisa que me chamava a atenção e que ainda vou pesquisar. Mas não concordo com essa visão! Eu não! Até vi uma especialista dizer isso! Não concordo nem um pouquinho, porque acho que existe muita falta de interesse, falta de estudo! Eu não entendo que o professor tenha alguma culpa nisso, porque penso que o aluno deve ter bastante autonomia também. Ele tem de procurar, tem de buscar. E hoje em dia eles não querem! A maioria – pelo menos eu entendo assim – não quer nada com nada! Eu, por exemplo, gosto muito da Geografia 2 que é a Geografia Humana, porque ela é dividida em física, humana, econômica e política. Eu não fazia dessas iniciativas das saídas de campo com meus alunos, de ir estudar um morro por exemplo, porque as aulas práticas fazem muita diferença. Mas percebo que os alunos hoje em dia não têm iniciativa. Sempre pedia para eles pesquisarem, indicava livros, procurava mais informações em sites, mas eles não conseguiam. De qualquer jeito, sempre tem uns e outros que são mais interessados. Por isso, não dá para generalizar.

Às vezes, ficava pensando – porque tinha muita gente novinha chegando – o que é que os colegas professores mais jovens iriam trazer de novidade para eu aprender. Com as minhas estagiárias de outras áreas sempre queria aprender alguma coisa, mas via que elas quase não tinham ideias. Elas sempre me pediam ajuda dizendo assim: “Ah! Como é que eu faço? O que eu faço”? Tentava auxiliar pela minha experiência de sala de aula, mas ficava pensando que eram elas que deveriam estar com tudo hoje em dia, sabe? Só que não tinham experiência nenhuma! E, quando eu perguntava o que havia de coisas novas para ensinar, respondiam:

“Não, a gente precisa ver”. Aí, pensava: “Mas afinal, o que a universidade está oferecendo para esses novos professores”?

Acho que os novos professores estão mais despreparados. Por exemplo, sabe que Geografia é uma das disciplinas que menos apareciam interessados na escola para fazer estágio? Havia mais estagiários em outras áreas. Tive apenas uma estagiária de Geografia, a Magali, que hoje é professora do município, de quem gostava bastante. Ela era muito boa, tinha boas ideias. Nossa, era ótima! Mas via entre os colegas uma reclamação geral de que os estagiários não estavam sendo bem preparados na universidade. Vi que os daqui da UERGS, por exemplo, eles sempre perguntavam... Ficavam assim, bem perdidos. Mas acho que é aquela experiência que eles não têm, de sala de aula, de prática. Penso que as universidades deveriam preparar melhor os professores em todos os sentidos. Porque lá é uma coisa, mas a realidade nas escolas é outra, né?

Alguns ex-alunos se tornaram professores e foram inclusive meus colegas nas escolas em que trabalhei, mas nenhum seguiu a Geografia. A maioria parece preferir a História ou a Biologia. Não sei o porquê dessa baixa procura.

Mesmo com todo o meu tempo de Magistério, a preparação das aulas para cada turma me exigia bastante dedicação. Em 2018, tive mais ou menos umas 16 turmas. Mas já houve época em que tive bem mais, porque reduzi meu contrato em 20 horas, né? Passei a ter 40 horas, mas cheguei a ter 60 horas por semana, trabalhando manhã, tarde e noite. Já tive até 28 turmas! Aí, reduzi. Eram muitos alunos e as salas eram bem lotadas. Tem gente que consegue dar conta na escola, mas eu sempre levei trabalho para casa porque não conseguia me organizar. Também porque gostava de fazer tudo de forma mais tranquila, sabe?

Eu fazia tudo ao mesmo tempo: tinha de atender à escola, às crianças, quando elas eram pequenas, e à casa, porque meu marido viajava muito a trabalho para Porto Alegre. Foi bem complicado e eu tive de me virar!

Talvez por isso não tenha feito mais cursos e essas coisas assim. Estudei por conta própria. Fiz o concurso público do magistério para o estado, passei e segui em frente porque pensei: “Não, a gente tem que ter vocação! E eu gosto de fazer isso”! Dei aula em duas escolas públicas de Montenegro: a Escola Estadual Técnica São João Batista e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Álvaro de Moraes. Me aposentei em abril deste ano. Até me convidaram para dar aula em uma escola privada, só que eu disse: “Não, agora não tenho interesse”. Preciso parar um pouco e me organizar para pôr em prática planos que nunca consegui levar adiante enquanto estava naquela correria diária. Quero viajar bastante!

Maria Helena

“O regime militar tem muitas críticas a serem feitas, todas elas adequadas, mas se destacam pouco as benesses. Para o meu gosto, a universidade foi a mais premiada no período da ditadura. Mesmo que tu leves em conta o AI-5, mesmo que tu vejas a Reforma Universitária.”



Maria Helena Câmara Bastos, professora de História, Porto Alegre, RS | Fonte: a autora

O modo como minha quinta entrevistada foi inserida neste trabalho diferiu do restante, já que como pesquisadora ela assistiu à apresentação de parte do meu projeto de tese durante o 24º. Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação da ASPHE RS,

realizado na Unisinos em outubro de 2018. Num dos intervalos do evento, Maria Helena Câmara Bastos veio conversar comigo e falou de sua experiência docente, justamente no período delimitado em minha pesquisa. Fiz-lhe o convite na mesma hora, que foi prontamente aceito.

Aos 69 anos, com um currículo invejável e bastante conhecida por suas publicações e pela atuação na área da História da Educação, foi a segunda pessoa do grupo de seis docentes que entrevistei a ter feito sua graduação em uma universidade pública, mas a única a seguir a carreira de professora universitária. Tendo lecionado sucessivamente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde se aposentou como professora titular, na Universidade de Passo Fundo (UPF), na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), ela me recebeu para nosso primeiro encontro, em janeiro de 2019, em sua sala na Faculdade de Educação da PUCRS. Pouco mais de uma semana depois, seria demitida da função docente, mas permaneceria como pesquisadora com bolsa do CNPq e colaboradora do PPG em Educação. O abalo emocional decorrente desse corte abrupto, justificado pelo usual *enxugamento de custos* tão comum às instituições privadas, interferiu nesta narrativa, que prosseguiu em março, no mesmo local, e se encerrou em maio, em uma cafeteria próxima de sua residência, no bairro Moinhos de Vento.

Nascida em uma família de abastada, frequentou o Colégio Farroupilha no antigo ensino primário, escola tradicional da elite porto-alegrense, e foi naturalmente encaminhada pela mãe, também professora, para o Magistério, apesar de desejar cursar Direito. Coursou o ginásio no Colégio Pio XII e, na sequência, o Colégio de Aplicação da UFRGS. Além de suas duas irmãs mais velhas terem se dedicado à docência, lembrou que, nos anos 1960, o magistério era visto como o mais adequado na preparação das moças para serem futuras mães.

Um tópico que me chamou atenção em seu relato foi a descrição de uma Porto Alegre que apenas entrevi em minha infância: uma cidade cujo centro ainda era o local “nobre” que servia de referência cultural e social para o conjunto da população. Suas lembranças das caminhadas da saída do Colégio Pio XII, localizado nos fundos do Palácio Piratini, até a sede da empresa de seu pai, situada na avenida Júlio de Castilhos, trazem o roteiro afetivo de uma cidade hoje inexistente. O trajeto, que ela descreveu com certa melancolia, se assemelha ao percurso que eu mesma costumava fazer na década de 1970 nas muitas incursões até a Biblioteca Pública do Estado em companhia dos colegas de escola.

Em nenhum momento da minha vida pensei em ser professora até ser, porque, quando passei na Escola Normal – minha mãe fazia questão que a gente fizesse e fui aprovada no Instituto de Educação General Flores da Cunha –, também fiz seleção para o Clássico no Colégio de Aplicação. Mas, queria fazer Direito.

Isso foi em 1965, quando terminei o ginásio no Pio XII. Tinha feito 15 anos, porque sou de 1950. Aí tu fazias cursinho... Mas, antes de tentar no Aplicação, teve esse concurso do Instituto, que era pior que o vestibular. Disputadíssimo! Eu fiz, passei, mas ainda queria ser advogada naquela época. No fim do Clássico, ia fazer o vestibular e uma prova específica. Minha mãe achava que eu era um crânio para Matemática e insistiu que era uma boa profissão. Ela fez Escola Normal na sua época, foi professora do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, aquelas coisas... Ela dizia – e até hoje muita gente diz – que a Escola Normal também preparava para ser uma mãe, pois o curso tinha puericultura, psicologia...

Eu estava terminando o Clássico em 1968 e fui me preparar para as provas específicas. As aulas eram nos sábados à tarde... E aí aqueles sábados, a aridez daquelas regras e tal... Até que chegou no meio do caminho e eu disse: “Não vou fazer nada de Matemática! Vou fazer História”! Porque gostava de História, mas a mãe achava que eu era boa em Matemática. Aí, mudei na hora da inscrição e nem me preparei para a prova específica. Fiz o vestibular unificado para a UFRGS. Como não passou o número de candidatos que completava as vagas, fui de um grupo que entrou sem precisar fazer essa prova. Depois, até acabaram com isso.

Sou a terceira filha de quatro irmãos. Minhas duas irmãs mais velhas também são professoras. Depois de mim, vem um irmão. A mais velha fez História Natural e foi professora da UFRGS. A outra, que é casada com o Arno Kern, fez História e trabalhou até o ano passado aqui na PUCRS. Então, acabaram sendo três professoras, todas universitárias, mais o meu cunhado que também trabalhou na UFRGS, na PUCRS e na Unisinos.

Com quatro anos, minha mãe me colocou no jardim de infância pela manhã. Era uma escolinha que a Dona Gisela Schmeling mantinha no clube Leopoldina Juvenil. Ali fiquei dois ou três anos, porque a gente só entrava com sete anos no primário e, como faço aniversário em março, não poderia entrar antes. Lembro de me sentir sempre muito alegre com as atividades daquela escolinha. Mais tarde, já aposentada, ela deu aula de alemão dos meus filhos. Eu via os trabalhos deles e as aulas – eu não, o pai naquela época – e eram as mesmas coisas que ela fazia no tempo do jardim.

Entrei no Colégio Farroupilha no primeiro ano e fiquei até terminar o primário na quinta série. Todos nós, porque nós quatro estudamos no Farroupilha. Na época, funcionava na Avenida Alberto Bins onde hoje fica o Hotel Plaza São Rafael. Dessa experiência – agora que

estudei e tive um grupo de pesquisa sobre a história da escola – vi como marcou a minha formação a hexis, tanto disciplinar quanto corporal, daquela tradição que era uma tradição de disciplina das escolas e que também tinha um viés muito alemão, né? Mas, aquilo nunca foi drama pra nós! E acho que valeu porque, durante toda a minha vida profissional, mantive o compromisso de não chegar atrasada: eu chego antes no aeroporto, chego antes na aula... Até brinco que hoje a gente espera o aluno para começar a aula. Antigamente, não! O professor entrou, ninguém entra mais e nem fala mais também. Hoje, tu competes com o celular, com o computador... Por isso, estou saindo de vez!

Então, essa hexis assim muito corporal, muito certinha e tal foi tanto da escola quanto da educação familiar, porque a gente recebia castigo, a gente apanhava. Mas nada que tenha ficado assim: “Ahhh! Vou para o divã do psiquiatra porque estou traumatizada”! Hoje, não se bate em nenhuma criança porque ela vai ficar traumatizada. Eu fico enlouquecida!!! Porque digo que, sem ganhar um “não”, não vai saber lidar com seus fracassos. O mundo aí fora te diz não o tempo inteiro! Por isso, está se criando uma geração que vai ter muitas frustrações porque o mundo não é cor-de-rosa. É um mundo do filho único.

Tive uma alfabetização muito boa em termos de caligrafia e de Matemática. Eu já disse que sei Matemática até hoje... Ninguém mais faz conta mental! Tudo tu tens que colocar na maquininha, que criou outras dependências para o ser humano. Então, era tradicional? Era memorístico? Tinha todos esses problemas, como muitas escolas de hoje. Tenho sobrinhos-netos estudando nos Estados Unidos, e lá as provas ainda são feitas contando o tempo de responder às questões, o tempo de ler um parágrafo. Se a pessoa demora mais, não tá no esquema. Então, não é só memorizar, mas também contar o tempo, como se o tempo fosse um eliminador. É bem meritocrático, né? O Farroupilha também era.

Minha única dificuldade no Farroupilha é que – como eu tinha e ainda tenho um pequeno problema de audição – tive dificuldade em diferenciar sons de letras similares: o “t” e o “d”, o “p” e o “b”. Então, remei em alguns ditados. Mas, a mãe fazia ditados todas as tardes. Vários! Ela era muito esperta [riso]! O colégio era tão tradicional que os ditados permaneciam iguais ano após ano! Na primeira série era aquele, na segunda, tal, na terceira, tal. E a mãe nos treinava! Eu desenvolvi uma habilidade que até hoje é a minha grande escapatória quando fico em dúvida: a memória visual, porque eu lia muito. Tem palavras que não conheço e que, se tiver de escrever pela primeira vez e não escutei bem, já digo: soletra! Mas, sempre li! Então, o fato de ler e a memória visual da estrutura da palavra eu fui memorizando! E com aquela repetição de ditados, ter de escrever dez vezes para aprender as palavras erradas... Pronto! Minha filha, aquela memória visual tava... [riso] Aquilo ficou e não foi mais problema pra

mim. Até hoje tenho a memória visual dos meus livros que organizei nas prateleiras, por isso sei exatamente em que lugar está cada um deles.

Eu sempre passei bem, nunca tive problema. Ah! Tive sim! Uma vez fiquei em segunda época em fevereiro. De ditado! Pra tu veres que ditado reprovava! Eu não sei se foi na quarta série – sei que a gente ia em dezembro pra praia e só voltava em março –, e aí, tive professora particular durante todo o verão pra poder dar conta da prova do ditado. Tu imaginas? Nenhuma criança hoje vai lembrar disso! Fiquei estudando e fiz a prova em fevereiro, quase no início do ano letivo. Passei, tudo bem, com nota e tal. Mas até tinha esquecido essa faceta do ditado.

Aí, minha mãe resolveu que no ginásio eu ia fazer concurso para o Colégio de Aplicação. A mãe tinha dessas coisas, pois achava que eu era muito inteligente. Anos depois, eu muito mais velha, um dia, a minha madrinha disse: “Teu pai sempre fala que tu és a mais inteligente das três mulheres”! E eu respondi: “Para as outras eu não posso dizer isso. Senão, vão ter um ataque”! [riso]

É uma coisa muito interessante, porque as minhas irmãs reclamavam que o pai só dava atenção pra mim. Mas eu o enfrentava, e as outras duas não. Se ele dizia “a” eu dizia “b”. E assim era! Eu queria ler o jornal antes dele! [riso] Eu era a última que ele largava no ginásio, então ficávamos mais tempo andando de carro juntos. E, quando retornava da escola, ia para a empresa que ficava no centro e acabava voltando pra casa com ele. Tanto que o apelido que o pai me deu foi bronquinha, né? [risos] Mas eu conseguia as coisas por um fato: ele fazia a sesta e gostava de cafuné – também adoro alguém fazendo cafuné – e eu, ia lá e “que, que, que”... [faz um gesto imitando o movimento de mãos de quem massageia a cabeça de outra pessoa com as pontas dos dedos]. A mãe não queria dar, mas eu ia lá e fazia! Claro, a gente é esperta, né?

Minha mãe se chamava Dagmar. Era filha de um almirante de esquadra, aquelas coisas... Ela é fruto do segundo casamento da minha avó, que se casou com 15 anos, teve dois filhos homens e ficou viúva aos 19. Aos 26, se casou de novo com o meu avô, que era solteiro, e aí teve a minha mãe e outro irmão. Então, são quatro irmãos que o meu avô criou porque eram pequenininhos. Um foi pra Marinha, o outro, pro Exército. Meu pai se chamava Clóvis. Ele fez curso de Veterinária e depois trabalhou sempre no comércio ligado a isso. A mãe fez a Escola Normal no Instituto, no Rio de Janeiro. Foi a melhor aluna e, na época, havia a prática de que a melhor aluna ficava dando aula no Jardim de Infância do Instituto. Foi aonde ela trabalhou até casar e se mudar para Porto Alegre. Aí, nunca mais trabalhou.

Nem sei por que contei essa história do pai...

Então, fiz a seleção para o Colégio de Aplicação, em que eram selecionados 35 alunos. Para me preparar – como no Instituto de Educação, lá também tinha uma preparação – fui ser aluna da Dona Sofia Pederneiras, na rua Sofia Veloso, aquela que vai da República à Lima e Silva. A gente tinha aulas em grupo às tardes com a Dona Sofia. A neta dela, a Regina Helena Pederneiras, já falecida, também fez essas aulas. A mãe me levava e depois buscava. Fiquei entre os 45 primeiros, não fiquei no corte. Mas, como tínhamos passado, o Colégio Pio XII – hoje Paula Soares, ali atrás do Palácio Piratini – chamou esses excedentes, porque não completou sua turma do ginásio experimental. Eram os mesmos professores nas duas escolas. A diferença é que no Pio XII a turma experimental era só feminina, e o Aplicação sempre foi misto. Hoje, posso te dizer, mas na época não vi nenhum problema em ter ido para um colégio feminino. Passado todo esse tempo, acho que teve uma sequela sim: eu não sou uma mulher tão espontânea no mundo dos homens. Mas, naquela época, adolescente, 15 anos... [ergue os ombros].

Qual era o programa do adolescente? Era ir ao cinema, no sábado de tarde! Todas arrumadinhas, a bolsa e o sapatinho iguais, o sapatinho já com saltinho, e acabou-se! Reunião dançante, aos sábados de noite, em que os irmãos ou os primos das colegas iam todos! Aquela reunião dançante era um programa! Era o cinema, a matiné, porque “de noite jamé” [riso]... Eu fiz festa de 15 anos e foi o tio de uma colega, que eu namorei – ele hoje é médico – e, depois, nunca mais vi. Quando entrei no Clássico e tinha os homens no Científico do Colégio de Aplicação, aí sim foi um deslumbramento, né? Porque era homem o tempo inteiro, vendo, saindo... Os programas aumentaram: mais reuniões dançantes já na sexta-feira. Às vezes, no domingo, um passeio, porque um já tinha carro... Sabe, né? Tinha as reuniões dançantes do Juvenil também... O Ginásio e o Clássico para mim foram etapas de vida de muita descoberta de coisas de estudo – porque eu era compenetradíssima – e a gente passava o dia inteiro na escola. Com um diferencial: ia almoçar em casa, porque o pai pegava e, quando retornava ao trabalho, nos largava na escola. No final da tarde – a gente saía às seis – eu descia a Borges e ia encontrar meu pai no escritório da empresa, que ficava na Júlio de Castilhos. Então, passava pela Andradas, comia uma bomba de creme na Neugebauer, tomava chá na Renner... Vivi muito o Centro daquela época.

Me desilude muito ir ao Centro agora porque é camelô de alto a baixo. O calçadão já não é mais um calçadão: passa carro, caminhão, caminhonete... E o empobrecimento! Tem locais ainda bonitos em que gosto de ir caminhar aos sábados. Eu e minha irmã vamos ao Santander ou ao Museu de Arte, fazemos um lanche na Globo, que não é mais a Globo, é

Renner, né? Minha irmã adora o Mercado e volta cheia de sacolas. Mas não é o mesmo Centro nem a mesma Globo.

O Ginásio Experimental do Pio XII era uma cópia do Colégio de Aplicação. Era um grupo muito pequeno de alunos, porque o Paula Soares funcionava com o primário de manhã e, de tarde, tinha o ginásio. Nós ficávamos o dia inteiro, mas era uma ala separada com quatro salas preparadas e uma inspeção só para o experimental. Era uma comunidade, porque a gente se encontrava com todo o mundo o dia inteiro, né? Era a época da Zilah Totta, que foi diretora. As duas irmãs dela nos deram aula: a Laura era professora de francês e de economia doméstica, e a Helena, que parece que é a única ainda viva, dava artes. Tínhamos só um professor homem, de Ciências, o Nelson. Nunca esqueci o nome dele porque era um ótimo professor!

Entrei na UFRGS após a reforma de 1968. A nota mínima era sete para ser aprovada. Fui aprovada e fui fazer História. E, claro, fazer História naquela época era para ser professora, era o destino natural! E, se tu me perguntares por que não fiz Direito, não saberei responder, [riso] porque muitas vezes disse e ainda digo: “Vou me aposentar, vou fazer Direito”. Mas, até hoje, não saiu.

Minha mãe nem falou nada quando deixei a Matemática de lado. Meu pai, que dava pouca bola para filha mulher fazer faculdade ou não, achava lindo se as filhas escolhessem Odonto. Mas nenhuma das três escolheu, né?

Não sei te explicar por que desisti do Direito naquele momento histórico. O que passou na minha cabeça... Ficou um projeto não realizado, mas sem frustração. Ficou no horizonte. Acho que, se tivesse seguido para o Direito, seria tão bem-sucedida quanto na História, porque a gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas.

Na época da faculdade, tentei uma monitoria. Foi uma coisa da Reforma Universitária, que já era usada no Direito e na Engenharia, e que depois se generalizou. Hoje, diria que no nível do mestrado e do doutorado equivale ao estágio docente, em que tu acompanhas um professor, auxilia, atende alunos etc. Mas era apenas uma vaga, e não passei porque era rigidíssimo. Todo mundo queria ser monitor! Era uma novidade! E é bom dizer que, como não fiz Escola Normal, até terminar a faculdade nunca trabalhei.

Não tinha nenhuma experiência em sala de aula. Nada! A única lembrança que relatei já em algum documento foi de quando passava férias na fazenda, no norte do Rio. Essa fazenda era como uma cidade: tinha escola, igreja, correio, cinema – onde, aos sábados e domingos, exibiam filmes para o pessoal que trabalhava lá – tinha mil coisas. Eu acompanhava minha prima, que era professora na escolinha que ficava na frente da igreja. Então, nas férias, ia com

ela. Era a época da Aliança para o Progresso do Kennedy, e vinham as caixas de alimentação dos Estados Unidos, porque era ajuda da USAID [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional]. Ali vinha essa gelatina em pó, que eu só conhecia até então em folha; leite em pó; vinha uma série de coisas para preparar a merenda das crianças. Imagina! Leite em pó! Quando tínhamos um curral bem ao lado da escola! Depois, foi implantada a fábrica de leite em pó dessas empresas americanas na mesma cidade da fazenda, Itaperuna. Meu tio, que cuidava da fazenda, assumiu as coisas dessa fábrica que até hoje existe. Isso deve ter mais de 50 anos. Bom, então essa foi minha única experiência de acompanhar alguma coisa de sala de aula, fora algumas brincadeiras de infância.

Entrei no Clássico em 66 e na faculdade em 69, mas a gente já vivia naquele campus da UFRGS. E eu vivi, atrás do Palácio, a Legalidade e o Golpe. Não só atrás do Palácio, como a casa onde nós morávamos na Dom Pedro II era próxima à casa do comandante do III Exército. Então, estavam ali os tanques pela Dom Pedro e pela Cristóvão... Eu vivi o 69, quando o Gerd Borheim foi expulso, mas dos expurgos de 64 não tenho registro. O Fiori eu sei que foi em 69. Ele e muitos outros...

Isso também seria interessante: estudar o que houve naquela época na PUCRS, porque muitos dos que sofreram buscaram asilo aqui. E a PUCRS absorveu muitos deles. Veja o caso do Mário Maestri, que já foi numa fase bem mais recente. Não! Ele fez concurso na UFRGS, mas teve um atrito com a Sandra Pesavento. Aí saiu e veio para a PUCRS. Depois, foi para Passo Fundo e, agora, se aposentou. Também foi muito abafado o plágio da Sandra, que teve reportagens e tudo. Todo mundo endeusa a Sandra, e ela é altamente capaz, mas nunca foi santa! Eu me lembro da história do plágio, aquilo foi uma lambança na imprensa!

Na minha turma do curso de História na UFRGS tinham rapazes e moças, mas o que me lembro mais é o José Clóvis Azevedo, que foi secretário da Educação do estado e do município, mas tinham mais dois rapazes – só pegando a fotografia para ver se me lembro dos nomes. Óbvio, tinha muito mais mulher. Aí, vais ver que dessa turma – que eu lembre – foi a Céli Regina Pinto, a Isabel Noll, casada com o ex-reitor da UFRGS Hélgio Trindade, e eu que seguimos a vida universitária. Que eu lembre, mas posso estar pecando. Mas, agora que eu lembre...

Ah! A memória, isso é vivo!

Uma coisa importante sobre os Estudos Sociais – que naquela época não se chamava assim, mas História e Geografia – é que era todo com o método intuitivo, da escola ativa etc. Nunca esqueci as aulas de Geografia e História que se completavam. E, quando fui ser professora de sexta série, fiz praticamente as mesmas coisas. Por exemplo, estudar o Guaíba,

o rio que não é rio, tinha toda uma discussão. A gente contratava ônibus para fazer um passeio por todas as pontes. O ônibus parava na ponte do Jacuí – aquela altíssima – e os alunos ficavam extasiados, porque tudo tremia quando passava um carro pesado! Depois, íamos fazer os trabalhos. Fazíamos passeios pela cidade, mas primeiro estudávamos a sala de aula, a escola, o bairro. Estávamos quase no Centro. O Colégio de Aplicação dividia espaço no mesmo prédio com a Faculdade de Educação no Campus Centro da UFRGS. Ele funcionava nos primeiros andares, e a Faculdade nos andares mais altos. Fizemos também muitos trabalhos debaixo das árvores da Redenção, algo que hoje ninguém mais faz. Naquela época, tinha o zoológico ali. Então, essas coisas que eu fiz como aluna lá, quando fui ser professora, era a mesma coisa.

Um dia desses, vi alguém falando: “Ai, mas o método moderno tem isso de se conhecer a escola no seu bairro e a sua circunstância”. Mas, gente! Isso é igual ao século XIX, porque é a ideia do mais próximo ao mais distante, do mais específico ao mais geral. Não mudou nada! Acho que esse senhor ministro da Educação andou falando a mesma coisa. Eles não entendem nada de método! Tem o fônico, tem o silábico, tem o analítico, tem o global, tem quinhentos e que sempre alfabetizaram! Qual o problema? O problema está em não traumatizar a criança! Porque ninguém pode sofrer, né? Então, digo que para o pobre tem um discursinho, enquanto o rico vai ser enquadrado como espera-se de um futuro profissional bem colocado na sociedade. Porque todas as escolas são conteudistas! Tu vais para o Rosário, vai aqui, vai ali e todas estão preocupadas com o vestibular e em passar em todos os exames. Enquanto o outro, tem outro tratamento. Vivo dizendo: “É discurso”! Eu concordo com o construtivismo do Piaget, mas foi muito deturpado também, né? Nunca esqueço uma pesquisa da Margot Ott, que foi professora da Faced, feita no Colégio Anchieta e em outros colégios, que mostrou que só é um professor construtivista aquele que viveu a experiência de construção de conhecimento. São raros os professores que tiveram esse tipo de vivência.

Lembro que, quando entrei na faculdade, fui muito criticada pela Sandra Pesavento porque saí de escolas que eram experimentais. No Pio XII, passávamos o dia, como ocorria no Colégio de Aplicação. Os meus professores de lá davam aula no Estado. Era todo um método ativo, com passeios instrutivos pela cidade, ida a concertos, viagens, participação em coral. Era centrado no aluno com toda a autonomia e muito trabalho de grupo. E isso constituiu uma turma, porque eram 45 mulheres, manhã e tarde. Nós só tínhamos folga nas quartas e sábados à tarde. Tínhamos aula, inclusive, sábado de manhã. Tu vê, é outra coisa... E eu saí então dessa formação, e caí na UFRGS, na universidade, no curso de História com uma dinâmica muito tradicional, quer dizer, para sintetizar, só aulas expositivas.

Foi como cair em outro mundo... Isso eu disse no memorial do concurso para professora titular. O outro mundo foi que, na primeira prova de pré-história ou de um professor que não lembro, eu, a Céli, todas, tiramos zero! Primeiro, nunca copiamos aula, nunca registramos. Tinha exercícios orientados, tinha muita coisa, mas nunca se sentar numa sala e ouvir o professor. Nós ficamos apenas ouvindo! Algumas anotaram uma coisa aqui e outra ali e tal para estudar nos livros depois, porque era nossa prática de pesquisa até então. Tiramos zero!!! [riso] Aí, a gente disse: “Opa! Vamos nos adequar”! Claro, todas se puxaram.

Nas provas, davam um tema e a gente tinha que dissertar, porque eu não peguei nada mais oral. Mas era assim: provas usando papel almaço, páginas e páginas, tinha prova de dez páginas e tal. Eu me lembro... Fico pensando, quando ler tudo aquilo? Porque aí sim, tu tinhas estudado nos livros e tal. Mesmo os professores novos faziam esse tipo de prova ainda. Fui aluna da Sandra Pesavento que estava se formando, da Susana Bleil de Souza, da Sílvia Regina Petersen e da Maria Antonieta Antonacci também, que depois foi para a USP, e o tipo de prova que imperava era esse dissertativo. Bom, só para te dizer: primeiro, ainda existia o estrado com a mesa do professor. Todo mundo na sala, e eles chegavam. Tinha alguns folclóricos, como a gente chamava, que vinham com livros imensos e punham em cima da mesa. Mas o que imperava eram umas fichinhas amareladas pelo tempo. Eles raramente se sentavam. As professoras novas usavam muito quadro negro para fazer esquemas, e eu lembro dos esquemas da Sandra. Alguns mandavam fazer tarefas em casa. Nunca esqueço um professor de História da Arte: as fichas eram roteiros e aquilo já estava gravado. Porque se tu dá uma aula anos a fio, já sabes o que vais falar, nem precisa mais ficha! A cabeça, né? Era esse o modelo.

Teve uma aula – foi engraçadíssimo – em que pela primeira e única vez um grupo foi posto para fora da sala porque estava conversando enquanto o professor falava. E era um padre famoso na Unisinos e na UFRGS. Ele dava Arqueologia ou algo assim. Não me lembro bem. Claro, nós ficávamos dizendo: “Argh! Que chata aquela aula”. Ele só fez assim: “Rrrrrua”! Aí saíram as três... Foi muito engraçado, porque tinha gente também das Ciências Sociais. Acho que era uma disciplina optativa, não me lembro. Mas daquele “rrrrrua” não esqueço! E do padre de batina. Mas, fizemos contatos maravilhosos com ele [riso]. Então é isso: tu te habituas, porque é do sistema. Quando vieram os mais novos, as coisas melhoraram, porque eles também já davam conta da perspectiva. No concurso para titular, a Sandra Pesavento, que era da banca, disse: “Nunca vi uma crítica tão contundente à universidade”! Me questionou, e eu respondi: “Olha aqui, não é crítica. Eu estou apresentando”. Porque eu vinha de uma trajetória totalmente diferente e caí em outro mundo. Tive de me adaptar, por

que o que você vai fazer? Essa era a realidade! E alguns desses professores eram os catedráticos ainda.

Sabes que, naquele momento, 1969, 1970, 1971, 1972, não senti a questão dos expurgos? Acho que eles ocorreram antes do meu ingresso... A grande leva que estremeceu a universidade foi antes de começarem as aulas em 1969. Nesse grupo estavam o Gerd Bornheim e o Leônidas Xausa. Eles e outros tantos. Quando entrei, isso já havia acontecido, mas havia manifestações, porque o Héliqo Trindade, o Francisco Ferraz, o Julião, esses estavam fazendo Ciências Sociais e tal... Claro, a gente se encontrava naquele bar do Antônio. Então, nós ali recém entrando na universidade, a gente já vivia isso porque estava lá no Colégio de Aplicação. Claro, o pátio era o mesmo, as coisas aconteciam.

Em março 1966, quando o prédio novo do Colégio de Aplicação foi inaugurado, fui ter aulas nele, mas ainda fiz Educação Física na brizoleta. É genial a história daquilo! Eu vi por um Almanaque Gaúcho essa questão. O Brizola marcou uma reunião com todos os prefeitos no Salão de Atos da reitoria da UFRGS e, no final, fizeram um passeio pelo Campus Centro e lá estava a brizoleta. Um rapaz que eu orientei fez uma dissertação sobre essas construções, o Claudemir de Quadros. Ele publicou dois livros. Havia vários modelos de brizoletas e, a maioria das escolas espalhadas pelo interior do estado teve origem nessas construções, que mais tarde foram substituídas por outros prédios. Um dos livros do Claudemir tem inclusive um mapa cheio de pontinhos assinalando onde ficavam essas escolas.

Bom, fui expulsa de uma aula por conversar. E hoje eu sou uma mulher que gosta de ficar calada [riso]. Isso foi o período da faculdade. Aí, fui fazer estágio, as disciplinas da Educação e caí com minha professora de Geografia do ginásio, Dona Nílbia Mater Handschülle – mas tem um outro sobrenome que não lembro, Gessinger, acho – e ela era professora de Prática de Ensino de História e Geografia. O estágio foi uma aula só, porque não tinha escola suficiente. O Colégio de Aplicação era o campo de estágio, mas tinham implantado aquela experiência do microensino. Fiz essa aula na Escola Técnica de Comércio da UFRGS. Foi assim: uma dava uma aula tal dia, a outra dava outra... Foi algo muito rápido. No final, a professora perguntou se eu e minhas colegas queríamos ser monitoras no semestre seguinte. E de fato fomos. Não sei por que, fui convidada a dar aula na Polivalência do Colégio de Aplicação.

A Polivalência era uma proposta da Dona Graciema Pacheco. Eu participei em 1973, porque na época se entrava no Colégio de Aplicação somente no ginásio. Fazia-se um exame de admissão que nem o vestibular. Como os estudantes vinham de diferentes escolas de Porto Alegre, a ideia era fazer uma adaptação para entrarem no ginásio, pois havia um grande

coeficiente de reprovação. Os alunos saíam da unidocência para a pluridocência e se perdiam. O quinto ano foi criado porque o primário tinha quatro anos e, quando as pessoas terminavam, não havia vaga no ginásio. O quinto ano veio para substituir o Exame de Admissão – que, folcloricamente, passou a se chamar Quinto Ano de Admissão –, mas o problema continuava. Havia as escolas públicas em que não tinha vaga. Assim, criaram o sexto ano. Esse não era o caso do Aplicação, que só tirou o termo ginásio e fez sexta, sétima, oitava. Claro, perdeu um ano com a reforma. Agora, ganhou um ano de novo. Então, a fim de fazer essa transição, éramos professoras únicas das disciplinas básicas. Ainda havia as matérias especiais que eram Artes, Música, Educação Física e Teatro. De manhã, a gente absorvia todas as disciplinas, e de tarde, eles tinham as outras matérias. Eu, que não fui professora Normal, entrei para ser essa professora que nem tinha letra para quadro negro, porque até hoje odeio escrever em quadro negro!

Uma coisa que nunca contei – e que foi uma experiência muito negativa, que me deixou muito magoada na época – ocorreu no primeiro ano em que fui professora polivalente, e a Anamaria Lopes Colla estava me assessorando. Tínhamos a professora de teatro que era a Olga Reverbel, que formou uma geração de atores. Ela era muito amiga da Dona Graciema, pois tinham sido colegas no Instituto. Aí teve uma apresentação teatral que a Dona Graciema foi assistir e ficou indignada. Ela me chamou dizendo que eu era a responsável por todos os professores de sexta série. Mas antes, chamou a Ana e perguntou se eu era de uma família de moral ilibada. Eu não tinha nada que ver com aquela história, mas fiquei indignada: como se a família ilibada fosse um passaporte! E a Ana me contou na hora. A Dona Graciema era uma pessoa seca, muito fria. A Dona Isolda Paes, não. Abraçava, conversava com todo mundo... A Graciema era circunspecta e nunca circulava muito, sempre dentro do gabinete rascunhando coisas, embora nunca tenha publicado uma linha sequer. Ela me deu uma semana para que eu preparasse aqueles alunos para que fizessem outra apresentação. E aí, trabalhei por uma semana com 35 alunos de 11 anos... Não lembro exatamente do que tratava a peça. Não era um texto para falar, mas para representar cenas de Porto Alegre só com os corpos. Eles, coitadinhos, se saíram bem. Imagina!

Na época do estágio na faculdade, tínhamos tutores. Isso te dava segurança porque tu preparavas a aula da semana com eles e aquilo ia te ajudando. Depois do segundo ano, porque entraram duas turmas de sexta série, eu tinha outra colega – a Silvia Stifelman Katz, que hoje é psiquiatra – e nós passávamos a tarde planejando com os tutores. Fato é que o projeto de pesquisa que a Dona Graciema fez tinha tudo a ver conosco, por isso esse material foi conservado. Por quê? Porque todo mundo dizia que aquilo só acontecia no Colégio de

Aplicação porque eram uns geniozinhos, porque havia uma seleção que nem o vestibular e entravam os melhores. E quem eram os melhores? Era o filho do médico, do engenheiro, que tiveram uma escolaridade anterior muito boa e um capital cultural diferenciado. Então, tudo podia acontecer muito melhor. Fizemos todos os planos, aula por aula. Houve uma preparação com professores de várias escolas do estado de sexta série. Mais tarde, esse projeto coordenado pela Anamaria Colla foi aplicado na sétima e na oitava séries no estado e no Colégio de Aplicação também. Eu sempre brinco – e amanhã vamos almoçar juntas – porque a Ana nunca escreveu sobre essa história. Ela também teve uma experiência belíssima no Departamento de Assuntos Universitários na época do Coronel Mauro da Costa Rodrigues [secretário de Educação do Estado do governo de Euclides Triches e que havia sido secretário-geral do MEC na gestão de Jarbas Passarinho]. Ou foi depois? Fez um trabalho geoeducacional belíssimo vinculado a Brasília sobre a expansão das faculdades no interior. Sei que ela viajou por todo esse Rio Grande do Sul. Depois, óbvio, foi desmontado. Como tudo é sempre desmontado! Mas sobre esse trabalho não há nada escrito. E, quando eu reclamo, ela só diz assim: “Se tu sentares comigo, escrevemos juntas”. Ela é inteligentíssima! Quando comecei a escrever artigos e fazer minhas pesquisas depois do mestrado, sempre pedia para ela ler, porque é perfeita para melhorar um texto. Outra é a Maria Stephanou. A Maria sabe dar aquela arte final, que é mesmo uma arte. E a Ana a mesma coisa. Amanhã, vou insistir de novo para que ela doe esse material, porque rende uma dissertação ou uma tese, mostrando que o papel da Secretaria de Educação do Estado quanto ao ensino superior foi fundamental. Porque hoje essa UERGS não anda...

Então, havia essa tutoria. E tudo funciona bem quando tu tens acompanhamento! Eu tinha uma tutoria para Matemática, que era a Léa Fagundes; tinha outra para Estudos Sociais – que nesse eu me manejava mais – que era a Anamaria Colla; e tinha para o Português, que era a Eliane. Essa, se não me engano, era sobrinha da Dona Isolda Paes. Com isso, tínhamos apoio para produzir materiais, organizar as atividades, os jogos, blocos lógicos, tudo o que hoje também se faz. Fiquei dando aula nesse sistema por praticamente três anos. Entrei em 1973, 1974. Aí, quando tive o Frederico, meu filho mais velho, fiquei coordenando e fazendo projeto. Depois, fui dando aula em 1976 e 1977, coordenei por mais dois anos e, aí, subi para a Faculdade de Educação. Nesse ínterim, tinha 20 horas no Colégio de Aplicação, trabalhei um tempo no Instituto de Educação General Flores da Cunha, na Faculdade La Salle, de Canoas, e no Ciclo Básico da UFRGS à noite. Eu tinha quase cinco empregos e ainda dava aula particular em casa! Fazia das tripas coração! Quando fomos efetivados em 1982, concentrei tudo na Faculdade de Educação com um contrato de dedicação exclusiva. Deixei o

Instituto, mas ainda tinha o Aplicação de manhã e a UFRGS à tarde. Essas coisas que tu vais fazendo... E essa foi a trajetória de como me tornei professora. Porque aí isso foi lapidando, não é?

Por conta do trabalho no Aplicação e no Básico da UFRGS fui chamada para o Instituto de Educação e para a La Salle. Mas – aí tu vêes o outro lado da moeda, porque eu era aluna e tinha supervisão de disciplina –, como aluna é uma coisa, como professora, outra. Havia o controle, passava alguém e dizia: “Ah! A turma está muito barulhenta”! Sabe? Havia autonomia, mas tinha um limite. A minha primeira turma – imagina – tinha 45 estudantes! Já naquela época entravam mais adolescentes com 11 anos. Eu devia ser uma velha para eles, né? Me formei em 1972, com 22 anos, e comecei a trabalhar com 23. Então, eles tinham 11, e eu, 23. Era uma diferença de 12 anos. Para eles eu era que nem pai e mãe! Hoje, quando encontro alguns ex-alunos – e os reconheço porque a expressão não muda – parecemos da mesma idade. Estou com 60 e muitos, eles com 50 e muitos. Estamos todos velhos! [risos]

Mas, não me sentia segura com a formação que tinha recebido. Não tinha confiança nenhuma! Mal comparando, foi parecido com a época em que dei aula lá em Passo Fundo para uma turma de Informática. Nunca trabalhei nessa área, sou analógica quase, e dei Metodologia da Pesquisa para a Informática. Claro, tive que achar um caminho para conversar, porque pesquisa é pesquisa, mas tem suas particularidades. Tive de conversar muito com eles para pescar as coisas... É sempre um desafio, e a gente está sempre criando. Claro, agora tenho mais jogo de cintura, mais recursos. Mas, naquela época, não era tão fácil.

Também dei Metodologia do Ensino Superior no Laboratório de Ensino Superior da UFRGS, que era coordenado por Louremi Ercolani Saldanha. E quem eram meus alunos? Eu tinha 26 anos, e dava aula para catedráticos sobre como fazer plano de aula, como escolher os recursos. Eram catedráticos que davam aula há 40 anos, mas não usavam as tecnologias, não faziam plano de aula! Eu era uma técnica – que nem hoje tem técnicos em educação na UFRGS – e me sentava com eles para ensinar a fazer plano. Eles tinham tarefa toda semana, que aquilo tudo era programado. Tinham livro, tinham de ler e fazer as tarefas. Eram engenheiros, arquitetos, médicos... Havia de tudo, mas todos estavam ali para se especializar.

Não existia ainda essa tonelada de mestrados e doutorados. E não tinha – como chama agora – docência universitária, que nada mais é que a metodologia do ensino superior lá dos anos 1970. Era uma novidade americanófila. Dávamos cursos por todo o Brasil com verbas pagas em dólares. Passávamos as férias de janeiro, fevereiro e de julho trabalhando. Era um projeto da OEA, e toda a história eu não sei te dizer, mas o Laboratório já estava criado há mais tempo. Isso ocorreu também aqui na PUCRS. É interessante porque entrei como assistente

por ter feito esse curso. Os professores universitários, que não tinham mais nada além do curso de graduação – o que era quase 100% da universidade – passavam a assistente com esses cursos. Na época, não abriam concurso para professor titular, porque com a Reforma Universitária todos os catedráticos haviam virado titulares. Fui fazer o concurso de titular só em 1995, na vaga da Guacira Lopes Louro, que já tinha saído.

Nas décadas de 70 e 80 praticamente não houve concursos docentes. Isso durou mais ou menos até os anos 90. Com as greves, os colaboradores foram efetivados. Claro, ninguém como titular, mas auxiliar e assistente. Como já havia cursos de mestrado e doutorado, as pessoas foram fazendo. Então, a carreira ficou mais rápida, porque quem estava assistente 1 e fez um doutorado, já passava para adjunto 1 e terminava a carreira. Por isso que agora botaram o associado. E fizeram essa facilidade que basta vencer os quatro itens do associado para fazer concurso e pleitear uma vaga de professor titular. Mas é um concurso interno, e não mais externo. Quando fiz era só concurso externo, e três candidatos se inscreveram. Só que eu era de outro departamento e isso criou uma celeuma! Como que eu tinha coragem de fazer? Os outros colegas não gostaram nem um pouco, porque eu tinha feito o doutorado em São Paulo na área específica, e só a Guacira tinha isso.

A vida correu e eu fiquei só na UFRGS. Havia ingressado como professora em 1973, e fiz o concurso para titular em 1995. Na realidade, fiquei muito pouco, porque veio o FHC e mudou as regras. Ele nos chamou de “as vadias”. Me aposentei por pressão, porque pelas regras velhas me aposentaria com 100% de salário mais 20%. Com as novas regras do Fernando Henrique, o salário baixava em 20%. Na época, não havia a tal idade mínima para a aposentadoria. Eu já tinha 25 anos de magistério e nunca havia usado a licença-prêmio. Assim, pude contar aquele período em dobro e me aposentei na UFRGS em 1997.

Como estudante, não tive envolvimento com o movimento estudantil na época da faculdade. Meu envolvimento maior foi depois da criação da ADUFRGS (Associação dos Docentes da UFRGS), lá no final dos anos 1970. A Arabela Oliven foi uma das que participou ativamente na criação da Associação. Começaram as primeiras greves em que a gente se envolveu muito. Depois, fui representante da Faculdade de Educação na ADUFRGS, não me lembro bem quando. Me envolvi mais na vida universitária a partir de 1976 e em 1978 principalmente. Aí, em 1979, nasceu o Guilherme, meu filho mais novo, e começaram greves, greves, greves, greves... Assumi responsabilidades como representante no colegiado do Departamento, representante dos adjuntos no Conselho Universitário, no conselho da Faculdade de Educação. Me envolvi muito nessas questões, apoiando lideranças. A Arabela foi nossa primeira representante.

Aliás, dá um belo estudo ver a participação da Faculdade de Educação naqueles movimentos todos...Tivemos a Regina Brasil, acho que também a Guacira Lopes Louro e a Maria Beatriz Luce. Eu me lembro das greves, da Yeda Crusius, nossa ex-governadora, que era ativa participante. Ela era professora da Faculdade de Economia. Fizemos muitas passeatas na rua dos Andradas. Era quase uma Parada dos Bixos diária no centro da cidade. Também lembro da Esther de Figueiredo Ferraz, ex-ministra da Educação [de 1982 a 1985, durante o governo de João Baptista Figueiredo], que sempre usava uma camélia na lapela. Ela era que nem a Raquel Dodge agora na Procuradoria Geral da República, sempre com uma camélia Chanel. Na primeira greve em que participei, a estratégia foi reter os conceitos, o que não durou uma semana, pois aquilo iria atrapalhar as matrículas da graduação. Olha foi uma pressão enorme, um caos! Depois, foi cada vez aumentando mais e mais. Até que a última greve que eu me lembre foi aquela dos 100 dias, em que voltamos em pleno verão sem nenhuma conquista! Foi horrível! Depois daquilo, fiquei mais cética em fazer greve, porque digo: “Gente! A gente só é penalizado e não ganha nada”!

E isso agora está acontecendo com o estado também. Hoje, tem um movimento mundial em que os sindicatos estão perdendo força. O problema lá da França é o mesmo! Por que só agora esses coletes amarelos abalaram? Porque cortaram a gasolina e o transporte, que nem os nossos caminhoneiros aqui de gozação imitaram. Então, alguém foi dar consultoria lá. [riso] E o que aconteceu com essas greves? Os tratamentos estão diferenciados. Tu não sabes que em diferentes universidades, cada professor ganha um valor diferente? Porque os que eram fundação, ganham um plus a mais? O que uns fizeram para conseguir mais vantagens que os outros? Sei que aqueles órgãos que eram fundações tiveram mais conquistas e, quando foram equiparados às universidades, essas conquistas foram mantidas e continuaram subindo. E há outras distorções: os professores de Pelotas, por exemplo, ganham muito mais do que os seus colegas de Porto Alegre, porque eles tiveram conquistas que não tivemos. Tudo depende muito do advogado, do juiz que dá, do juiz que não dá... Então, acabei diminuindo a minha participação nesses movimentos. Me aposentei em 1997, mas continuei trabalhando na UFRGS na pós-graduação até 2002. Aí, fui trabalhar em Passo Fundo e na Ulbra. Depois, vim para a PUCRS e, quando me pediram dedicação exclusiva aqui, terminei as orientações que ainda tinha lá na UFRGS e me desliguei.

Tem uma coisa que aconteceu, e sobre a qual não escrevi, mas gosto de comentar. Em 1996, já era titular e da congregação, o mais alto conselho da Faculdade de Educação. A diretora da época era assistente e abriu um processo para passar a adjunto. Naquele tempo, para ser adjunto era preciso ter doutorado e ela ainda estava cursando. Houve uma comissão

interna e nós não aprovamos, pois ela não tinha concluído o curso. Ela recorreu, e tivemos de fazer todo um comitê de avaliação – não sei como nem porque, o processo foi parar na reitoria –, houve uma demanda judicial e aí aprovaram! Imediatamente, ocorreu o que todo mundo sabia que poderia ocorrer, inclusive a comissão: ela se aposentou em pleno exercício da direção. Ela havia vindo do Estado já com uns 15, 20 anos de magistério. Aconteceu que ~~ela~~ trabalhou pouquíssimo. E todo mundo sabia que quando ela passasse a adjunto, iria se aposentar! E a vice, que não podia se aposentar, disse que não continuava. Resultado: saíram diretora e vice. E o que diz a lei? Que o mais velho titular na faculdade assume o cargo. E quem era essa pessoa? A Lucila Santarosa, mas ela não queria. Quem era a mais velha a seguir? Eu! [risos] Só que eu estava em Paris em um período como professora visitante, maître de conférence. Nunca esqueci! Aí, me enviavam fax, mandando eu assumir... A Maria Beatriz Luce – não lembro bem, mas o Héglio também estava metido na história – estava em Paris e me procurou com o marido, me convidando para almoçar. Tudo bem, a conheço de outras épocas... Ela dizia: “Ah, tu pensas bem”! Aquela conversa toda... E eu não tinha decidido nada porque tinha um convite para professora visitante por três meses. Quando respondi que assumiria, seguraram o processo. Não que fosse a minha ambição, era mais para incomodar mesmo, porque havia uma ideologização já de uma outra cúpula muito mais partidária. Sempre fui vista – por causa da França e de outras coisas – como madame. Eu sou burguesa mesmo, e eles olhavam para mim e me botavam na categoria! Mas, para fazer as outras coisas, servia: para eleger fulano, servia. Eu estava numa boa, porque ficaria três meses na França com um convite que nenhum tinha recebido. Portugal tem vários, Espanha tem também, mas da França e de outros países ninguém tinha sido professor visitante. E eu fui por duas vezes!

Mas a pendenga não terminou por aí. Esse fato foi antes ainda do Héglio como reitor. Aconteceu uma reunião da congregação, e todos me pressionando porque queriam colocar o Sérgio Franco, que mal tinha entrado na universidade e era assistente ainda. Ele foi alçado aos píncaros! Teve uma reunião de colegiado desse conselho de titulares, e eles todos diziam: “Por que tu insistes? Por que isso? Por que aquilo”? Daqui a pouco, o Nilton Fischer diz em alto e bom som: “Tu és uma pentelha”! E eu respondi: “Secretária, anote em ata as palavras específicas do professor Nilton Fischer”. Foi um tal de: “Não, não, não”! Mas eu insisti: “Sou historiadora, o que foi dito tem que constar nas atas”. Aí, mais meia hora de discussão... E eu quieta! A Rosinha Hessel dizia assim: “Maria Helena, tu tens uma fleuma, eu não ia aguentar”! Não é meu problema, as pessoas fazem as coisas. Afinal, ia para Paris, né [riso]? Então, tu vês a pressão! Aí, veio o indeferimento à minha posse como diretora da Faculdade – olha bem o que eles fizeram, quando a lei era o titular mais velho, está escrito nas normas – a ordem

veio lá do gabinete do Héglio. Ah! Não foi em março! Foi em maio! Em maio eu fui para a França. A Beatriz e o marido me convidaram para almoçar em Paris. Em fevereiro, passei as férias em Paris na casa da minha irmã com o meu filho menor. E aí chegava fax, saía fax, porque não tinha e-mail naquela época ainda. Quando retornei, aconteceram essas reuniões, até que me indeferiram. Eles queriam que eu não aceitasse, mas mantive a minha posição. Aí, botaram o Sérgio. Porque nessa época eu já não era mais a fulana que punha a mão em tudo que faziam.

Outra coisa que também nunca esqueço é que todo mundo que vinha do doutorado era imediatamente convidado para ser professor do pós-graduação. E eu, quando assumi titular já doutora, bati lá: “Eu estou aqui, habilitada”. A Marisa Eizerik disse: “Ah, não recomendo que tu vás lá pedir, porque isto não pega bem e tal”. Eu respondi: “Olha, vou entrar pela porta da frente, não pela porta dos fundos. Nunca”! Isso foi depois do concurso para titular. Eu tinha feito parte do meu doutorado no exterior, tinha publicações, tinha isso e aquilo... Quem é que tinha mais do que eu? Ninguém! A Guacira ainda estava na pós e era a única na área da História da Educação. Depois, foi para a área das mulheres e das questões de gênero. Aí vem o fato de que um outro, que entrou como professor de História da Educação ficou cinco anos em Madri e voltou sem terminar, finalmente defendeu. E pronto! Já foi aceito no programa! É o caso de “os meus, primeiro”. E isso acontece em todas as áreas, inclusive aqui, que não é serviço público. Tu sabes muito bem, que o QI...

Mas, não ia desistir por uma questão política, né? Era um direito! Isso me indignou muito, e a Maria Beatriz foi a porta-voz: “Ah, tu pensas bem. Tu estás vindo de novo para cá”. Porque isso também foi um convite que ninguém tinha. E o pior aconteceu na volta: estou no aeroporto, com um buquê de flores que havia ganhado da família, quando encontro o Nilton Fischer que pergunta: “Aí, voltando”? “Sim”, respondi. “E o namorado francês”? Eu tive presença de espírito e disse: “Não, eu prefiro o artigo nacional”. Ele não perguntou mais nada! Nunca falei na UFRGS sobre esse convite, quando qualquer um que fazia um sanduíche ia se exibir nas reuniões. Quando cheguei para dar aula e assumir as turmas do pós-graduação, o Alex Branco – um ex-aluno até hoje muito meu amigo – disse: “Ah professora, queremos saber os outros assuntos, os bastidores”. E eu perguntei: “Mas que bastidores”? E ele: “Circula aqui que a senhora tem um namorado francês”. Respondi: “Pois é, estou estranhando. É a segunda pessoa que comenta esse fato. E a resposta que já dei foi que prefiro o artigo nacional. Não tenho namorado francês”! Nunca apareci com namorado nenhum, mas correu o boato de que o convite decorria desse fato. E outra coisa: que o convite passava pela cama e não pelo intelecto! Olha, naquela época, poderia ter processado! Agora, dava

processo! É assédio moral! Mas vê bem: como uma mulher recebe um convite que nenhum dos homens que estavam naquele momento histórico teve na vida? Como desmerecer? Ah, é porque ela tem um namorado francês...

Até essa participação na turma dos titulares, nunca tinha vivido uma pressão por ser mulher. Ou tu achas que algum homem vai dizer para o outro que ele é pentelho? Não, né! Porque eles têm um outro linguajar. Fiquei mais desbocada com o passar dos anos. Lá em casa, falar palavrão era um acinte. Me casei sem saber... Meu vocabulário de palavrão é aquele: “Putá merda”! Hoje em dia, quando estudo outras línguas, quero saber como destratar alguém. Acho que, no fundo, mesmo com os convites que agora tenho para a Itália e para outros países, as pessoas ficam com uma pontinha de dúvida: se é intelectual ou se é porque, no imaginário comum, uma mulher ganhar convite tem outras intenções, né?

Quando bati na porta para entrar na pós-graduação, o discurso era o da transparência, da pluralidade. E a primeira providência do coordenador foi diferenciar os banheiros para funcionários, para professores e para alunos. Veja bem então essa transparência, essa pluralidade. Eu me dou conta dessas coisas, sou crítica a isso! Então, fazem um discurso, mas a prática é outra. A sociedade é assim, e aqui dentro também é tudo igual.

O regime militar tem muitas críticas a serem feitas, todas elas adequadas, mas se destacam pouco as benesses. Para o meu gosto, a universidade foi a mais premiada no período da ditadura. Mesmo que tu leves em conta o AI-5, mesmo que tu vejas a Reforma Universitária. Isso já vinha se produzindo desde a criação da Capes, e muitos dos que fizeram resistência ao regime militar foram premiados com bolsas no exterior, especialmente nos Estados Unidos. Saindo daqui ficaram mais camuflados. Ganharam bolsa para os Estados Unidos e fizeram mestrado e doutorado fora. Aquele foi o período da Juracy Marques como coordenadora do pós-graduação. Ela construiu o mestrado e, depois, o doutorado. Mandou muito aluno para fazer formação lá fora com bolsa. E tinha toneladas de bolsa. A própria Arabela estava se formando e foi para a Inglaterra porque já namorava o Ruben. Essas coisas... Todos foram com bolsas, inclusive os que fizeram mais resistência. Então, acho interessante a gente estudar casos particulares, porque é muito genérico falar do regime militar, das questões problemáticas econômicas ou de perseguições etc. Naquele período, avançou muito a pós-graduação. Acredito que, para os anos futuros, vai ter uma total retração, porque o maior contingente de doutores desempregados é um fato! E esse governo não acha que doutor é tudo ideológico? E, bom, agora todo mundo de azulzinho e rosa...

Hoje, fiquei chocada! Nem fui à biblioteca! Eu doeí aquele tijolo da biografia do Leonardo da Vinci que li nas férias. É um livro caro, né? Aí, para a minha surpresa, a

bibliotecária me manda um e-mail dizendo que o livro não vai ser integrado ao acervo da PUCRS porque não tem o escopo da biblioteca. Eu peguei aquela mensagem e respondi: “Estou chocada! Tem uma disciplina de História da Arte, da qual a minha irmã foi professora por 36 anos nesta universidade. Além disso, nem precisaria ser só indicado para a História da Arte, mas para a História Geral também, porque o contexto da Renascença é exploradíssimo nesse livro. Não há pintor ou mendigo que não esteja dentro de um determinado contexto. E para qualquer pessoa que vá estudar a Renascença é fundamental a contextualização deste historiador”. Não recebi resposta até agora. Mas eu fiquei chocada mesmo! Ainda quando me dizem: “Ah, já tem dois exemplares”. Tudo bem, então já tem! Mas não caber no escopo da biblioteca! Daí tu vê a mentalidade de uma bibliotecária. Posteriormente, ao buscar o volume fui atendida por outra bibliotecária que me justificou que a recusa havia ocorrido por conta do mau estado da capa do exemplar. Então, lembrei à bibliotecária que a universidade tinha um setor de restauro. No fim, ficaram com o livro.

Tem regras assim: nunca esqueço, quando comecei o acervo histórico com a bibliotecária da Faced, tinha uma norma lá – saí em 97, então deve ter sido nos anos 80 – de que tudo o que estava publicado antes dos anos 70 tinha de ser descartado. Foi uma política! E para nós, historiadores da educação, um manual de ensino de Geografia que se publicou hoje ou ontem, por exemplo, tem de estar na biblioteca de qualquer faculdade porque é uma fonte de pesquisa, um material! Mas, não! O que menos tem em qualquer biblioteca é manual didático. É uma mentalidade descartável. Mas é uma decisão técnica. Aqui na PUCRS teve um caso: eu estava procurando uma revista Educação em que duas professoras que foram à França estudar nos anos 60 publicaram artigos sobre a sua experiência. É uma revista do Rio de Janeiro. Procurei lá na Faculdade de Educação da UFRGS e encontrei alguns números, mas não os que eu buscava. Aí, descobri que aqui na PUCRS tinha uma coleção completa que constava do catálogo. Para a minha surpresa, havia sido descartada. Me disseram: “Ah! Foi por ordem da reitoria”. A reitoria lá vai se preocupar com isso! Foi o bibliotecário! Veja essa revista do Colégio Rosário, por exemplo, em que estou trabalhando num estudo [exibe exemplares antigos que retira cuidadosamente de um armário]. Ela é mais um anuário. A PUCRS só tem os volumes cinco e seis, que correspondem aos anos de 1931 e 1932. E isso que o Rosário é deles. Tu vê bem! Eu estou com esperança de, lá no colégio, encontrar exemplares até 1944. Então, vê que não tem interesse! É essa a mentalidade tacanha!

Fiquei até 82 no Colégio de Aplicação. Dali é que fui para a Faculdade de Educação. Me saí bem, né? Essa experiência da polivalência me deu uma boa visão de conjunto, porque vejo hoje professores especializados na sua área que não leem nada. Me chama muito a

atenção que não leem jornal, não assinam uma revista que não seja acadêmica, não leem literatura nem frequentam o cinema! E depois me chamam de madame porque eu vou muito à França! Pra mim isso não é um professor! Posso ser elitista nessa observação, mas tu tens o mundo... Eu uso muitos exemplos de cinema em sala de aula, recomendo filmes para os meus alunos porque eles abrem horizontes. Nunca esqueço que uma vez tive de dar uma disciplina aqui na PUCRS para duas alunas que precisavam se formar e não havia horário disponível. Então elas vinham em um horário específico e estava passando aquele documentário Pro dia nascer feliz. Eram duas senhoras de Viamão, e o máximo que faziam era ir de Viamão pra PUCRS e da PUCRS pra Viamão... Eu então propus: “Venham aqui que vou levar vocês ao Bourbon Country”. Nunca vi um olhar tão feliz porque elas não iam ao cinema fazia anos!!! E assim foi também quando trabalhei em Passo Fundo e trouxe bolsistas que nunca tinham vindo a Porto Alegre para irem à UFRGS, ao Salão de Iniciação Científica. Ficaram maravilhadas com a experiência! Uma delas, quando terminou o curso, me deu de presente um quadro bordado em ponto cruz só de faróis que está até hoje lá no meu apartamento da praia. Ela me deu aquilo em agradecimento com a maior paixão. Hoje em dia, aluno não costuma dar presente para professor e nem é mais hábito. Muito, mas muuuuito antigamente, quando me casei, os alunos da sexta série até foram ao casamento. Hoje ninguém vai a nada!

Tive alunos agitados de sexta série. E alguns até que ficaram problemáticos para o resto da vida. Mas eram filhos de psiquiatras [riso]! Aí não vale, né? É um preconceito [risos]! Na verdade, tive mais problema com aluno de pós do que com aluno de graduação. Tive um problema na UFRGS, quando dava aula de História da Educação, com uma menina porque falei dos jesuítas. Ela ficou indignada porque nunca tinha visto uma crítica. Claro! Tinha aquela história da catequese dos índios, mas eles estavam ligados à Coroa e tinham um projeto para a elite. E eles é que trouxeram os maristas para Porto Alegre. Eu sempre brinco que os maristas atravessaram o Atlântico e se elitizaram, porque a proposta de Champagnat do século XIX, era nas vilas populares para pessoas que não tinham acesso à educação. Era uma missão! Dom Bosco, a mesma coisa. Todas as ordens religiosas criadas na Europa no século XIX começaram com atendimento na periferia das vilas e cidades. Eram projetos populares, mas atravessaram o Atlântico e gostaram do dinheiro!

Outro dia fui avaliadora de um texto maravilhoso de uma revista nacional sobre a financeirização do ensino superior. É esse o processo pelo qual a PUCRS está passando. Hoje, as universidades estão ganhando mais com o financiamento aos alunos do que com o que lhes concerne. Como o FIES e o Prouni não estão funcionando direito, a maioria dos grupos criou o seu financiamento próprio. Aqui também criaram um crédito educativo. Então, para esses

grandes grupos, se o aluno atrasa um mês, eles estão ganhando mais em emprestar dinheiro do que com qualquer outra coisa! Fiquei muito chocada com esse artigo, porque não tinha ideia de que esse é o quadro atual das universidades privadas.

Na Faculdade de Educação eu já te contei os maiores babados. E, na sala de aula, nunca tive maiores problemas. Fui sempre muito envolvida com tudo, inclusive politicamente, porque quando começou a abertura foi eleição de diretor e de reitor. Tinha ainda a tal lista tríplice [para a eleição de reitor], mas já se votava, e teve o apoio ao Alceu Ferrari. Apoio ao fulano, apoio ao ciclano. Nesse tempo, fui do colegiado e, depois, da congregação da faculdade. Fui da comissão de carreira, mas nunca chefe de departamento, por exemplo, porque não me alinhava completamente com o grupo que se tornou hegemônico, que não era necessariamente era PT. Primeiramente, depois da redemocratização, a maioria era MDB. Aí, me tornei um pouco PSDB, embora nunca tenha me filiado a nenhum partido. E aí sim predominou o PT, inclusive nos concursos. Por isso, digo que a maior resistência do PT hoje não está nas fábricas, mas dentro das universidades. Eu concordo que o MEC está muito ideologizado também, e a última greve mostrou isso. Agora, as coisas estão se equilibrando. Acho que o PTU – o PT Universitário – é uma outra casta que só enxerga um discurso, não relativiza nem critica. O próprio Tarso eu acho que há muito tempo está afastado do PT porque era de uma ala mais light.

Quando o Draiton [Gonzaga de Souza, decano da Escola de Humanidades da PUCRS] me demitiu, em 14 de janeiro deste ano, eu disse: “Ai, estou muito preocupada porque as minhas 20 horas pesam muito no orçamento da PUCRS”. Eu não podia ter sido mais irônica! Porque ele justificou que eram só problemas financeiros. Com essa riqueza dos prédios luxuosos para atender ao aluno-cliente? Saber é detalhe, né? E o professor visto cada vez mais como um prestador de serviço.

Posso te dizer que vivi o auge da universidade, que passou de uma universidade de elite para uma universidade de massa. E eu custei a me adaptar, principalmente depois que saí da UFRGS – isso tem 20, 22 anos. Fui para a UPF, em Passo Fundo, e foram dois anos maravilhosos, uma experiência e tanto! Lá eu desabrochei! Havia uma valorização total porque estavam começando o mestrado, e eu vinha como doutora pela USP, com todo aquele pedigree e muito valorizada. E não vi diferença significativa em termos de alunos – mesmo nos cursos à noite – porque a universidade era uma coisa recente. E eu só dava aula em Passo Fundo. Depois, fui chamada para ir para a Ulbra com a Marília Morosini para construir o programa de lá, onde acabei ficando por um ano.

Comecei a sentir esse processo da universidade de massa quando estava dando aula à noite lá na Ulbra em Canoas. E senti mais ainda depois que vim para a PUCRS. Quando entrei, ainda havia turmas de Pedagogia à tarde e à noite. Depois, passou a ser somente à noite. Eram duas disciplinas de 60 horas o ano inteiro e aí tornaram semestral. Mais tarde, ficaram 45 horas mais 15 a distância. Aí tu vêes que é outro nível de aluno. Mesmo pagando, eles têm outra atitude porque a cultura também mudou, o pensamento mudou: o importante é o diploma, não interessa o lastro que ele vai ter. Mas o que vale esse diploma depois que sai? Espreme, espreme e não sai muita coisa. Sai para quem tem um olhar para a futura vida acadêmica. A maioria chega tarde e sai cedo e, se tem tarefa semanal, não têm tempo. Então, o discurso do que finge que aprende e do que finge que dá aula, circula. Eu sempre fui exigente e aqui fiquei ainda com mais fama de exigente.

Mas, o negócio era ter prazer de aprender alguma coisa. E a gente usou aquele aparelho que tu punhas as fotos do livro direto, depois slides, lâminas, Power Point. Aulas dinâmicas, exemplos, materiais que eu traduzi da França sobre a educação em Roma, textinhos pequenos, reportagens... Eu dava História da Educação, mas não fora do hoje. Aí tu vais te desestimulando né? Porque o negócio é passar! Durante muito tempo eu não apliquei prova, porque achava que não precisava. Mas passei a fazer porque o aluno não fazia mais nada. Teve um ano em que entrei em sala de aula no primeiro dia, fiz a chamada, e descobri que tinha uns seis alunos da Física. Perguntei por que eles estavam ali e me disseram: “Porque essa disciplina é optativa”! Na segunda aula, já não foram porque viram o cronograma de atividades e picaram a mula. Mas adorei dar aula quando, ainda na UFRGS, trabalhei com um grupo só de Física e Química lá no Campus do Vale. Gente, eram aulas discutidas. Era outro aluno! Deve ter sido nos anos 80...

Penso que existe uma diferença enorme entre o perfil do aluno da Pedagogia e o das licenciaturas em geral. Quando tu tens vários cursos numa mesma sala, a aula é mais interessante porque eles fazem perguntas! A aluna da Pedagogia – e eu já sentia isso lá na UFRGS – a aluna mulher tem um perfil de maternal. Ela é professorinha. Ela te chama e diz: “Ai, tô com um problema”! Até parece sessão no consultório médico, porque tu tens de resolver todo o tipo de problema! Quando entrei para a Pedagogia, senti que era um grupo menos ativo. E não adianta me dizer que sempre um ou dois saem bons. Vão ser professoras e não querem ler! Olha, comprei uma coleção de livros infantis sobre memória. Eram uns 20 livros e eu trabalhava memória com esses livros porque elas iam ter de trabalhar isso em Estudos Sociais. Livro infantil elas adoravam, mas se tu pegavas um texto sobre memória era aquilo: “Ah, não entendi”! Não sei se é um preconceito meu, mas esse preconceito é um pouco generalizado.

Acho que tem sim um processo de precarização. Quando ingressei na PUCRS há 16 anos, só dava a disciplina de História da Educação e cada um dos profissionais do pós-graduação tinha a sua cadeira. Hoje, tem professor formado em Sociologia que dá Psicologia do Adulto e sei lá mais o quê. Ninguém mais está dando exclusivamente a sua área de conhecimento. O resultado disso eu não sei qual será. Isso é precarização! E está acontecendo. E por que nós hoje temos doutores sem emprego? Porque essas universidades privadas estão voltando àquele modelo antigo do professor horista. Ao horista basta ter graduação, no máximo uma especialização. E elas mantêm o mínimo de doutores. E esse ministro o que diz? Ele fala em dar autonomia às universidades privadas porque elas não vão mais ser avaliadas! As políticas da Capes e do CNPq são altamente qualificadas e foram exportadas para o mundo todo, porque isso não acontecia na Europa. Agora acontece. Mas a experiência aqui foi muito boa: qualificaram as pós-graduações, as universidades todas, privadas e públicas.

Nunca a gente retrocede, mas pelo exemplo que estou vendo em outras universidades privadas, o pós-graduação vai amargar certo problema futuro. Eu não estava custando nada para a PUCRS! Mas, tem de descartar! Fiquei com as bolsas do CNPq porque a minha produção vai continuar valendo para o pós-graduação. Aqui, sou só pesquisadora, não posso mais dizer que sou da PUCRS. Eu sou do CNPq.

A minha experiência começou qualificada, porque comecei a trabalhar no Colégio de Aplicação, que era uma escola de ponta. Depois, fui ter uma experiência de dois anos no Instituto de Educação, ainda uma escola de ponta. E, depois fiquei 20 e tantos anos só na UFRGS, que também era um curso de ponta. A Pedagogia só funcionava de tarde – tu tens outra clientela, aquela que trabalha de manhã e estuda à tarde – e eu dava aula para todas as licenciaturas, no máximo, das 18h30 às 20h. Saí e fui para Passo Fundo, também uma universidade academicamente muito sólida. Fui pra Ulbra, e aí já peguei aquela fase de crise, né? Mas sempre disse que a Ulbra tinha excelentes professores: gente que trabalhou na PUCRS, na UFRGS. O problema era muito mais pelo dinheiro, né? Vim para a PUCRS num momento em que o reitor Norberto Rauch tinha feito aquele plano Ano 2000 - 2000 Doutores, que abriu para que todos os que se aposentaram em diferentes cursos viessem para cá. Com todo esse investimento, mudaram o perfil, e a PUCRS foi considerada a melhor pós-graduação privada do sul do Brasil. Agora, depois que esse atual reitor assumiu, a coisa mudou. Eles perderam muitos alunos de graduação e, como o negócio é a graduação, não estão conseguindo mais. Só demitem os professores da pós. A opção é aquele tiro no pé. E outra coisa: tudo nos cursos a distância! E aí o Moro e aquele outro que trabalha no Manhattan Connection também estão nesses cursos. Mas isso não sustenta nada!

Gilda

“Não participei de nada! Em 83, quando comecei o curso de Estudos Sociais, não se falava nada. Mas gente eu trabalhava tanto! Tinha um contrato de 40 horas como professora e precisava planejar aulas. Vivia a escola! Na faculdade, não lembro sequer das Diretas Já!”



Gilda J. Carraro, professora aposentada de Estudos Sociais, Sapiranga, RS | Fonte: a autora

Minha sexta e última entrevistada teve sua carreira docente desenvolvida entre dois municípios do Vale do Rio dos Sinos: Sapiranga e Campo Bom. Gilda Jerusia Costa Carraro foi indicada por um ex-colega do curso de Licenciatura Plena em História, José Edimar de Souza, professor da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com quem tive contato durante uma viagem à Montevideu mencionada anteriormente, que me renderia outras tantas recomendações de possíveis entrevistados.

Realizamos dois encontros em sua residência, em Sapiranga, ambos em junho de 2019, mas trocamos muitas mensagens por e-mail, nas quais lhe enviei sucessivas versões da transcrição de nossas conversas. Desse modo, nossa colaboração fluiu com rapidez.

O município, inicialmente ocupado por índios Kaingangues e Guaranis, foi colonizado por alemães no século 19, que passaram a se dedicar à atividade agrícola de subsistência, bem como ao artesanato, ferraria, marcenaria, carpintaria, selaria e tamancaria. Desde sua emancipação, em dezembro de 1954, Saporanga é uma das cidades que mais cresce no Vale do Sinos, sendo a sexta mais populosa desta região. Além de se destacar como a Cidade das Rosas e do Voo Livre, sua indústria calçadista tem papel de grande importância na economia da região.

Gilda preparou-se meticulosamente⁶¹ para o nosso primeiro encontro e sua narrativa tem uma profusão de referências com datas exatas. Quando cheguei à sua casa, localizada em um bairro afastado do centro da cidade, subimos até o sótão onde funcionava um aconchegante quarto de estudos. Ali, em armários embutidos e prateleiras, ela armazenara anos de provas, trabalhos de alunos, livros, recursos didáticos e lembranças de todo o tipo relacionadas à docência. Entre esses materiais, uma coleção de lápis, cujo tamanho só pude imaginar, pois havia apenas uma pequena amostra emoldurada em uma das paredes. Conforme me explicou, aquele ambiente compartilhado com as filhas fora seu refúgio para estudar e preparar aulas.

Tendo ingressado na Licenciatura Curta em Estudos Sociais da Unisinos, acabou demorando bem mais tempo para se formar do que os usuais dois anos e meio. No retorno à Universidade, estava casada e com duas filhas pequenas, mas pode contar com o apoio do marido e de uma empregada que mantinha as tarefas domésticas em dia. Tal configuração, permitiu que ela aproveitasse a vida universitária, a ponto de, na sequência da Licenciatura Plena, ter realizado um curso de espanhol na Feevale. Depois disso, ainda fez um curso de Especialização em Gestão Escolar a distância.

No município de Campo Bom, deu aula na Escola de 1º. Grau Incompleto 25 de Julho. Em Saporanga, lecionou na Escola Municipal de 1º. Grau Incompleto La Salle, na Escola Luterana São Mateus, da rede privada, no Centro Municipal Educacional Érico Verissimo, na Escola Municipal Maria Emília de Paula, onde foi vice-diretora. Foi professora na Escola Genuino Sampaio, da rede estadual, e exerceu o cargo de Supervisora Pedagógica de Geografia e História na Secretaria de Educação do município, além de ter sido supervisora escolar na Escola Mathilde Zatar. Aposentou-se em 2018.

⁶¹ Durante nosso primeiro encontro, descobri que Gilda já havia sido entrevistada por José Edimar de Souza (2016) para sua pesquisa de pós-doutoramento a respeito da experiência como aluna do magistério, o que explica sua preocupação em me fornecer datas precisas. Parte do material resultante daquela colaboração foi apresentado pelo autor no *XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-RS* e pode ser lido em: <http://bit.ly/2ypWmae>. Acesso em 30/08/2019.

Fiz a primeira série em 1971, só que antes aprendi a ler em casa. Foi assim: minha irmã Gizelda, dois anos mais velha, estava fazendo a primeira série, e eu também queria aprender. Daí o pai me ensinou em casa. Ele pegava aquele papel durinho, que vinha nas camisas de homem, e escrevia as letras do alfabeto. Fui juntando as letras e aprendi a ler! Quando cheguei na primeira série, só tinha eu e outra menina – a Eni Terezinha –, e ela também sabia ler. Éramos somente duas naquela série, mas a sala era multisseriada, com alunos da primeira até a quarta série.

Morava no interior, na roça, onde os meus pais Elmário Francisco e Aida Maria trabalhavam, e sempre quis estudar. Não gostava nem queria trabalhar na roça. Minha mãe dizia o tempo todo que os três filhos iriam estudar, por isso cresci sabendo disso. Daí o que fazer, né? Eu podia fazer Magistério – que tinha em Sapiranga – ou um curso técnico de Enfermagem, porque gostava muito. Meus avós moravam na cidade de Novo Hamburgo, e lá tinha esse curso de Enfermagem, mas teria de morar com eles. Então, foi automático. Já que eu também gostava de Magistério...

Pelo lado da família do meu pai, a vó era de origem alemã – quer dizer, meus bisavós eram da antiga República Tcheca –, ela era evangélica e foi alfabetizada primeiro em alemão e depois em português. Talvez por isso, tenha incentivado que os filhos estudassem. Lembro dela lendo livros em alemão. Teve 11 filhos e os quatro mais novos conseguiram estudar. Os mais velhos aprenderam a falar o alemão. Meu pai, que era da turma dos mais novos, só aprendeu algumas palavras. Meu avô paterno era de origem portuguesa. Do lado da mãe, os dois também são de origem portuguesa e vieram de Santa Catarina para cá.

Minhas tias por parte de pai e mãe eram professoras. Eram famílias grandes em que os filhos mais novos foram estudar. Meus primos todos estudaram, à medida que as famílias foram melhorando de vida.

Em 1975, vim estudar na cidade de Sapiranga, onde ficava de segunda de manhã até sábado, porque também fazia a catequese por lá no sábado de tarde. Eu morei com minha tia Iracema. Sapiranga é uma cidade do calçado, e a tia fazia calçados em casa, enquanto o tio trabalhava na Paquetá, que era a fábrica mais “top” naquela época. Ela dizia que a minha prioridade era estudar e, depois, ajudar no tempo que sobrasse. Como não gostava de fazer calçado, mas sim de estudar, naquele ano minhas notas foram as melhores. Às vezes, de tardezinha, ia ajudar.

Minha irmã Gizelda também é professora. Meu irmão Luís Tadeu só fez o ensino médio e terminou bem depois, porque não gostava muito do estudo. A gente morava em Porto Palmeira, uma localidade que hoje pertence ao município de Araricá, que à época era distrito

de Sapiranga. Quando desfilávamos no Sete de Setembro era nesse distrito. Até é interessante porque o nome antigo daquela localidade era Nova Palmeira, e meu pai lembra quando mudaram o nome porque estava na escola. Ele falava Ararica, e hoje falam Araricá. Qual é o certo eu não sei... Meus avós moravam na beira do Rio dos Sinos no Porto Palmeira, o porto do distrito. Não cheguei a conhecer, mas meu pai conta que era bem movimentado, por causa dos colonos que chegavam pelo rio trazendo mantimentos, que eram comercializados em São Leopoldo e Porto Alegre.

Lá, só tinha a Escola Rural de Porto Palmeira até a quarta série. Por isso, na quinta série tive que vir para a cidade morar com a tia Iracema. Depois, em 76, passei a ir e voltar todos os dias, porque tinha uma empresa – a Calçados Schirley – que buscava os funcionários lá, e eles me davam carona de kombi. Os motoristas conheciam meu pai e eram muito queridos. Todo mundo queria que a gente estudasse e as pessoas incentivavam, né? Eu vinha de carona com a kombi da fábrica. Mais tarde, passou a ter ônibus, mas ainda era só para os funcionários, que começavam a trabalhar às 6h30 da manhã. Então, saía de casa às 5h30 para estar às 6h na parada e pegar carona no ônibus. Mas as aulas só iniciavam às 7h30. Na verdade, tinha aula de tarde, mas havia duas manhãs em que a gente fazia Educação Física. Eu ficava na casa de alguém, né? Sempre tinha alguma mãe me esperando. Eram pessoas bem bacanas.

Tínhamos uniforme: em Porto Palmeira, guarda-pó branco com uma gravatinha, que usávamos só no desfile; em Sapiranga, uma escola estadual grande com turmas até a oitava série, o uniforme era blusão vermelho, camisa branca – também tinha uma gravatinha que usávamos em ocasiões especiais –, calça azul-marinho, aquela saia de quatro pregas, meia branca e conga.

Quando terminei a oitava série, fui para outra escola estadual onde fiz o Magistério. Eram três anos de curso e mais meio de estágio. Fiz o estágio no primeiro semestre de 82 e já no segundo, comecei a trabalhar. Na época, era fácil ser contratada como professora: terminava o estágio e já fazia a inscrição na prefeitura. Eu tinha uma prima que era professora do município de Sapiranga e na escola dela abriu uma vaga. Um dia ela chegou lá em casa no carro da prefeitura, pedindo para que eu a acompanhasse levando meus documentos. No dia seguinte, já estava em sala de aula. Até havia concurso, mas logo chamavam os concursados e faltavam professores. Em 1983, fiz um concurso para o município e legalizei a situação. E logo comecei a trabalhar em Campo Bom também. Trabalhava lá e aqui. Aí, no final de 82, fiz o vestibular...

Ih! Tô indo meio ligeiro, né [riso]?

Na escola rural, tivemos um único professor até a terceira série, João Eugênio Mallmann, um ex-seminarista de Estrela. Ele morou na escola. Na quarta série veio uma professora aqui da cidade. Foi a primeira professora que tive. Tinha muita vontade de ter uma professora mulher, porque só havia professor homem. Ai! Achava tão linda a professora Marilene! Ela se chamava Marilene Rocha Jungbluth!

Da quinta série em diante, estudei na Escola Estadual de 1º. Grau Coronel Genuino Sampaio, em Sapiranga, que hoje é o Instituto Estadual Coronel Genuino Sampaio. Anos mais tarde, quando passei no concurso para o estado, fui trabalhar nessa escola, porque fui chamada pela diretora que havia sido minha professora. Ai, quando fiz o concurso... [risos]

Engraçado, a gente vai e volta lembrando, né?

No final de 1982, fiz vestibular na Unisinos para a Licenciatura Curta em Estudos Sociais, porque sempre gostei muito de História e Geografia. Minha intenção era depois seguir na Plena para a Geografia. Mas quando chegou minha vez, não tinha mais Geografia, só História. Como também gostava de História, fui!

Logo que terminei a Licenciatura Curta, parei de estudar por quatro anos. Quando retornei, fiz a Plena e, em seguida, um curso de espanhol na Feevale. Foram cinco anos, 10 semestres. Mais tarde ainda, fiz uma especialização em Gestão Escolar a distância – semipresencial – aqui em Sapiranga mesmo.

Todo mundo estranha como é que ainda estou parada! [risos] Na verdade, estou aposentada faz apenas meio ano. Tenho vontade de fazer alguma coisa, mas não sei o que ainda...

A especialização em Gestão Escolar fiz entre 2007 e 2008 pela Universidade Castelo Branco, do Rio de Janeiro. O curso durou um ano e, toda semana, tínhamos um encontro em que assistíamos um vídeo. Tinha um tutor que explicava os conteúdos e fazíamos provas, que vinham prontas. Era um material muito bom, mas como eu sentia falta de discutir os assuntos! Não tínhamos um momento de discussão, de conversa. O mais legal foi a conclusão, porque fizemos um trabalho final sobre a importância do trabalho em grupo em sala de aula. Este trabalho de conclusão foi em grupo e fiz com mais duas colegas. Assim, a gente pode se reunir e trocar experiências, contar, conversar...

Digo para a Rafaela – minha filha mais nova que estudou em Porto Alegre – que, na época em que saí de Porto Palmeira, ir à Sapiranga, na proporção, era como hoje ir à capital, sendo que agora tudo é bem mais fácil. Eu tinha de 10 para 11 anos, estava ingressando na quinta série e era muito tímida. Nunca tinha ido a um banco, e a tia Iracema me fazia sair de casa para fazer coisas como ir ao armazém sozinha. Comecei a ir a tudo, mesmo cheia de

medo. Era tímida, tímida, não podia ser mais tímida – até hoje sou, mas naquela época, mais ainda –, e como isso ajuda a desenvolver, né? Lembro que, no primeiro dia, minha irmã me levou à escola, pois já estava estudando e morando na cidade com outra tia nossa. Ela falou: “Vai cuidando o caminho, porque na volta não vou te buscar”! Eu disse tá, né? Mas passei a aula toda repassando na minha cabeça qual era o trajeto. Quando chegou a hora da saída, ela estava lá me esperando! Fiquei toda contente [risos]!

Mas são coisas assim que vão passando, e tu vais crescendo... E aprendendo, né?

Nessa época em que morei com a tia Iracema, não tínhamos televisão lá fora porque não havia energia elétrica. Aí, lembrei esses dias que antes de todas as novelas que a gente assistia tinha aquele carimbo de censurado, né? E na época eu não me dava conta. Mais tarde, no curso de História é que percebi que cada capítulo era assistido antes pelo pessoal da ditadura militar.

Em Sapiroanga, uma das professoras que me marcaram foi a de Português, Dona Wally Bernardes, amiga das minhas tias professoras. Ela tinha aquele olhar mais atento, era uma professora que incentivava bastante. Como estudava muito, logo fui líder da sala e, depois, escolhida pelos colegas como a melhor companheira daquele ano da turma. Não que eu fosse uma menina do tipo ativa, mas ia bem na aula. Então, naquele aluno que vai melhor os colegas acabam se espelhando. A gente fazia muito teatro nas aulas da Wally. Ela dava Português e Música. Era uma professora maravilhosa!

Essa história do melhor companheiro era uma eleição do Rotary Club que ocorria no final do ano. Eles iam nas escolas – até hoje fazem isso – e cada turma tinha de escolher o melhor companheiro, aquele aluno que tinha boas notas, que era um parceiro querido por todos e que ajudava os colegas.

Dona Liane Reichert Klein foi minha professora de Geografia e História na Escola Genuino Sampaio e me influenciou muito. Ela tinha assinatura de revistas e levava pra nós. Sempre trazia material diversificado. Foi ela quem fez com que eu gostasse tanto dessas matérias. Depois, foi diretora da escola onde trabalhei e ia a todas as excursões que eu organizava com as turmas. Era ela quem me incentivava. Mais tarde, depois de aposentada, foi secretária de Educação e me convidou para trabalhar como supervisora na Secretaria, onde fiquei por seis anos. Então, a Liane foi minha professora, colega, diretora e, por fim, secretária municipal. Ela era exigente e sempre tinha alguma novidade pra nos apresentar. Além disso, se interessava bastante por essas questões de cuidados com o lixo e reciclagem. Uma vez, em 5 de junho de 89, dia mundial do meio ambiente, fomos apresentar um desses trabalhos que

realizávamos em sala de aula na UCS, em Caxias do Sul. Lembro dessa data porque foi no ano em que me casei. Fazia um frio danado e fomos no fusquinha vermelho dela.

Ah! Lembrei de te falar outra coisa: em 1976, quando estudava na cidade e ainda morava no interior, teve um desfile cívico do Sete de Setembro que foi transferido porque choveu. A atividade principal dos meus pais era a agricultura, mas eles também tinham um salão de baile, onde faziam quatro festas por ano. Aqueles bailes lá da colônia. Eu sei que, quando transferiram o desfile, deu a coincidência de cair num domingo de setembro, logo depois do baile. Então, o pai ficou até às 6h da manhã no salão, e não teve como trazer a mim e a minha irmã para o desfile de domingo. Ele não tinha carro, era a charrete, né? Na segunda, fomos à aula: eu na sexta série, e a minha irmã na sétima. Fiquei quieta, mas ela comentou com uma colega que a gente não havia desfilado. A colega falou para a professora. Ah, pronto! Fomos parar na sala do diretor que nos cobrou: “Como? Que patriotas nós éramos, que não tínhamos participado do desfile! Qual era o motivo tão grave para a gente não ter ido”? Minha irmã começou a chorar. Expliquei tudo, mas ele disse que isso não era motivo. Então, para que não fôssemos suspensas – porque aquilo era motivo para suspensão naquela época – nos mandou fazer um trabalho. Eu tive de fazer uma pesquisa sobre a independência do Brasil, e a minha irmã fez outra sobre a proclamação da República. Daí copiamos lá de uma enciclopédia... O nome desse diretor era José Jorge Dotta e, anos depois, acabei trabalhando com a esposa dele. Eu o encontrei e perguntei: “Dotta, lembra daquela vez”? E ele: “Nem me fala”! Ele sabia que nossos motivos eram justos, mas perante a escola, tinha de demonstrar autoridade. Ridículo, né? A escola em que isso aconteceu, a Genuino Sampaio, era a maior da cidade e a última a desfilar. Cansei de desfilar com o sino da igreja batendo meio dia. A gente morava no interior e para chegar ao local do desfile tinha de sair de casa de madrugada. Ficávamos em pé durante horas. Lembro que várias colegas minhas desmaiavam.

Em 1979, fui para o Magistério. Só que, no primeiro ano, tínhamos o básico aqui em Sapiranga. Era todo mundo junto: os colegas da Contabilidade, de Análises Químicas e do Magistério. No segundo e terceiro anos é que começávamos a ter as didáticas. Mas eu continuava sendo muito tímida. Até na faculdade, quando tinha de apresentar trabalho, usava o retroprojektor porque desligavam as luzes da frente e ninguém me via. Lembro que um colega disse assim: “Olha, ela ainda fica vermelha”! Daí o professor José Alberto Baldissera falou: “Essas pessoas que ficam vermelhas são as pessoas que são confiáveis”! Lembro que fiquei tão contente com aquilo!

O Magistério me ajudou bastante a aprender a falar em grupo na frente dos outros. Apesar disso, seguia tímida. O curso de Magistério fiz na Escola Estadual de Sapiranga.

Minhas melhores amigas eram de Campo Bom. Por quê? Porque tínhamos Educação Física pela manhã, duas vezes por semana. E, enquanto eu vinha do interior de Sapiranga, elas vinham de Campo Bom, e a gente passava essas manhãs juntas: fazíamos a aula no Palácio dos Esportes da cidade, porque a escola não tinha um ginásio. Depois, a gente tomava banho e ia para o centro numa lanchonete, fazia os temas, conversava, almoçava, e seguia a pé para a escola, que ficava no outro lado da cidade. Era muito bom! Nos outros dias, meu pai nos trazia de charrete até um lugar onde passava o ônibus circular que podíamos pegar para ir à cidade. Na volta, a gente retornava de carona no ônibus da fábrica. Lembro que o pai vinha às 11h da roça. A mãe já deixava o cavalo pronto, encilhado na charrete, e o pai nos levava até o ponto de ônibus. Ele só ia almoçar depois das 12h30.

Na hora de fazer o estágio, tive de morar com a Ida – outra tia –, porque ficava complicado ir e vir todos os dias. Era preciso ficar perto da escola, que se chamava Escola Estadual Almeida Júnior. A Ida era cunhada do meu pai e era professora. Tinha 17 anos no início do estágio e, quando concluí, já tinha completado 18.

O curso de Magistério habilitava para dar aulas da primeira até a quarta série e não incluía conteúdos de Educação Infantil. Fiz o Magistério de 79 a 81. Em 14 de julho de 82, terminei meu estágio. Em 10 de agosto, já estava dando aula para a quarta série do ensino fundamental. Fiquei bem feliz porque eram alunos grandes e não tive de trabalhar com alfabetização. O ensino era por área e eu dividia duas turmas com outra colega. Peguei Estudos Sociais – que ninguém gostava de dar – e mais outra área que não lembro. Quando chegou setembro, a colega da primeira série entrou em licença gestante. Aí, peguei uma convocação até o final do ano! Foi tranquilo porque os alunos dela já estavam lendo. Ah! Fiquei tão feliz, porque era um dinheiro muito bom. Imagina, para quem a recém estava começando, ganhar por 40 horas!

Naquele ano de 82, meu pai estava construindo uma casa em Sapiranga, porque como nós duas queríamos fazer faculdade, não tinha como ir para Porto Palmeira de noite, né? Daí o pai fez uma casa aqui no bairro São Luiz, onde eles moram até hoje. Em setembro de 82, eu, minha irmã e meu irmão viemos morar sozinhos, enquanto o pai e a mãe ficaram trabalhando lá na roça.

A Gizelda é dois anos mais velha, mas reprovou, por isso se formou depois de mim. Então, era só eu quem trabalhava. Ela ainda fazia Magistério e, no final de semana, trabalhava numa loja. O Luís Tadeu cursava o Senai de manhã e, de tarde, ia à escola. Nós três nos virávamos sozinhos. Moramos assim por uns quantos anos...

Eu tinha um contrato emergencial na Prefeitura e, no ano seguinte fiz o concurso. Passei e continuei no município. Minha colega retornou da licença-gestante e reassumiu sua turma. Aí, eu tinha um primo que era vereador em Campo Bom, onde também faltava professor. Ele foi comigo na Secretaria Municipal de Educação de Campo Bom e saí de lá contratada, com os papéis para fazer os exames médicos e a documentação que precisava para efetuar o contrato. Fui lá falar com ele e me contrataram para dar aula na Educação Infantil da Escola de 1º. Grau Incompleto 25 de Julho! Não tinha experiência nem nunca pensei em trabalhar com esse nível de ensino. Mas tive tanta sorte, porque a professora que havia saído para ser diretora em outra escola deixou todo o material dela para mim! Ela era muito boa professora! Sabe que até hoje sou amiga das minhas alunas daquela pré-escola? Uma delas, a Daniela, é bióloga aqui em Sapiranga.

Trabalhei três anos para o município de Campo Bom e, nesse meio tempo, fiz concurso no estado em 1985. Fui aprovada e chamada no ano seguinte para uma vaga em Sapiranga mesmo. Dei sorte porque coincidiu com o tempo em que fazia uma cadeira na faculdade sobre Estrutura e Funcionamento do Ensino, sobre as leis, né? E caíram várias questões de legislação. Fui bem classificada e pude escolher uma escola no bairro São Luiz, próxima de casa. Mas aí, a diretora do Genuíno Sampaio – que tinha sido minha professora – viu que eu tinha passado, foi lá na Delegacia de Educação e me requisitou. Ela foi à minha casa e avisou: “Olha, fui à DE pra te chamar para a minha escola”. Foi muito bom! Era mais longe de onde eu morava, mas tive bastante incentivo para estudar. Era uma escola grande. Primeiro, trabalhei com as séries iniciais, mas, em dois ou três anos, passei a dar aula da quinta a oitava, que era o que eu queria.

Minhas aulas de História eram assim: no início, eram mais faladas; depois, trazia livros com fotografias e ilustrações. E, quando apareceram os aparelhos de vídeo, foi o máximo! Para tu veres... Não havia equipamento, e eu ia com os alunos da Escola Érico Veríssimo, que fica no Bairro Oeste, até uma locadora no centro de Sapiranga, que nos emprestava uma sala para exibição de filmes e documentários. Acabei adquirindo um monte de filmes em fitas VHS, que não têm mais utilidade. Hoje é tão fácil, né? Nossa, tudo tem no YouTube!

Sempre gostei de dar uma visão mais ampla das coisas. Por exemplo, para trabalhar a chegada dos portugueses ao Brasil, começava perguntando por que falamos português. Eu fazia várias perguntas para mostrar aos alunos que com aquele conteúdo saberíamos as respostas. Mostrava imagens da época que encontrava em livros e enciclopédias. Também apresentava músicas e discutia as letras em sala de aula. Fazia isso nos Estudos Sociais em geral. E, claro, pelo menos uma vez por ano, fazíamos os passeios à serra, à praia... Tenho

fotos de uma turma que levei pela primeira vez à praia, e lembro de dizer: “É só pra molhar os pés, hein”! Isso não tem preço. Ir a Porto Alegre então eles adoravam!

Costumava levar turmas para que conhecessem a Estação Climatológica de Campo Bom, e também a rádio, o jornal e a biblioteca de Sapiranga. Trabalhei bastante a história da cidade, visitando o museu. O primeiro prefeito de Sapiranga foi o Edwin Kuwer – existe um busto dele em frente à biblioteca pública municipal que tem o seu nome –, por isso, levava as turmas até lá para explicar quem tinha sido aquele homem e o que havia feito pela cidade. Lembro de ouvir de um aluno: “Ah professora! Agora que conheço, jamais poderia estragar um busto do seu Edwin”!

Aqui em Sapiranga, cansei de dar aula na praça defronte ao Banrisul, mostrando o valor daquele lugar para as pessoas que moravam ali perto, até porque a maioria dos meus alunos viviam longe do centro. Também procurava falar sobre quem havia construído aquela praça. Não era uma época tão perigosa de ir pra rua com os estudantes, e a gente saía muito. Ou se era, a gente não percebia.

Outra vez, quando trabalhamos a questão do salário mínimo, levamos os alunos no sindicato dos patrões e no dos sapateiros. Elaboramos perguntas prévias em sala de aula, e uma delas era se o salário mínimo em Sapiranga atendia às necessidades do trabalhador, conforme dizia a Constituição. No sindicato dos patrões responderam que sim, o piso atendia todas essas necessidades. Quando fomos ao sindicato dos sapateiros, repetimos a questão, e a resposta foi: “Não, a gente tem de optar entre pagar o aluguel ou ir ao médico, porque realmente não dá”! Uma aluna comentou bem alto: “Nossa, mas como é que o outro disse que dava”? Tu vê que na hora os alunos faziam aquelas relações todas, né? Pra tu ver como é criança: elas ficam pensando e já disparam! Ao mesmo tempo, eu ficava bem feliz porque eles conseguiam escutar e relacionar.

Quando cursei Estudos Sociais na Unisinos teve só um semestre em que consegui fazer quatro cadeiras, porque trabalhava o dia inteiro, né? Eu estudava três noites por semana. Estava sempre super cansada! Dava aula em Sapiranga de manhã, pegava carona, chegava em casa correndo, almoçava e ia para a rodoviária a pé, tomava o ônibus até Campo Bom, onde dava aula à tarde para a pré-escola e, de lá, seguia para a Unisinos, em São Leopoldo. Tinha uma prima que estudava à noite em Campo Bom, e a gente fazia um lanchinho juntas: comíamos um pãozinho com café com o leite que minha tia mandava. Retornava à Sapiranga por volta das onze e meia da noite! Aí, não sabia se dormia, comia ou tomava banho, de tão cansada que chegava. Muitas vezes, fui direto pra cama! E o ônibus ainda parava bem longe de casa. No bairro São Luiz só tinha eu e um senhor que estudava. Ele fazia Direito, mas não

tinha aula todas as noites. Por isso, na maior parte do tempo, voltava sozinha. Não era perigoso. Lembro de sentir muita dor nas canelas de tão ligeiro que caminhava! Mas deu certo, né?

Terminei o Magistério e comecei a dar aula no município de Sapiranga em agosto de 82 na Escola Municipal de 1º. Grau Incompleto La Salle, no bairro Santa Fé. Aí, em janeiro do ano seguinte, fiz o vestibular para a Licenciatura Curta em Estudos Sociais na Unisinos. Lembro das provas do vestibular: eram quatro dias e a gente ia de ônibus. Não tinha Topic nem nada! O ônibus era um pinga-pinga e pegava candidatos em Sapiranga, Campo Bom e Novo Hamburgo. Aí passei, né? Divulgavam o listão pelo rádio, e a gente ficava escutando na maior ansiedade [riso]!

Comecei as aulas na Unisinos em 83. E, por estudar à noite e só fazer três cadeiras por semestre por conta do trabalho, me formei em 87. Quem fazia o semestre completo se formava em dois anos e meio, mas levei mais tempo. Ainda naquela época tinha muitas aulas aos sábados. Isso eu conto para as minhas filhas, e a Sabrina, que estudou na Unisinos, diz ter sentido a mesma coisa: a gente ia lá, estudava e, às vezes, não podia nem ir à biblioteca! Era aquela correria, sabe? Chegava de noite, ia pra aula naquela correria, saía correndo e pegava o ônibus pra voltar. A Rafaela, que estudou na UFRGS, não! Ficava lá o dia inteiro com aula e pode aproveitar bem mais a universidade. Pra tu teres uma ideia, quando me formei, na minha turma havia colegas com quem nunca tinha estudado. Já a Rafaela conhecia todos os colegas de formatura, porque todos estudaram juntos! Olha a diferença, né?

Aí, parei de estudar por quatros anos. Nesse tempo me casei com o Nadir, tive as duas filhas e, quando a mais nova ia completar quatro anos, retornei à Unisinos para fazer a Plena em História. Sabe o que aconteceu? Pareceu que ia ser mais difícil, mas na verdade foi mais fácil: de tarde, era Supervisora Pedagógica de Geografia e História na Secretaria de Educação de Sapiranga e, trabalhava duas manhãs na Escola Luterana São Mateus, uma escola particular. O planejamento das aulas era só das quatro turmas dessa escola. As gurias eram pequenas e, na época, não existiam creches como hoje. Como eu tinha uma senhora que trabalhava aqui em casa, passei a ter mais tempo para estudar. Aproveitei, porque ela ficava com as meninas. Quando chegava em casa, podia estar com as gurias até que elas dormissem, pois não precisava mais fazer o serviço de lavar roupa, cozinhar, limpar... Eu tinha alguém que dava conta disso, e sobrava tempo para estudar! Voltei a estudar na Unisinos e conseguia frequentar a biblioteca, a capela. Podia até ir à missa e aos barzinhos do campus. Aí foi que aproveitei muito mais a universidade, depois de mais velha. Fui viver a universidade! Já era concursada e estava com um trabalho melhor.

Na época em que fiz Estudos Sociais não tinha bolsa de estudos. Nada! Eu fazia... Não era crédito educativo, a gente tirava empréstimo pela Caixa Econômica Estadual. Para quem era menor de 21 anos, os pais precisavam assinar os papéis do tal empréstimo. Como não havia agência da Caixa em Sapiranga, eles teriam de ir até Novo Hamburgo. Daí meu pai me emancipou com 18 anos. Não era para casar, mas para fazer um empréstimo estudantil! Mas, conseguia pagar só com o que ganhava no magistério! E ainda fui economizando para depois comprar um terreno e construir esta casa em que moramos hoje. Eu sempre tinha um dinheirinho... Acho que hoje existem mais oportunidades para gastar também, né? As pessoas têm mais tentações para comprar todo tipo de coisa, viajam mais...

Lembro que, quando estudei no Genuino Sampaio, da quinta a oitava série, como não existia escola particular em Sapiranga os filhos das pessoas que tinham mais condições também estudavam lá. Então, era filho de médico, de advogado... No segundo grau é que eles iam para Novo Hamburgo. Naquela época, só tive um colega que tinha saído fora do estado. Ninguém viajava! Mesmo quem tinha dinheiro não viajava. Ninguém ia! Hoje em dia, as pessoas conhecem de tudo.

Gostava muito de História do Brasil e, no curso de Estudos Sociais da Unisinos, tivemos aula com a professora Helga Iracema Piccolo. Ela era da UFRGS também. Era excelente e me marcou muito. No último ano em que eu estava no curso, ela ficou na UFRGS em tempo integral e deixou a Unisinos. Na formatura, liguei convidando para a cerimônia. E a Helga veio! O pessoal costumava dizer que suas aulas eram difíceis e que ela era muito exigente, mas eu gostava!

Anotava tudo, escrevia muito a lápis – até hoje tenho coleção –, adoro! Depois, passei a escrever à caneta, porque ficava complicado para os colegas tirarem xerox do meu caderno. Por fazer poucas cadeiras, estudava com pessoas que não conhecia e me sentava nas primeiras fileiras, sem falar com ninguém. Isso porque ainda era bastante tímida e ficava quietinha. Quando saía o resultado das primeiras provas, os colegas viam que eu tinha notas muito boas, daí começavam a se aproximar... E pegavam o meu caderno emprestado. A gente vai se tornando conhecida pelas notas, né?

Depois da Helga, achei a História muito mais fácil. Lembro que fiz Brasil I, Brasil II, que era Estudos Sociais, História do Rio Grande do Sul... Mas não lembro de termos estudado nada sobre a ditadura. Não lembro nada! Quando retornei para fazer a Plena em História é que tivemos uma professora que falou alguma coisa.

Muito tempo depois de ter terminado os Estudos Sociais é que fiquei sabendo do porquê do formato do curso, aquilo de poder fazer quantas cadeiras tu quisesses... Tudo era para os

alunos não se encontrarem. E realmente, tu não encontravas ninguém. Fazia parte de uma estratégia do governo, né? E eu não me dava conta. Como agora esse ensino a distância, em que as pessoas não formam turmas.

Lembro quando o Brizola foi candidato e veio a um comício em Novo Hamburgo. Uma colega da Unisinos me convidou, mas acabei não indo. Até me arrependi por ter perdido a oportunidade de conhecer o Brizola. Para tu veres como eu não era ligada à política, mesmo fazendo História: quando o Lula veio na Unisinos – acho que ele era candidato à presidência –, também não fui. E os professores até nos dispensaram! Não lembro o ano, mas foi antes de 2003, quando me formei na Plena em História.

Foi só na época em que fazia a [Licenciatura] Plena que começamos a ouvir falar sobre a ditadura. Teve a professora Heloísa, de História do Brasil, que convidou dois professores que tinham sido torturados para falarem na Unisinos. Um deles até era desta região. Nossa, foi um horror quando eles começaram a contar! Nunca tinham ido a uma sala de aula falar a história deles. Esses homens tremiam tanto! Foi uma sensação tão ruim ver alguém contando tudo aquilo! Eles eram professores quando foram torturados, e os próprios colegas tinham sido os delatores. Foram torturados, presos, depois exilados, moraram fora do país por um tempo e voltaram na época da anistia. Não participei de nada! Em 83, quando comecei o curso de Estudos Sociais, não se falava nada. Mas gente eu trabalhava tanto! Tinha um contrato de 40 horas como professora e precisava planejar aulas. Vivia a escola! Na faculdade, não lembro sequer das Diretas Já! Tu acredita? Não tinha acesso a jornal, a nada e nem olhava notícias porque, no horário do telejornal, estava na faculdade. Sinto que não participei desse processo e só fui saber sobre ele estudando. Hoje, me pergunto: nossa aonde eu estava? Depois, quando voltei pra História é que comecei a ler mais a esse respeito e a me interessar. Aí fui por conta, lendo e estudando...

Hoje, olhando assim, parece que o Brasil poderia estar muito melhor se não tivesse havido a ditadura, né? Porque a gente estava no auge da produção artística... Certo que também se produziu bastante nos porões da ditadura. Até fiz uma vez um trabalho sobre a linguagem de fresta das músicas do Chico Buarque... Porque ele colocava os recados sobre o que queria dizer naquelas letras. Em termos de escola pública, acho que se estaria muito melhor hoje em dia... Acho que se perdeu muito tempo. Também acredito que, naquele período da ditadura, deixamos de desenvolver nosso pensamento crítico, de questionar, pois não tínhamos liberdade de expressão. Penso que, em função disso, não sou tão crítica com a realidade, tenho dificuldade de logo captar o verdadeiro sentido dos fatos. Por isso, acho que muitas pessoas da minha geração são tão influenciadas pela mídia dominante.

Então, sou filha da ditadura. Nasci em 14 de maio de 64. A Zero Hora foi criada quando mesmo? Sabe qual era a capa da Zero Hora do dia em que nasci, que vi quando visitei o museu deles? “Brasil rompe com Cuba”. Imagina! Nasci na ditadura, quando o Brasil estava fechado para algumas nações. Não era de uma família que tinha tanto conhecimento, que era politizada. Não, não era. E ainda comecei na escola e não vi nada. Nos desfiles cívicos a gente ia, lá no interior, desfilar de guarda-pó e gravatinha. A gente ensaiava. Eu sempre tinha de declamar alguma coisa. E aí, ensaiava, ensaiava... Lembro que na quarta série, em 74, declamei aquela poesia chamada A Pátria do Olavo Bilac: “Criança, ama com fé e orgulho a terra em que nasceste”. Declamei lá no palanque, bem faceira e morrendo de medo. Também em 74, o bispo Dom Vicente Scherer veio a Porto Palmeira inaugurar a capela, e eu de novo declamei uma poesia. No final, ele me abraçou e um santinho...

Quando minha filha mais velha Sabrina nasceu, em 93, me exonerei do município e fiquei dando aula só no estado. Aí me convidaram para lecionar em uma escola luterana particular, onde passei a trabalhar só duas manhãs. De tarde, continuava no estado. Na época em que comecei com turmas de quinta a oitava série, dei aula de Educação, Moral e Cívica. E dei OSPB também na oitava série. Quando era estudante vinha o livro, e a gente estudava os hinos, os símbolos nacionais, os direitos e deveres dos cidadãos. Tinha aquela história de decorar o hino. Mas, quando fui dar aula, a gente não tinha um livro de Educação, Moral e Cívica. Tínhamos um plano de estudos que abordava temas do meio ambiente, dos valores, da adolescência, do dia a dia, esses assuntos... Era uma aula em que os alunos podiam conversar sobre as coisas de que gostavam. Mesmo quando dava conteúdos de História ou Geografia, procurava trabalhar com a atualidade usando revistas, jornais e desenhos.

Queria te mostrar um material de Moral e Cívica, porque fazíamos trabalhos sobre a situação do Brasil. A gente lia o jornal, procurava notícias. Uma vez uma aluna fez um desenho – que guardei e queria te mostrar – em que uma família aparecia sentada com os pés apoiados sobre um tapete que era a bandeira do Brasil. Perguntei por que, e ela respondeu: “Ai profe! Olha a situação! O Brasil está lá embaixo, ninguém dá atenção pra ele! Os brasileiros não estão valorizando”. Não lembro a data, mas sei que estávamos selecionando trabalhos para a Semana da Pátria, e enviei para a Secretaria de Educação da cidade. Ai, mandaram de volta, né? Isso foi na Escola Érico Verissimo [atualmente, Centro Municipal Educacional Érico Verissimo]. Daí a secretária de Educação foi lá na escola me perguntar como é que eu tinha deixado! Respondi: “Mas não era para os alunos poderem se expressar? Porque a menina deu toda uma explicação sobre a situação em que o Brasil estava com a questão econômica”. Afinal, tínhamos trabalhado isso em aula, né? Mas a secretária justificou: “Não! A gente não

pode expor isso! O Brasil, a nossa bandeira, o símbolo máximo! Devolve para a aluna”! Entreguei o trabalho à menina e ela, prontamente: “Ah professora! Não tem problema, eu pinto de preto o tapete”! Ela pegou o desenho e cobriu a bandeira. Lá foi o trabalho para a tal exposição [risos]. Esse caso que te contei foi no final da década de 80. A gente já estava no tempo da abertura política, mas para a secretária de Educação aquilo pegou mal.

Dei aula na Escola Luterana São Mateus. Uma escola privada em Sapiranga sobre a qual fiz um trabalho de conclusão para a Licenciatura Plena em História na Unisinos utilizando História Oral. Isso foi em 2003, no cinquentenário da escola [abre o armário novamente e localiza uma pasta contendo o texto, que folheamos juntas]. Como gostei de fazer esse trabalho! Nessa escola, que era pequena, dei aula de História e Geografia da 5ª. série até o 3º. ano do ensino médio e exigia coisas como saber todas as capitais do Brasil. Há pouco, numa festa de formatura, um dos meus ex-alunos dizia assim para o garçom: “Pergunta as capitais pra mim! Porque eu sei todas em qualquer ordem”!! E o garçom não entendia o porquê da pergunta [risos]! Minhas provas eram elogiadas, porque procurava colocar uma notícia de jornal e uma charge, pedindo que os alunos interpretassem. Gostava de elaborar questões dissertativas desse tipo, em que o aluno poderia expressar sua opinião.

Ao final da Licenciatura Plena, como já era professora e tinha a prática da sala de aula em Estudos Sociais, optei por fazer o estágio obrigatório no Museu Municipal de Sapiranga, ajudando a organizar o arquivo de fotografias. Eu adorei! Anos mais tarde, essa experiência me permitiu colaborar com uma pesquisa que o jornalista Pedro Haase Filho fez para a produção de um livro em comemoração aos 70 anos da Calçados Paquetá. Foi ótimo e, na verdade, pude ajudar a localizar fotos e outras informações sobre a fábrica a partir do trabalho nesse museu. Sabrina, minha filha mais velha, é engenheira civil e trabalha numa construtora de empreendimentos imobiliários do grupo Paquetá.

Em 1992, trabalhei à noite na Escola Municipal Maria Emília de Paula como vice-diretora. Lá havia uma turma de sexta e outra de sétima série no noturno, e a professora que dava aulas de Geografia e História para a sétima série não tinha nenhuma formação. Ela tinha sido simplesmente indicada – porque era parente de alguém – e estava trabalhando nisso... Em História tinha o livro, que ela seguia, mas em Geografia tinha tanta coisa que a gente podia trabalhar... Daí, fiquei com pena dos alunos – que eram mais velhos e trabalhavam durante o dia – e passei a dar os dois períodos semanais de Geografia pra eles, enquanto ela ficava lá sentada, na sala dos professores. Eu não era a professora titular, mas acabei trabalhando o ano inteiro com eles.

Na escola onde me aposentei, o Instituto Estadual Mathilde Zatar, começamos um projeto em que convidávamos ex-alunos para falar sobre o que estavam estudando. No primeiro ano, não apareceu ninguém que estivesse cursando uma faculdade. E olha que a escola foi fundada em 1956! Daí, por volta de 2007, começamos a incentivar. Fomos na FACCAT e na Feevale. A FACCAT, inclusive chegou a mandar dois ônibus para levar o pessoal até o campus. Mas foram só 19 alunos! Na véspera, eles haviam sido avisados que iríamos fazer uma visita à universidade e a maioria não veio porque nem cogitava ir para uma faculdade. Então, começamos a fazer todo um trabalho para incentivá-los. No início, tive de convidar ex-colegas de curso para dar algumas palestras. Depois, começamos a falar sobre o Enem e, agora, já temos ex-alunos que se formaram e nos procuram, porque querem contar sua trajetória a quem ainda está na escola.

A Eni Terezinha, a colega da primeira série lá em Porto Palmeira, era um ano mais nova que eu e já sabia ler. Quando a encontro, sempre brincamos lembrando da cartilha do Olavo. O professor mandava: “Leia o texto sobre a horta”. Ela levantava e perguntava: “Com o livro ou sem o livro”? Porque tinha decorado todos os textos! Infelizmente, os pais dela não deixaram que continuasse a estudar. E ela teria ido bem, porque era muito inteligente. Daquela época de Porto Palmeira, acho que só eu e minha irmã seguimos estudando. Daqui da cidade de Sapiranga, dos que fizeram Magistério comigo, tenho uma cunhada que fez Estudos Sociais na Unisinos e depois, Artes Visuais na Feevale. Mas não sei de outros colegas daquele curso que tenham continuado a estudar, que tenham feito uma especialização. Acho que só eu.

Sempre gostei de ir a palestras, e tentava colocar em prática com meus alunos qualquer coisa nova que aprendesse. Ia aos encontros promovidos pela AGB, Associação dos Geógrafos Brasileiros, e apresentava meus trabalhos em escolas de Montenegro, Caí, Bagé, Santa Maria. Era muito interessada e organizava passeios com as turmas, para Porto Alegre, para as Missões, para o Chuí... Mesmo nas escolas públicas, com dinheiro curto, a gente fazia campanhas e arrecadava papelão durante todo o ano para vender e assim custear o ônibus. Não achava nada difícil e gostava de desafios, como participar de gincanas, por exemplo. Não tinha carro, toda a vida andei de ônibus ou de bicicleta – o que desse – e ia em frente! As minhas gurias agora dirigem. O fato de estar casada e de ter filhos nunca foi impedimento para que procurasse por novidades, fizesse cursos, viajasse. Cursos de professores: fosse em São Paulo, em Florianópolis ou no Paraná, dava um jeito de ir. Desses anos de Magistério tenho 66 certificados de cursos e palestras que participei e todos foram presenciais. Claro, tinha o marido e a empregada que cuidava das gurias. Os meus alunos, incentivava para que estudassem mais. Acho que, por isso, vários deles seguiram a carreira do Magistério.

A cada passeio que fazíamos, pedia aos alunos que escrevessem um texto sobre o que tinham visto. Encadernei parte desse material e guardo até hoje. [Gilda exhibe um grosso volume encadernado com espiral com a produção de alunos de diferentes séries e escolas. Boa parte das folhas utilizadas na confecção dos trabalhos era reaproveitada, sendo que no verso podiam ser observados textos datilografados ou impressos. Os temas eram os mais variados, e ela folheou o caderno lembrando de alguns alunos] O Márcio, conheceu o Projeto Geração 21 por ocasião da visita ao Museu da RBS e escreveu um texto sobre este assunto. É formado na Licenciatura em História! Este outro trabalho sobre a saúde da população brasileira foi feito em 1990 por um menino chamado Fábio, que tinha muita dificuldade de escrita e de fala, mas era muito inteligente e esforçado. Para ajudá-lo, a gente passava tarefas extras, que ele fazia com o maior capricho. Existia um programa do tipo menor aprendiz no Banco do Brasil, e nós o indicamos para uma vaga. É funcionário do Banco e está muito bem. Este outro menino, o Luís Fernando, nunca podia ir aos passeios da escola porque a mãe dele tinha medo de acidente. Um dia, finalmente permitiu que fosse a um passeio em Bento Gonçalves. Enquanto a gente almoçava, o guri caiu com uma garrafa na mão e acabou se cortando. Levamos ao hospital e ele levou 15 pontos! Resolvi tudo por lá e, quando voltamos à escola, lá fui eu explicar à mãe o que tinha acontecido. Ela disse: “Eu só estava esperando”! Acho que ficou o tempo todo imaginando aquilo mesmo! Ele mora em Canoas, e o vejo de vez em quando.

Abordava temas da atualidade a partir de notícias de jornais e charges, como natureza, meio ambiente, propagandas, adolescência, valores... Isso eu trabalhava em Educação, Moral e Cívica, além dos hinos, né? No fim, eles adoravam essas minhas aulas! Também costumava fazer os álbuns de figurinhas das Copas do Mundo e das Olimpíadas e trazia isso para a sala de aula, destacando os países participantes e vários aspectos de sua história e cultura. Quando trabalhei na escola particular, lembro que uma ocasião, enquanto realizava essa atividade dos álbuns, aconteceu uma briguinha entre dois estudantes por conta da troca de figurinhas. Uma mãe foi à escola reclamar, porque achou que a filha saiu prejudicada. Aí perguntaram: “Mas a professora não estava na sala”? E a menina respondeu: “Estava sim, mas ela estava trocando figurinhas com os outros alunos” [risos]! Acho que se aprende muito nessas trocas, né? Como por exemplo, o que é justo ou não. Essa coisa dos esportes acabava influenciando e incentivando.

Agora, acho que o professor não é tão valorizado. Por exemplo, quando viemos morar aqui neste bairro, a Vila Irma, há 30 anos, e vinha um parente nos procurar perguntando pelo Nadir Carraro, ninguém conhecia. Mas se dissesse o marido da professora todo mundo sabia indicar nossa casa. Eu era a referência no bairro, na igreja... Até hoje é assim: “Ah, ali mora

a professora”! Os pais valorizavam bastante! Tenho muitos presentes que ganhei de alunos! Mas, não vejo mais essa valorização dos pais dizerem que a professora tem razão. Nos últimos anos em que trabalhei como supervisora na Escola Mathilde Zatar, tive bastante contato com as famílias. Aí, quando havia um problema, a primeira coisa que faziam ao chegar na escola era dizer: “O que o professor fez contra o meu filho”? Em vez de perguntar o que aconteceu, não! Já vinham armados! Bah, daí a gente se sentava e explicava, explicava... Só então entendiam que o filho estava errado. Mudaram muito os valores, sabe?

E nesse último ano, o que foi a perseguição contra os professores? Um governo que é contra os professores? Como assim? Olha o que é esse ministro da Educação! Gente, olha o que ele fala! É triste, né? Tem muito descaso... E o que é esse governo estadual? Os professores estão há quatro anos recebendo os salários parcelados, desde o tempo do Sartori, e ele me dá aumento para o Judiciário, para o presidente do Banrisul!! Para tu teres uma ideia, no Estado⁶² tinha um plano de carreira que previa licenças-prêmio a cada cinco anos. Se tu não tirasses essas licenças, poderia converter em tempo de serviço. Depois, isso deixou de ter validade, porque era preciso ter 50 anos de idade e 25 de carreira. Me aposentei com 36 anos de trabalho e 54 de idade, mas tinha direito a receber em dinheiro o valor das licenças não utilizadas. Desde o governo Sartori, venho recebendo de forma parcelada em 36 vezes. É um descaso! Por isso, as pessoas não têm mais aquela motivação para planejar aula. Todo domingo de noite, vinha aqui em cima [no sótão de casa] para preparar minhas aulas da semana. O que está acontecendo? Eu sinto que os professores se desmotivaram por conta de tudo isso... Tudo que acontecia, a escola era a primeira. Lembro de nos sábados, ficar o dia inteiro na escola fazendo campanha de vacinação. Porque os postos de saúde não tinham condição de atender todo mundo. Fazíamos chá, cachorro-quente e galetos para arrecadar dinheiro. A gente passava dias organizando tudo aquilo! Depois, quando começou a melhorar com os governos do PT⁶³, a escola não fazia mais nada. Agora, com as coisas piorando, estão voltando a fazer cachorro-quente porque está faltando dinheiro.

Se fosse começar uma carreira nova agora, certamente faria História de novo. Mas faria Direito também, porque é uma área de que gosto muito.

⁶² A partir do governo de José Ivo Sartori (2015-2019), os servidores do Poder Executivo do Estado passaram a receber seus vencimentos de forma parcelada, sob a alegação de que o Rio Grande do Sul não dispõe de dinheiro em caixa para saldar seus compromissos financeiros. O parcelamento, em que pese as promessas de campanha, segue em vigor no governo de Eduardo Leite. Enquanto isso, servidores do Judiciário e do Legislativo, recebem seus proventos em dia.

⁶³ Gilda refere-se aqui aos investimentos em programas sociais realizados durante os 14 anos de governos do Partido dos Trabalhadores, tais como o Bolsa Família, programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o Brasil.

6 LEITURAS

“Mas, acho que a minha agitação política no tempo da UFPR foi modesta. Acabei agitando mais em Nova Prata por conta do sistema de trabalho, da metodologia que eu utilizei para trabalhar com os estudantes. E... o que eles levavam para casa: questionamentos, perguntar como é isso, como é aquilo, o professor disse isso, o professor disse aquilo. Isso aí mexeu com os brios dos próceres da ditadura de Nova Prata. Os Arena. Que estão lá até hoje, e mandando. A direita lépida e fagueira.”

(Cláudio Dilda)

Tenho claro que as narrativas transcriadas que apresentei no capítulo anterior são o produto do trabalho de reconstrução memorial de meus narradores e, ao mesmo tempo, o resultado de meu esforço como pesquisadora dedicada a expor com atenção e respeito as memórias que me foram confiadas. Nesse sentido, sou também responsável por narrar essas memórias que de formas distintas se mesclaram às minhas próprias lembranças em um movimento que se desenrola e se desdobra, enovelando-se em torno de si mesmo. Portanto, um processo no qual esse duplo envolvimento tem ressonância em cada uma das seis narrativas transcriadas.

Considerando essa premissa, dou início ao exame das narrativas a partir da aplicação do círculo hermenêutico de Ricoeur (1994), processo que propõe a circularidade da interpretação de um ou mais textos por meio de um método complexo de leitura e análise qualitativa. O que faço daqui por diante nada mais é do que buscar a compreensão das narrativas transcriadas a partir das contribuições de Ricoeur (1994; 2014), Pollak (1989; 1992) e Bosi (2001). Ressalto, porém, que estas são interpretações possíveis neste momento, constituindo, por isso mesmo, leituras parciais dos vestígios do passado revisitado pelos professores que entrevistei.

Então, realizando a etapa da leitura ingênua, a primeira do círculo hermenêutico de Ricoeur (1994), li o conjunto das seis narrativas transcriadas a fim de elaborar um sentido amplo para as diferentes narrativas e estabelecer algumas conjecturas. As narrativas foram lidas em dois momentos: primeiro, individualmente; depois, em conjunto.

Observo que, com exceção da professora Maria Helena, cuja carreira consolidou-se em universidades porto-alegrenses com desdobramentos em instituições do interior do estado, cinco de meus seis entrevistados relataram experiências docentes em comunidades rurais ou da Região Metropolitana.

Além disso, nenhum dos entrevistados se disse especialmente vocacionado ao magistério, já que, para as professoras e professores com quem conversei, a Licenciatura em História ou em Estudos Sociais surgiu como uma opção que se desenhou circunstancialmente ou que se apresentou como a única viável.

Maria Helena iniciou sua narrativa afirmando que em nenhum momento de sua vida havia pensado em ser professora, até sê-lo. Ao contrário, por um bom tempo, desejou estudar Direito, um projeto jamais realizado. Lory, que também disse não ter se imaginado professora, foi levada pelo desejo de estudar e pelas oportunidades instituídas através da Lei nº. 5.692/71. Situação semelhante foi vivida por Gilda, que almejou cursar Enfermagem, mas desistiu ao ver que precisaria morar em outra cidade. Cláudio começou o caminho do sacerdócio, porém, por discordar das práticas e da maneira como as coisas ocorriam, abandonou o seminário e decidiu prestar vestibular na Universidade Federal do Paraná, optando pela Licenciatura em História, área que já apreciava. Adolfo, depois de quase duas décadas trabalhando no comércio, ingressou inicialmente no curso noturno de Administração na Unisinos, mas acabou migrando para a Licenciatura em História, influenciado pelo grupo de jovens católicos do qual participava e inspirado por um professor que admirava. Lacioni quis estudar Odontologia, mas viu que isso não seria possível pela inexistência de uma universidade que oferecesse tal curso em Alegrete. Isto posto, fez a Licenciatura Curta em Estudos Sociais na única instituição de ensino superior da cidade, uma faculdade privada que já não existe mais.

Assim, cada um, como bem sintetizou Maria Helena – e por isso sua fala se tornou o título desta tese – aprendeu na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas, isto é, foi desenhando sua trajetória profissional em resposta as circunstâncias com as quais se deparou.

De todo modo, acredito poder dividir as narrativas memoriais dos entrevistados em dois grupos: o primeiro, composto pelos professores que se graduaram em instituições privadas do interior, cujas lembranças são pontuadas pelo relato das dificuldades vencidas a fim de concluir seus estudos, onde se situam Adolfo, Lory, Lacioni e Gilda; e o segundo, formado pelos professores Cláudio e Maria Helena que, tendo cursado a licenciatura em universidades públicas sediadas em capitais, relataram ter enfrentado os maiores desafios já no exercício do magistério.

Considerando os caminhos trilhados antes do ingresso no ensino superior, Cláudio e Maria Helena – embora ela pertença a uma família abastada e ele seja filho de agricultores – tiveram uma formação básica em instituições de qualidade: ele, como interno em um seminário católico no interior do Paraná; ela, como estudante de escolas privadas e públicas de Porto Alegre. O que os diferencia é que, para Cláudio, estudar no seminário representou uma

alternativa ao enfrentamento de situações similares às vivenciadas por Adolfo, Lory, Lacioni e Gilda. Não fosse a qualidade do ensino recebido no internato da congregação católica espanhola, dificilmente ele teria ingressado em uma universidade pública como a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Maria Helena, por seu turno, tendo frequentado o tradicional Colégio Farroupilha, o Ginásio Experimental Pio XII e o Colégio de Aplicação, logrou classificar-se no concorrido vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entretanto, em seu percurso rumo ao magistério superior enfrentou problemas de outra ordem: a necessidade de adaptação a um sistema de ensino arcaico e engessado em comparação às metodologias ativas às quais estava habituada; e o choque tardio com o machismo no ambiente da Faculdade de Educação, lugar que ela, talvez ingenuamente, julgava livre desse tipo de preconceito. Vale destacar que, enquanto a curta carreira de Cláudio foi exercida junto ao ensino básico em um único município do interior gaúcho, a longa trajetória docente de Maria Helena se estende desde aquele nível de ensino até a orientação de pesquisas de mestrado e doutorado, desenvolvendo-se tanto na capital quanto em cidades como Passo Fundo e Canoas. Além disso, Maria Helena segue atuando como docente, ao passo que Cláudio deixou o Magistério no início da década de 1980.

Lory, Lacioni e Gilda realizaram a Licenciatura Curta em Estudos Sociais em instituições privadas driblando carências diversas. A fim de obter o almejado diploma, cada uma lançou mão de diferentes estratégias: Lory, que atuava como professora em uma escola do município de Sério, aproveitou o período das férias escolares para cursar a licenciatura oferecida em Venâncio Aires pela Universidade de Passo Fundo; enquanto Lacioni compatibilizou o curso noturno na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de Alegrete com diferentes empregos no comércio local; ao passo que Gilda, trabalhando como professora em Sapiranga e Campo Bom, realizou a graduação na Unisinos, em São Leopoldo.

Paralelamente, noto que as trajetórias estudantis de Lory, Gilda e Adolfo se assemelham, na medida em que os três tiveram de enfrentar deslocamentos constantes a fim de conciliar a formação universitária com o magistério, no caso delas, ou o trabalho no comércio, no caso dele.

Por outro lado, os percursos docentes de Adolfo e Lacioni apresentam um hiato entre a conclusão de suas licenciaturas e o ingresso efetivo no magistério: depois de graduada, ela ficou cerca de 13 anos distante da sala de aula; enquanto ele, que concluiu o curso em 1986, só viria a atuar como professor a partir de 1992, quando deixou para trás quase duas décadas de carreira no setor privado. Assim, ambos se tornaram professores tardiamente.

Identifico igualmente alguma similitude entre os percursos de Lory e Adolfo, tendo em vista que suas entrecortadas trajetórias estudantis antes do ingresso no curso superior foram guiadas por limitações financeiras e de infraestrutura da rede de ensino pública: Lory cursou até a quarta série do ensino básico e só voltou a estudar aos 18 anos, quando foi criado o primeiro ginásio estadual na cidade de Venâncio Aires; ao passo que Adolfo ficou seis anos sem estudar entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na Unisinos, premido pelo falecimento do pai e a necessidade de sustentar a família.

Cabe ressaltar que, nas décadas de 1970 e 1980, estimulado pelas políticas educacionais de crescimento com investimento reduzido da ditadura civil-militar, o ensino superior privado expandiu-se⁶⁴ por meio da instalação de unidades isoladas de ensino, nas quais o carro-chefe foi justamente a oferta das licenciaturas curtas. Ademais, as distâncias entre os municípios eram amplificadas pelo transporte público precário.

A partir dessa leitura ingênua foi possível observar que, entre as décadas de 1970 e 1980, fatores como as limitações da rede pública de ensino em municípios do interior do Rio Grande do Sul ou da Região Metropolitana, a carência econômica familiar e os problemas de mobilidade parecem ter influenciado decisivamente as trajetórias de vida de pelo menos cinco dos seis professores entrevistados. Nesse sentido, o percurso estudantil e docente de Maria Helena constitui a exceção em relação aos demais professores do grupo.

Para dar continuidade ao processo interpretativo, realizei o segundo movimento do círculo hermenêutico proposto por Ricoeur (1994), o estágio intermediário da explicação, no qual dividi as narrativas em unidades menores a fim de fazer uma leitura pormenorizada. Nesse movimento, também chamado de etapa analítica, empreendi uma leitura metódica e estrutural das narrativas, destacando frases em cada uma delas e levando em conta as conjecturas lançadas a partir da leitura ingênua. Depois disso, procurei organizar as informações contidas nessas frases segundo os três elementos constitutivos da memória elencados por Pollak (1992), ou seja, listei as pessoas, os acontecimentos e os lugares que emergiram nos relatos dos professores. Em função dessa organização, pude criar o que chamo de mapa afetivo para as memórias dos seis narradores, listando os elementos constitutivos, que apresento a seguir. Os mapas são seguidos de breves reflexões a respeito de cada narrativa.

⁶⁴ Conforme Martins (2009), entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período, sendo que, até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente pela proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte.

Destaco que, ao testar a categorização proposta por Pollak (1992), pude perceber sua aplicabilidade às narrativas produzidas pelo processo transcriativo, algo que facilitou a visualização dos elementos principais em cada relato e, ao mesmo tempo, serviu como um guia para organizar minhas reflexões a fim de cumprir o último movimento do círculo hermenêutico ricoeuriano, qual seja, o da compreensão em profundidade ou abrangente.

QUADRO AFETIVO 1 - NARRATIVA DE CLÁUDIO DILDA

Pessoas	Acontecimentos	Lugares
<ul style="list-style-type: none"> - a mãe - o padre Julio Montoya - a ex-esposa Maria Cristina, as filhas Ana e Mariana e a atual esposa Suzana - os ex-alunos Rogério, Leonardo, Eliana e Adelaide - o major Ulisséa, professor de EPB na licenciatura - Cecília Maria Westphalen, diretora do Departamento de História, Filosofia e Sociologia - Vitor Pletsch, ex-prefeito de Nova Prata - o vice-secretário de Educação do RS Celso Bernardi 	<ul style="list-style-type: none"> - o trauma do afastamento familiar na ida para o seminário (1964) - o encontro com um “colega” de curso no DOPS de Curitiba - a viagem à USP (1974) - o alinhamento à turma do MR-8 na faculdade - a morte do pai e o retorno à terra natal (1976) - a 1ª. Semana da Cultura (1977) - a convocação para audiência na SEC/RS (1979) - o afastamento da disciplina de Moral e Cívica da Escola Normal Tiradentes - a criação do PT em Nova Prata; - a criação da Associação dos Professores Pratenses e a greve do magistério (1979) - a filiação ao PMDB - as disputas à Prefeitura de Nova Prata pelo PMDB (1982 e 1992) - o abandono da carreira do magistério e a mudança para a capital, com o início da carreira na política ambiental (1983) 	<ul style="list-style-type: none"> - a localidade de Gramado, no interior de Nova Prata, RS - o Seminário dos Sagrados Corações, São José dos Pinhais, Paraná - a Universidade Federal do Paraná, em Curitiba - o Colégio Nossa Senhora Aparecida e a Escola Normal Tiradentes, ambos de Nova Prata - a capital, Porto Alegre

Fonte: a autora

Humor e amargura perpassam o relato construído em colaboração com este professor de História. Amigo e ex-colega de trabalho de meu marido, já conhecia Cláudio Dilda como ambientalista, mas fui surpreendida quando ao comentar o tema de minha pesquisa de tese durante um almoço entre amigos, ele disse-me que havia sido professor de História, expondo de forma resumida a situação intimidadora que vivera no final da ditadura. A alteração de sua fisionomia ao fazer o relato deixou transparecer um misto de indignação, orgulho e desgosto. A força daqueles sentimentos, controlados com relativo sucesso, me levou a convidá-lo imediatamente a participar do projeto como meu primeiro entrevistado.

Acostumado à vida pública e bastante articulado, apresentou sua história de vida de forma cronológica, reordenando vários parágrafos do texto transcrito – algo que apenas ele dentre os seis entrevistados desejou fazer de forma tão metódica – o que me pareceu evidenciar seu gosto por linhas de tempo.

Apesar de ter iniciado nosso primeiro encontro afirmando estar “desarmado” e que não esconderia ou camuflaria os registros que tinha na memória, foi dentre os entrevistados o que mais se assumiu como narrador das próprias aventuras. E se uso esse termo – aventuras – é porque não posso deixar de observar que ele relembrou uma série de passagens de sua vida entre risos, ironizando seus opositores e admitindo seu inegável gosto por “provocar onça com vara curta”. Ao longo de toda a narrativa, expressou orgulho por sua curta trajetória profissional, admitindo ter abandonado a docência por conta das perseguições políticas sofridas e dos obstáculos interpostos pela elite conservadora que comandava a cidade de Nova Prata.

Mesmo sem usar a palavra resistência, suas lembranças são perpassadas por essa ideia, pois embora avalie como modesto seu papel de militante estudantil nos tempos da faculdade, disse estar consciente que, como professor, transgrediu os padrões sociais interioranos pela metodologia adotada em sala de aula e pelo modo como se relacionava com seus alunos. O fato de ele ter namorado pelo menos duas ex-alunas – Maria Cristina, com quem foi casado e tem duas filhas, e Suzana, sua atual companheira – não é desprezível, uma vez que para uma sociedade conservadora, um professor envolvido com estudantes adolescentes em plena década de 1970 certamente seria alvo de críticas.

Ao relembrar o episódio em que foi chamado à capital para sofrer o que definiu como um interrogatório nazista, pude perceber o quanto aquele encontro ainda hoje o perturbava. Sua voz se elevava, estremecia e, por vezes, os olhos ficavam marejados. Além disso, pela recorrência à menção daquele acontecimento em nossos encontros, parece ter sido em torno dele que Cláudio estruturou toda a narrativa de sua jornada como docente de História. Como boa parte dos acontecimentos lembrados foram narrados com um constante sorriso, não pude deixar de associar essa forma de narrar às histórias contadas por garotos que se vangloriam de suas travessuras.

Discreto quanto à vida familiar, não citou nominalmente mãe, pai ou irmãos, tampouco referiu-se a amigos de infância ou da juventude, embora tenha mencionado por mais de uma vez, e com inequívoco carinho, o catolicismo exacerbado da mãe. Em função disso, suponho que sua posição na família seja de relativo isolamento. Na verdade, pude entrever certa tristeza quando revelou que uma irmã – a única a ter tentado estudar – havia desistido do noviciado. Quanto à escola rural que frequentou, as menções se referiram à desativação do lugar e à visita

do padre em busca de aspirantes a seminaristas. Esses silenciamentos pareceram-me destoar na narrativa desse filho mais velho que desistiria de seus projetos de estudo no exterior por não querer deixar a mãe viúva sem assistência. Se é certo que as pessoas se constroem como sujeitos à medida que aprendem a se narrar, restou claro que meu entrevistado deliberadamente excluía a família de sua narrativa.

Hoje aposentado, Cláudio se mostrou satisfeito com o resultado do trabalho, solicitando apenas a omissão de alguns palavrões e dos nomes de dois políticos. Considerando o contexto político em que nossos encontros ocorreram, durante o governo de Michel Temer, cabe observar que a exclusão desses nomes sinaliza a preocupação de que os tempos de medo e de vigilância por ele experimentados poderiam retornar. Esse temor foi explicitado em nosso último encontro, no final de julho de 2017, quando admitiu estar desalentado com os rumos do país.

QUADRO AFETIVO 2 - NARRATIVA DE ADOLFO CARLOS SIMON

Pessoas	Acontecimentos	Lugares
<ul style="list-style-type: none"> - os pais Zeno e Isolde Simon - os irmãos Adelar, Danilo e Liane - a Juventude Unida da Mathias Velho - os professores Silvio e Marina Lima Leal - a professora Cleusa - a colega e professora Dirléia Fanfa - o orientador Fernando Seffner - o Sr. Avelino 	<ul style="list-style-type: none"> - as enchentes em Canoas (1965-1967) - a morte do pai - os desfiles da Semana da Pátria - o trabalho no comércio - o ingresso na Jumave (1978) - o início da licenciatura na Unisinos - a continuidade do curso no Centro Universitário La Salle (1983) - a assessoria ao vereador Vilson de Souza do PT de Canoas - o ingresso no magistério (1992) - o trabalho na escola Nova Sociedade e nas escolas itinerantes do MST - a especialização no Centro Universitário La Salle (2000) 	<ul style="list-style-type: none"> - a Vila Mathias Velho - as redes de lojas onde trabalhou: Renner, Alfred e Kirk; - a escola Hélio Fraga em Nova Santa Rita - o assentamento Itapuú / Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade; - o Colégio Estadual Tereza Francescutti

Fonte: a autora

O sorriso tímido e o inseparável chapéu são característicos de Adolfo Simon, cuja narrativa apresentou as vivências de um jovem trabalhador da periferia bastante consciente das desigualdades que o rodeiam. Fator determinante em sua vida foi o ingresso na Juventude Unida da Mathias Velho (Jumave), grupo ligado às Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. O convívio nesse grupo, no qual realizou inclusive um curso preparatório ao vestibular, parece ter sido fundamental em seu gradativo direcionamento para a área educacional.

Motivado pelos colegas da Jumave, Adolfo voltou a estudar. Sua primeira opção, no entanto, não foi pela licenciatura, mas pelo curso de Administração da Unisinos, no qual ingressou por conta da familiaridade adquirida por meio do trabalho nos setores de crediário comercial. A troca de curso para a Licenciatura em História pode ser associada a quatro fatores possivelmente inter-relacionados: a desilusão com um ambiente profissional muito competitivo, a demissão da rede de lojas na qual atuara por quase uma década, a inspiração oriunda de um ótimo professor e a percepção de que poderia se sair bem numa área em que costumava se destacar em sala de aula.

Ao longo de nossos encontros foi ficando evidente a riqueza do percurso errante desse professor de História: filho mais velho de quatro irmãos, teve o estudo interrompido pelo falecimento precoce do pai, cujo desaparecimento o levou a buscar um emprego no comércio. Esse desvio no rumo de sua vida, no entanto, acabou servindo para que desenvolvesse habilidades bastante úteis mais tarde, quando colaborou em um projeto escolar pioneiro junto às escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra: por ter trabalhado com crediário, sabia organizar muito bem cadastros, controles contábeis e compras, competências essas que raros professores possuíam ao assumir a direção de uma escola.

O que me chamou a atenção em suas memórias foi o relato vívido e bem-humorado sobre os esforços para conciliar o trabalho com o término do ensino médio e da faculdade. Com uma disposição próxima da teimosia, Adolfo construiu pouco a pouco uma carreira marcada pelo comprometimento com a gestão escolar e com os estudantes. Suas lembranças sintetizam as barreiras à educação enfrentadas pelas classes trabalhadoras do país desde meados da década de 1970 até o início dos anos 2000: grande expansão da rede privada de ensino superior, em contraposição às poucas vagas ofertadas pelas universidades federais; escassez de opções de financiamento estudantil; mobilidade urbana limitada por um transporte público deficitário e ausência de programas de apoio à permanência de estudantes carentes no ensino superior, quer fosse no âmbito público ou privado.

Um dos momentos que me deram maior satisfação foi perceber que, ao final de nossos encontros, Adolfo – que julgava não ter muito a dizer – demonstrou surpresa e orgulho por sua história. Embora eu deva considerar que a participação em movimentos sociais possivelmente já tivesse lhe oportunizado algum tipo de reflexão sobre sua trajetória, não deixou de ser prazeroso acompanhá-lo nesse mergulho que fizemos juntos na rotina cansativa, e por vezes adversa, de alguém que decide abandonar uma carreira de relativo sucesso para lançar-se em uma zona desconhecida. Assim, apesar de não ter reconstruído lembranças específicas de sua atuação em sala de aula, revelou, ao longo de sua narrativa, um olhar compreensivo para com

aqueles estudantes que, assim como ele, transitaram de forma claudicante pelas bordas do sistema de ensino. Tal compreensão me pareceu decorrente de sua crença na aliança entre movimento religioso e atuação política, conforme expressou em um de nossos encontros.

QUADRO AFETIVO 3 - NARRATIVA DE LORY MARIA H. FAVARETTO

Pessoas	Acontecimentos	Lugares
<ul style="list-style-type: none"> - o pai Edmundo - a irmã Marina, também professora - os filhos Fernando e Patrícia - o marido Mário - a colega Ana, com quem dividiu as aulas na Escola Luiz Gama - Rui, o primeiro aluno dos tempos do ginásio - João Willibaldo e Elvira Bergmann, o casal presidente do Clube de Pais e Mestres da Escola Luiz Gama - os professores Antônio Pilz Neto e Gastão Pilz - o professor de OSPB Tizinho 	<ul style="list-style-type: none"> - a criação do ginásio estadual em Venâncio (1966) - a biblioteca compartilhada com a sala de aula - os desfiles da Semana da Pátria - o curso supletivo (1972) - os empregos na fábrica de calçados e de fumo (1972-74) - o ingresso na escola Municipal Luiz Gama, Sério (1974) - as aulas para o Mobral - a Licenciatura Curta em Estudos Sociais da Universidade de Passo Fundo - o trabalho de orientadora na Escola Estadual Pedro Albino Müller 	<ul style="list-style-type: none"> - o bairro Grão Pará (Venâncio Aires) - o Colégio Aparecida (Venâncio Aires) - a Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino Juchem (Venâncio Aires) - Santa Cruz do Sul; - a Universidade de Passo Fundo - a Escola Municipal Luiz Gama (Sério) - a sala para orientação na Escola de Ensino Médio Pedro Albino Müller (Sério)

Fonte: a autora

Com Lory fiz uma viagem no tempo reconstruindo memórias que refletiam o estilo de vida em comunidades rurais distantes das capitais do país. Nossa empatia foi imediata a ponto de, já no primeiro encontro, ela ter me confessado não saber como estava falando tanto, pois se considerava uma pessoa reservada. Posteriormente, constatei por um comentário de seu filho, que Lory tinha poucas pessoas no círculo familiar e de amigos com quem pudesse partilhar suas experiências docentes.

Seu relato revelou a obstinação de uma jovem que driblou as circunstâncias adversas da falta de escolas públicas agarrando todas as oportunidades possíveis. Assim, aos 18 anos, foi da primeira turma no recém-criado ginásio, fato que se repetiria no curso supletivo para o segundo grau e na licenciatura. Caçula de uma família de agricultores, contou-me que o gosto pela leitura fora alimentado pelos livros das irmãs mais velhas e pela leitura das histórias bíblicas. Além de trabalhar para custear os estudos, Lory lançou mão dos laços solidários que costumavam unir as comunidades interioranas: a falta de dinheiro para eventuais hospedagens

foi driblada pelo “pouso” na residência de amigos ou pelos pernoites na casa de uma idosa que necessitava de algum tipo de cuidado. Por outro lado, apesar da ausência de incentivo familiar, disse-me que devia ao pai o apoio moral e algum eventual suporte financeiro para a compra de livros.

Embora em nenhum momento tenha surgido a palavra ditadura, relembrou ter dado aulas no Mobral, programa do governo militar que propunha “combater” o analfabetismo entre a população adulta. Ao contrário do restante da narrativa, mostrou-se aborrecida por considerar a experiência bastante frustrante, já que a maioria dos alunos havia desistido no meio do processo. Além disso, lembrando das supervisoras que acompanhavam o trabalho, mencionou que achava ter havido pressão para que os professores aderissem àquela iniciativa governamental que, de resto, considerou inútil.

QUADRO AFETIVO 4 - NARRATIVA DE LACIONI ALVES S. TEJADA

Pessoas	Acontecimentos	Lugares
<ul style="list-style-type: none"> - a irmã falecida e a outra irmã, igualmente professora - os filhos Ágata, Luma e Diego - o marido Afonso - a professora de Português e o professor de Geografia do ensino médio - a professora de Inglês Iolanda do ensino médio - as supervisoras do estágio no final da licenciatura - a ex-estagiária Magali 	<ul style="list-style-type: none"> - o silêncio na sala de aula e a coreografia - os empregos no comércio - a Licenciatura Curta em Estudos Sociais (1978-1980) - a reprovação no estágio da licenciatura (1980) - o casamento e a saída de Alegrete - a mudança para Montenegro - o incentivo da diretora da escola onde matriculou a filha - o início da carreira no magistério por meio de contratos emergenciais (1992) - o auxílio das colegas e da diretora da escola onde lecionou para o ensino médio (1995) - a indisciplina dos alunos - a desvalorização do professor - a formação deficiente dos estagiários das licenciaturas 	<ul style="list-style-type: none"> - cidade de Alegrete - a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional (1978-1980); - a instalação em Montenegro com o marido e os três filhos; - o início da carreira na Escola Estadual de Ensino Fundamental Osvaldo Brochier, no interior de Montenegro - o trabalho na Escola Estadual Técnica São João Batista e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Álvaro de Moraes, ambas em Montenegro

Fonte: a autora

Na narrativa de Lacioni pude perceber que a opção pela Licenciatura Curta em Estudos Sociais, a exemplo do observado com outras entrevistadas, deveu-se mais pela ausência de oportunidades do que propriamente por vocação. Tendo realizado um curso técnico em Farmácia, seu desejo era cursar Odontologia, mas naquela região da fronteira, a única

instituição de ensino superior existente era privada e somente oferecia formação em licenciatura.

Embora não tenha se declarado uma pessoa reservada, essa característica ficou latente no decorrer de nossas conversas. Os nomes do marido e dos filhos só foram mencionados em nosso segundo encontro, e ainda assim porque eu lhe perguntei. Órfã de mãe por volta dos cinco anos de idade, seu pai casou-se novamente, e a família cresceu até atingir a marca de 10 irmãos. Apesar de sua escolha profissional ter aparentemente inspirado duas irmãs que seguiram a carreira no Magistério, nada falamos a respeito do convívio familiar. Seu maior vínculo afetivo me pareceu ser com a irmã já falecida, que havia cursado a Licenciatura Curta na mesma faculdade e quase na mesma época. Contudo, Lacioni sequer pronunciou seu nome, e quando insisti, perguntou se isso era realmente necessário. Entendi que lhe era difícil falar da irmã morta e não voltei a perguntar.

Tendo vivido uma rotina comum aos estudantes-trabalhadores, cursou a faculdade à noite e, talvez por isso, tenha guardado poucas lembranças. De suas memórias da época, sobressaiu-se a percepção da decoreba aplicada ao ensino dos conteúdos e do silêncio que imperava na sala de aula. Tanto que, mesmo tendo citado dois professores de quem disse ter gostado bastante – uma de Português e outro de Geografia –, não lembrou sequer seus nomes. Segundo Lacioni, essa professora de Português era bem exigente, sendo a única de todo o curso que não se limitava ao livro didático. Quanto ao professor de Geografia, admitiu apreciar mais a disciplina em si e nem tanto seu modo de apresentar a matéria. Tampouco lembrou o nome de algum colega de faculdade. Apesar de ter afirmado ter mais lembranças do ensino médio, apenas um nome surgiu durante nossos encontros: o da professora Iolanda, que lecionava Inglês. Sua preferência pela Geografia ficou evidente quando falou do gosto pelo campo da Geografia Crítica, que considerava mais interessante por permitir debates em sala de aula. Também deixou clara sua indignação pela desvalorização dos professores, lembrando que, quando iniciou a carreira, havia mais respeito por parte dos alunos, dos pais e do governo.

Um aspecto que me chamou a atenção em sua narrativa foi a percepção de que a ditadura instalada em 1964 havia sido um tema ausente ao longo de toda a sua trajetória estudantil, tanto no curso técnico do antigo segundo grau quanto na faculdade. Em mais de uma ocasião, afirmou não ter se apercebido do regime de exceção em que viveu. Entretanto, lembrava da ausência de espaço para diálogo em sala de aula, da decoreba exaustiva e da falta de uma visão crítica sobre o que era estudado. Também contou ter notado o quanto o fato de ter vivido os tempos de ditadura em uma cidade da Região da Campanha fez diferença na percepção de coisas como o sentido de algumas letras de músicas apreciadas por colegas de docência. Na verdade,

demonstrou estranheza ao relatar que, em que pese serem da mesma geração, ela e suas colegas tiveram experiências e percepções totalmente diversas sobre a ditadura civil-militar. Apesar de bastante crítica ao tipo de ensinamento recebido em História e Geografia, afirmou que à época não se apercebia da ausência de contato com a realidade, especialmente na Geografia, sua área de estudo preferida. Por fim, a partir do convívio com as colegas professoras em Montenegro concluiu que o fato de não ter cursado o Magistério no ensino médio dificultou sua atuação em sala de aula pela ausência de uma base didática.

QUADRO AFETIVO 5 - NARRATIVA DE MARIA HELENA C. BASTOS

Pessoas	Acontecimentos	Lugares
<ul style="list-style-type: none"> - os pais Clóvis e Dagmar - as duas irmãs mais velhas, também professoras - a primeira professora, Gisela Schmeling - os professores do Ginásio Experimental Pio XII Nelson, Helena e Laura - os colegas da Licenciatura Clóvis Azevedo, Céli Regina Pinto e Isabel Noll - a professora de prática de ensino de História e Geografia Nílbia Handschülle - a diretora do Colégio de Aplicação da UFRGS Graciema Pacheco - a professora da Licenciatura em História Sandra Pesavento - as tutoras no Colégio de Aplicação Anamaria Lopes Colla e Léa Fagundes - a colega de estágio da licenciatura Silvia Stifelman Katz - os colegas docentes da Faculdade de Educação da UFRGS Maria Beatriz Luce e Nilton Fischer 	<ul style="list-style-type: none"> - a “recuperação” nas férias de verão - as metodologias ativas no Ginásio Pio XII - a movimentação dos tanques no golpe (1964) - o ingresso na UFRGS (1969) - o “choque” das aulas expositivas na Licenciatura em História - a expulsão da sala de aula pela conversa com as colegas - a experiência na polivalência do Colégio de Aplicação (1973) - o ingresso como docente na Faculdade de Educação da UFRGS - a experiência no Laboratório de Ensino Superior da UFRGS - as greves de professores e criação da ADUFRGS (1976-1978) - os conflitos e disputas de poder na Faculdade de Educação da UFRGS - a aposentadoria sob a ameaça das reformas de FHC (1997) - a aposentadoria da pós-graduação em Educação da UFRGS (2002) - o desabrochar como pesquisadora na Universidade de Passo Fundo - a curta passagem pela Ulbra - o ingresso na PUCRS - a demissão da PUCRS (2019) 	<ul style="list-style-type: none"> - o Colégio Farroupilha (sede no Centro de Porto Alegre) - o Ginásio Experimental Pio XII - o Centro da capital - o Colégio de Aplicação da UFRGS - o pátio do Campus Centro da Universidade - o Instituto de Educação General Flores da Cunha em Porto Alegre - a Faculdade La Salle, Canoas - o Ciclo Básico da UFRGS - a Faculdade de Educação da UFRGS - a Universidade de Passo Fundo - a Ulbra, Canoas - a PUCRS

Fonte: a autora

Maria Helena fez uma narrativa pormenorizada e emotiva de suas experiências no ginásio experimental do Colégio Pio XII e no segundo grau do Colégio de Aplicação, bem como de sua graduação em História na antiga Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Em

que pese ter vivenciado o cotidiano no Campus Centro da Universidade, suas lembranças não chegam a refletir a efervescência política daqueles tempos. Tendo ingressado na faculdade em 1969, ano da segunda onda de expurgos de professores, técnicos e alunos, recordou da atuação dos colegas estudantes de Ciências Sociais, dois dos quais se tornariam reitores anos mais tarde. Porém, suas lembranças se ativeram aos problemas de adaptação a uma estrutura de ensino bastante arcaica, em comparação às práticas metodológicas do Pio XII e do Colégio de Aplicação, escolas inovadoras em tempos de alto grau de autoritarismo.

Lembrando de seus primeiros anos de docência no Colégio de Aplicação da UFRGS, recordou que utilizava o mesmo método intuitivo da escola ativa que havia vivenciado enquanto aluna. Através de seu relato sobre a didática de ensino nas sextas séries do antigo primeiro grau, também revivi alguns dos passeios em grupo das aulas de História e Geografia dos tempos de estudante em escolas públicas.

O lento retorno à democracia no país é o pano de fundo no qual ela entra na disputa por uma vaga como professora universitária, conquista seu espaço e assume responsabilidades crescentes na Faculdade de Educação da UFRGS. Apesar do apoio na organização de greves de professores e na criação do sindicato docente, seu posicionamento político mais moderado lhe renderia a fama de burguesa entre os colegas mais radicais. Tal fama, segundo ela, além de resultar em um rótulo do qual nunca procurou se livrar, culminou em uma curiosa queda de braço por ocasião do afastamento intempestivo de uma colega que se aposentou no exercício da direção da Faculdade.

Maria Helena recordou ainda episódios lamentáveis de machismo por parte de colegas professores, algo que se desejaria superado no ambiente universitário. Com um olhar bastante crítico e ressaltando os males da ditadura, levantou questões sensíveis a respeito dos investimentos do governo militar no aprimoramento dos quadros docentes, tema que considera pouco explorado no âmbito das pesquisas em História da Educação. Uma curiosidade foi sua experiência de jovem professora engajada em um Programa do Laboratório de Ensino Superior da UFRGS, que fez com que ensinasse aos professores catedráticos como fazer planos de aula e usar as tecnologias disponíveis à época. Posteriormente, ela participaria de um programa de formação nessa área, realizado durante as férias do período letivo, o que lhe permitiu viajar por todo o país.

No entanto, suas reflexões mais argutas enfatizaram as deficiências na formação docente e a financeirização das universidades privadas, fenômenos que descreveu com exemplos ao longo da narrativa. Ciente das mudanças em curso no campo da Educação, mostrou-se

preocupada com o futuro de tantos mestres e doutores em uma sociedade que pouco valoriza o conhecimento.

QUADRO AFETIVO 6 - NARRATIVA DE GILDA JERUSIA C. CARRARO

Pessoas	Acontecimentos	Lugares
<ul style="list-style-type: none"> - os pais Elmário e Aida - a irmã Gizelda e o irmão Luís Tadeu - a colega do primário Eni Terezinha - Marilene Rocha Jungbluth, a primeira professora mulher - as tias Iracema e Ida - o diretor da Escola Genuino Sampaio José Jorge Dotta - a professora de Português e de Música Wally Bernardes - a professora e diretora na Escola Genuino Sampaio Liane Reichert Klein - a professora da Licenciatura Curta em Estudos Sociais na Unisinos Helga Piccolo 	<ul style="list-style-type: none"> - as caronas no ônibus da empresa de calçados - as caminhadas por Saporanga ao lado das colegas - a hospedagem na casa das tias - o castigo pela ausência no desfile do Sete de Setembro; - a casa no bairro São Luiz, em Saporanga, onde Gilda morou com os irmãos - o início da carreira no magistério por meio de contratos emergenciais - o trajeto entre Saporanga, Campo Bom e São Leopoldo - a Licenciatura Curta em Estudos Sociais na Unisinos - o casamento, o nascimento das filhas e o retorno a universidade para a Licenciatura Plena em História - o choque pelo depoimento de dois ex-prespos políticos durante uma aula - o incidente com a secretária de Educação de Saporanga - o curso de especialização em Gestão Escolar em EAD 	<ul style="list-style-type: none"> - a escola em Porto Palmeira - Saporanga - Escola Genuino Sampaio - Escola de 1º. Grau Incompleto 25 de Julho, Campo Bom - Escola Coronel Genuino Sampaio, Saporanga - Unisinos, São Leopoldo - Feevale, Novo Hamburgo - Escola Municipal de 1º. Grau Incompleto La Salle, Saporanga - Escola Luterana São Mateus (privada), Saporanga - Centro Municipal Educacional Érico Verissimo, Saporanga - Escola Municipal Maria Emília de Paula, Saporanga - Secretaria de Educação de Saporanga - Instituto Estadual Mathilde Zatar, Saporanga

Fonte: a autora

Descrever Gilda como inquieta seria resumir de forma parcial o sentimento que experimentei no convívio com essa professora, poucos anos mais jovem do que eu e recém-aposentada. Acho que vibrante é o adjetivo mais adequado, por conta do entusiasmo demonstrado desde nosso primeiro contato.

Mais uma vez, acompanhei a narrativa de uma trajetória escolar plena de adversidades, superadas pela solidariedade das pequenas comunidades do interior e pela vontade inabalável de quem aproveitou ao máximo as escassas oportunidades de aprendizado. Gilda não desperdiçou nenhuma chance, enfrentando jornadas por vezes exaustivas a fim de conciliar trabalho e estudo. A exemplo do que constatei em outros depoimentos de mulheres, ela e a irmã mais velha seguiram o desejo dos pais, enquanto o irmão abriu mão do estudo, apesar de ter podido contar com o incentivo e o apoio fraternal.

Nos dois encontros que tivemos, lamentou o atual desprestígio do professor entre os pais, a comunidade e os ocupantes de cargos políticos. Sua menção quanto ao tratamento desrespeitoso dispensado pelos últimos governos suscitou, contudo, uma questão interessante: ao apontar os auxílios e benefícios recebidos durante os governos do PT, observou igualmente a desmobilização da comunidade escolar, que deixou de promover atividades para a arrecadação de fundos. Pude entrever então certa esperança quando acrescentou que os recentes cortes de verbas vinham obrigando as escolas a voltarem a realizar esse tipo de campanha.

Ao reler os quadros afetivos que organizei a partir da narrativa de cada professor, ressaltou o papel decisivo desempenhado por familiares e professores em suas histórias de vida. Essas são pessoas que, segundo Ricoeur (2014), enquadram-se como próximos, isto é, “pessoas que contam para nós e para as quais contamos”. (RICOEUR, 2014, p. 141). Nas lembranças de cinco dos narradores foram evocados nomes de mestres ou familiares que incentivaram diretamente suas escolhas, ou, pelo menos, não as obstaculizaram. A exceção é a narrativa de Lacioni que não mencionou ter recebido qualquer estímulo para o prosseguimento dos estudos. Ao contrário, foi ela quem pareceu ter encorajado duas irmãs mais jovens a se tornar professoras.

Cláudio citou a mãe como a fonte do estímulo para que ele se tornasse padre e, embora tenha contrariado os desígnios maternos, foi também por causa dela que abandonou os planos de estudar no exterior, retornando à Nova Prata. Dentre os professores que relembrou, figuram o major Ulisséa, que lecionava Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), e a diretora do curso de História, Cecília Maria Westphalen, mestres do curso de História da UFPR com os quais teve desavenças e que descreveu como “direitosos”. Celso Bernardi, político que em 1979 ocupava o cargo de vice-secretário de Educação do Estado, é a personagem central do acontecimento que estrutura sua narrativa: a convocação para que ele comparecesse na sede da Secretaria, em Porto Alegre. Por fim, Cláudio também mencionou alguns adversários políticos e ex-alunos que seguiram a carreira docente, mas não citou qualquer professor que tenha lhe servido de modelo.

Adolfo teve no pai um exemplo em termos de dedicação à família e ao trabalho. Quando retomou os estudos foi pelo incentivo recebido na Juventude Unida da Mathias Velho (Jumave), grupo ligado às Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. Foi ali que encontrou pela primeira vez o professor Silvío, seu exemplo de mestre, que reencontraria ao cursar a Licenciatura em História no antigo Centro Universitário La Salle. Além dele, figuram dentre as pessoas marcantes em sua trajetória os professores Fernando Seffner, seu orientador de trabalho de conclusão durante a especialização, e os colegas Marina Lima Leal, Júlio César Ribeiro e

Dirléia Fanfa. Outro personagem importante é Avelino, um dos líderes do grupo de Canoas que apoiou o movimento pela Legalidade, em 1961, e que Adolfo convidou para fazer palestras na escola estadual que dirigiu.

Lory teve o apoio do pai, Edmundo, que incentivou também Marina, irmã um pouco mais velha, a seguir carreira no magistério. Quando conseguiu uma nomeação para a pequena Escola Municipal Luiz Gama, no município de Sério, Lory morou com a família do agricultor João Willibaldo que presidia o Círculo de Pais e Mestres da localidade. Dos tempos do antigo ginásio, lembrou dos professores Antônio Pilz Neto, Gastão Pilz e Eloá, além do professor da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) Tizinho, seu preferido, apesar de ela não ter recordado de seu nome, mas sim do apelido pelo qual era conhecido na cidade de Venâncio Aires. Da Licenciatura Curta, lembrou dos muitos trabalhos em grupo e da turma, composta por professores de diferentes municípios.

No relato de Lacioni, apesar de ela não haver nomeado ninguém em particular, sobressaem como personagens importantes as colegas professoras de Montenegro, que a apoiaram na superação das inseguranças e dificuldades iniciais em sala de aula. Do curso de Licenciatura Curta, lembrou do professor de Geografia, sua matéria preferida, e da professora de Português, porque não se limitava ao livro didático e era mais exigente que os demais. A única professora nomeada foi Iolanda, que lhe ensinou o Inglês no ensino médio. Por fim, a ex-estagiária Magali, que depois se tornou professora de Geografia, sobressai como uma personagem importante na narrativa de Lacioni, que recordou dela com admiração e afeto.

Maria Helena recordou um a um todos os professores que considera importantes em sua trajetória escolar e acadêmica. No entanto, seus pais, Dagmar e Clóvis, são os referenciais iniciais de sua jornada rumo à Universidade. Como a terceira filha mulher de uma família em que as irmãs mais velhas seguiram carreira no magistério superior, ela foi a “queridinha do papai” e demonstra ter plena consciência disso. Dentre os mestres que lembrou com carinho, figuram: Gisela Schmeling, a professora do jardim de infância, que depois de aposentada daria aulas de alemão a seus dois filhos; Sofia Pederneiras, a professora particular que preparava estudantes para as provas de seleção ao Colégio de Aplicação; Nelson, o professor de Ciências do Ginásio Experimental Pio XII; e muitos outros colegas de graduação que mais tarde se tornariam também colegas na docência universitária. Graciema Pacheco, fundadora do Colégio de Aplicação, aparece em sua narrativa associada a um episódio negativo: uma apresentação teatral que desagradou à então diretora. Em consequência, Maria Helena precisou assumir a preparação dos alunos para uma nova apresentação, mesmo sem ter sido a responsável pela concepção do espetáculo. Outros personagens associados a disputas envolvendo questões

políticas ou de prestígio acadêmico na Faculdade de Educação da UFRGS foram os colegas Maria Beatriz Luce e Nilton Fischer.

Por fim, Gilda igualmente pareceu ter preparado mentalmente uma lista de todos os professores relevantes em sua trajetória. Aqueles poucos, cujo nome ela não lembrou na primeira entrevista, foram devidamente acrescentados em nosso segundo encontro. Os pais tiveram um papel determinante na trajetória desta professora: os agricultores Elmário e Aida Maria incentivaram os três filhos a estudar e, em certo momento, construíram uma residência em Sapiranga para lhes facilitar a continuidade dos estudos. Dentre os mestres que marcaram seu percurso, citou: Marilene Rocha Jungbluth, a professora na escola rural; Wally Bernardes, que lecionava Português e Música; e Liane Reichert Klein, que ensinava História e Geografia. Com Liane, que foi diretora da escola Genuino Sampaio e secretária de Educação de Sapiranga, Gilda desenvolveu uma longa amizade. Por fim, lembrou de Helga Iracema Landgraf Piccolo, mestre que marcou sua formação na Licenciatura Curta na Unisinos.

Ao analisar os acontecimentos evocados nas reconstruções memoriais dos narradores, um dos elementos constitutivos da memória indicados por Pollak (1992), observei a rememoração de episódios envolvendo o golpe de 1964, a ação dos apoiadores da ditadura civil-militar, a repressão nas universidades, os desfiles da Semana da Pátria, o depoimento de ex-presos políticos, a participação no Mobral, entre outros acontecimentos.

De maneira geral, nas narrativas de cada um vieram à tona traços do regime de exceção, sendo que para quatro dos professores entrevistados – Adolfo, Lory, Lacioni e Gilda – boa parte dessas percepções se deu tardiamente, conforme eles mesmos indicaram. Já nas lembranças de Cláudio e Maria Helena as menções ao golpe e à repressão emergem acompanhadas de uma análise distanciada e crítica, na qual ambos se declararam conscientes do que ocorria nos bastidores do regime, tanto durante a graduação quanto no exercício do magistério.

Maria Helena recordou ter observado a movimentação dos tanques em Porto Alegre, pois a casa de seus pais ficava próxima da residência do comandante do III Exército. Tendo ingressado na UFRGS em 1969, disse que já vivia o clima da universidade por estudar no Colégio de Aplicação, que à época funcionava no Campus Centro da Universidade. Todavia, não lembrou do impacto causado pelos expurgos de vários de seus professores, mas sim da agitação política promovida pelos colegas, dois dos quais se tornariam reitores: Francisco Ferraz (1984-1988) e Hégio Trindade (1992-1996).

Na narrativa de Cláudio, que ingressou no seminário cerca de um mês antes do golpe de 1964, foram rememorados episódios envolvendo a vigilância dos agentes da repressão

sobre ele e seus colegas de faculdade e, principalmente, ações de intimidação sofridas em Nova Prata, como seu afastamento da disciplina de Moral e Cívica por exigência da titular da 16ª. Delegacia de Educação, a presença constante do jipe da Polícia do Exército nos locais por ele frequentados e o interrogatório do vice-secretário de Educação do Estado, para o qual foi convocado na capital.

Lory, a mais velha do grupo de entrevistados, associou as festividades da Semana da Pátria a lembranças positivas, seja pela organização dos eventos ou pelos uniformes dos estudantes, elementos que para ela tiveram um significado especial. O único acontecimento negativo lembrado relacionado à política educacional da ditadura foi a atuação junto ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pois sua participação além de ter sido imposta e acompanhada por supervisoras, ainda teve um resultado por ela avaliado como nulo.

Adolfo lembrou dos desfiles de seus tempos de menino como um ensejo para a compra de calçados novos, algo pouco frequente devido à condição social de sua família. Um acontecimento tardio, mas importante em sua percepção sobre o período de formação docente, foi o encontro com um dos líderes da campanha pela Legalidade que residia a poucos metros da universidade em que havia estudado. Tal descoberta fez com que ele percebesse o silenciamento sobre as questões políticas em geral durante sua graduação. Além disso, em sua narrativa há dois outros episódios marcantes: as enchentes que atingiram Canoas durante a infância e seu ingresso na Escola Nova Sociedade, situada em um assentamento no município de Nova Santa Rita. Sobre as enchentes Adolfo lembrou em detalhes a segunda inundação ocorrida quando ele tinha 12 anos e, ao lado do pai, ficou tomando conta da casa junto com outros vizinhos. Em sua rememoração foi visível o orgulho por ter sido chamado a participar da vigília pelo pai e o carinho pelos laços de amizade fortalecidos naquele momento de dificuldade. Quanto à atuação na Nova Sociedade – onde foi professor, secretário e diretor – as lembranças estão associadas ao período em que ele melhor utilizou a experiência adquirida no setor de crediário comercial, organizando toda a documentação não só daquela unidade como também das 18 escolas itinerantes que o MST mantinha em diferentes pontos do Rio Grande do Sul.

Gilda, por seu turno, lembrou dois episódios marcantes: nos anos 1970, quando ela e a irmã deixaram de participar de um desfile pela ausência de transporte para chegar ao local do evento e foram punidas pelo diretor da escola; e, no final da década de 1980, ocasião em que por inserir um desenho de uma aluna bastante crítico sobre a situação do Brasil em uma exposição de trabalhos da disciplina de Moral e Cívica, recebeu uma advertência pessoal da secretária de Educação de Sapiranga. Também lembrou o choque sentido quando ouviu

relatos de ex-presos políticos torturados em uma palestra promovida durante a Licenciatura Plena na Unisinos na década de 1990. A partir dali, disse ter se dado conta de sua desinformação, passando a buscar leituras sobre a ditadura civil-militar.

Mas é no relato de Lacioni que ficam mais evidentes os vestígios da política educacional e do ambiente autoritário predominante durante o regime de exceção, pois o acontecimento por ela lembrado é, por assim dizer, um não acontecimento: o silêncio. Aulas silenciosas onde ninguém perguntava nada, matérias apresentadas como uma sucessão de datas e eventos a serem decorados, docentes seguindo à risca os livros didáticos e absolutamente nenhum espaço para o diálogo entre professores e alunos. Apesar de sucinta, sua narrativa traz os indícios mais claros da alienação e do esquecimento vigentes nos anos de ditadura.

De todo modo, os acontecimentos lembrados pelos seis narradores e listados anteriormente nos quadros afetivos, despontam como indícios do caráter autoritário predominante nas instituições de ensino naqueles tempos. Por outro lado, a forma como Lory, Lacioni e Gilda obtiveram seus primeiros contratos de trabalho – uma conjugação entre carência estrutural de docentes e a prática da tradicional indicação por ocupantes de cargos públicos – expõe a situação de moeda de troca em que havia se transformado o sistema educacional para a classe política do país, mencionada no capítulo 3.

Por fim, relaciono os lugares que emergiram nas narrativas das professoras e professores que entrevistei. Em todos os relatos, o espaço escolar é um elemento importante, local que parece ter contribuído de forma decisiva para moldar muitas das características desenvolvidas posteriormente no exercício do magistério. Assim, as escolas públicas frequentadas por Lory e Gilda oportunizaram o contato com um mundo que extrapolava os horizontes da vida no campo. Lory, que já amava ler, relatou sua alegria ao ingressar na primeira turma do recém-criado do ginásio estadual e se deparar com uma biblioteca instalada em sua sala de aula. Gilda, não falou do ambiente das escolas que frequentou, mas sim de sua vivência na cidade de Sapiranga, por onde circulava nos intervalos entre a educação física e as aulas no turno da tarde. O ambiente marcante em sua narrativa foi a Unisinos, universidade onde havia feito a Licenciatura Curta e para a qual retornou para realizar a Licenciatura Plena. Ali, já na década de 1990, casada e com duas filhas, disse que finalmente pode viver o ambiente universitário, usufruindo da infraestrutura que não havia podido aproveitar anteriormente.

Para Maria Helena os lugares de referência são o Colégio Farroupilha, o Ginásio Experimental Pio XII e o Colégio de Aplicação, sendo que este último se insere como o local onde ela viveu os acontecimentos mais importantes de sua carreira na UFRGS: o pátio do Campus Centro da Universidade, uma vez que à época o Colégio compartilhava o prédio com

a Faculdade de Educação. Outro lugar marcante em sua narrativa é o Centro Histórico de Porto Alegre, por onde circulava ao final das aulas no trajeto até empresa de seu pai. A descrição de seu percurso por ruas, livrarias e confeitarias foi carregada de saudades de uma configuração urbana e social hoje inexistente.

Essas pessoas, acontecimentos e lugares pontuam as seis narrativas e posso mesmo dizer que suas reconstruções memoriais foram estruturadas em torno desses elementos. Todavia, há aspectos que me parecem mais próximos da reflexão de Ricoeur (2014) a respeito de um dos abusos do esquecimento: o esquecimento comandado da anistia. É a partir dessa observação que faço o terceiro movimento do círculo hermenêutico ricoeuriano, numa tentativa de fechamento e leitura totalizante tendo como foco uma resposta à suposição de que, por meio das narrativas memoriais desse grupo de professores seria possível, guardadas as proporções subjetivas de cada relato, uma compreensão de suas experiências, da construção de sua identidade profissional e do processo de concepção a respeito da ditadura civil-militar e do ensino de História.

Nesse último momento, confrontei as conclusões obtidas a partir da leitura ingênua (primeira etapa) e da leitura analítica (segunda etapa), submetendo-as à análise a partir dos referenciais teóricos escolhidos e da bibliografia consultada. Descrita por Ricoeur (2014) como uma medida que pretende promover a reconciliação entre cidadãos inimigos, por meio de uma prescrição seletiva e pontual dos delitos e crimes cometidos por ambas as partes, a anistia é compreendida por ele como um esquecimento institucional dirigido a um passado que é declarado proibido. Ao perceber a proximidade fonética e semântica entre anistia e amnésia o filósofo francês questiona essa solução:

É obviamente útil – é a palavra justa – lembrar que todo o mundo cometeu crimes, pôr um limite à revanche dos vencedores e evitar acrescentar os excessos da justiça aos do combate. Mais que tudo, é útil, como no tempo dos gregos e dos romanos, reafirmar a unidade nacional por uma cerimônia de linguagem, prolongada pelo cerimonial dos hinos e das celebrações públicas. Mas o defeito dessa unidade imaginária não seria o de apagar da memória oficial os exemplos de crimes suscetíveis de proteger o futuro das faltas do passado e, ao privar a opinião pública dos benefícios do *dissensus*, de condenar as memórias concorrentes a uma vida subterrânea malsã? (RICOEUR, 2014, p. 462).

Parece ter sido esse o caso da Lei da Anistia promulgada em agosto de 1979 com o claro intuito de promover o esquecimento, para não dizer o apagamento do passado ditatorial em nosso país. Como já apontei no capítulo 2 desta tese, no Brasil, a anistia logrou construir uma história do regime de exceção cercada por silêncios impostos e por narrativas fechadas e lineares. Assim, estabeleceu-se um pacto de silêncio em torno dos crimes cometidos pelos

agentes do Estado, quebrado timidamente por meio de placas comemorativas, livros, filmes e algumas poucas leis de reparação às vítimas e seus familiares. Desse modo, como assinala Teles (2007), o acesso à memória política sobre aquele período foi circunscrito às lembranças das vítimas em suas relações privadas, banindo da esfera pública a memória sobre os anos de autoritarismo e repressão.

É na narrativa de Cláudio que identifico a consciência das limitações impostas pelo aparato repressivo do Estado, pois ele declara só ter conseguido ser contratado como professor em Nova Prata por não existir à época um sistema de informações eficiente entre os órgãos de segurança pública, já que provavelmente era “fichado” em Curitiba por conta de sua atuação junto ao diretório estudantil. Também foi em seu relato que apareceu um embate direto com integrantes do regime militar e seus apoiadores, a tal ponto que ele acabou abandonando o magistério, passando a dedicar-se a atuação político-partidária na área ambiental.

Maria Helena, que não participou do movimento estudantil na UFRGS, integrou o movimento docente no final dos anos 1970, tendo se engajado no apoio às lideranças de movimentos grevistas. Porém, não relatou ter vivido qualquer tipo de restrição ou constrangimento por conta dessa atuação. Pesquisadora da área de História da Educação, afirmou conhecer as inúmeras análises sobre os efeitos das políticas educacionais da ditadura civil-militar, mas ressaltou que houve também muitos benefícios para a carreira do magistério superior, especialmente nas grandes universidades federais, cujos professores receberam bolsas de estudo para a realização de mestrados e doutorados no exterior. Para ela, esse contingente de pessoal altamente qualificado deu início a um novo ciclo nas universidades brasileiras, aspecto que acredita ter sido ainda pouco estudado.

Por outro lado, Adolfo, cuja participação em um grupo de jovens ligado às Comunidades Eclesiais de Base o levou a uma aproximação com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), atuou como professor, secretário e depois diretor da principal escola instalada em um dos maiores assentamentos daquele movimento durante a década de 1990. Nesse período, ao final do qual cursou uma especialização, consciente da censura e das limitações à participação política antes existentes, viveu o desabrochar de sua atuação docente. Ele, que passara 19 anos afastado do ambiente escolar, encontrou um meio de conciliar fé e política no exercício do magistério em escolas públicas.

Lacioni, que iniciou sua carreira no magistério somente em 1992, contou ter percebido uma mudança muito grande em relação aos tempos de silêncio e ausência de diálogo que marcaram sua Licenciatura Curta em Estudos Sociais em Alegrete. Além da liberdade para promover os debates em sala de aula de que tanto gostava, disse ter percebido, pelo convívio

com as colegas professoras em Montenegro, as diferenças entre a cultura da região da Campanha e a da Região Metropolitana, pois até mesmo as letras das músicas ganharam um sentido que ela não captara durante a juventude.

Na narrativa de Lory não houve a menção das palavras anistia ou abertura, tampouco ela falou de ditadura. A despeito disso, seu relato é marcado pelo aproveitamento das oportunidades criadas pela instalação de escolas públicas, onde antes só havia o ensino privado, pela instituição dos exames supletivos e pela criação de uma Licenciatura Curta oferecida durante o período de férias escolares, iniciativas ocorridas na vigência das políticas educacionais dos governos militares. Trabalhando em uma escola municipal e, mais tarde, em uma escola da rede estadual, Lory desenvolveu uma sensibilidade invulgar no trato com seus alunos: se os livros didáticos eram incompletos, reunia informações de um e de outro a fim de melhorar o nível do ensino. Nos anos que antecederam sua aposentadoria, mesmo sem formação específica, assumiu o serviço de orientação educacional em sua escola, onde exigiu uma sala para conversar reservadamente com cada estudante e exercer com carinho e atenção a tarefa de ouvir e aconselhar. Em seu relato sobre a ausência desse tipo de espaço nas escolas de hoje, e também na narrativa de Gilda a respeito da perda da centralidade da escola e dos próprios professores, identifiquei um aspecto importante para uma compreensão mais ampla do que nos distancia daqueles tempos de redemocratização: o fato de que os professores e as escolas foram deixando de ser referências para as comunidades em que se inseriam.

Gilda, por seu turno, viveu experiências típicas dos estudantes dos tempos da ditadura, como a punição por faltar ao desfile da Semana da Pátria e, quando se tornou professora, experimentou também o controle do poder instituído no episódio da censura ao desenho de uma estudante. Contudo, a exemplo de Lory, fez de seu comprometimento com o aprendizado do aluno o centro de sua atuação docente, como pude comprovar pelo extenso acervo de trabalhos, relatórios de viagens e outros materiais armazenados no sótão de sua residência. Ao verbalizar sua percepção sobre a perda da centralidade da escola nas comunidades, associou tal mudança à melhoria das condições de vida promovida pelos governos de esquerda quando, conforme disse, “a escola não fazia mais nada”. Uma afirmação cuja perspicácia possivelmente merecesse outra tese.

Identifiquei a segregação das lembranças referentes à ditadura civil-militar nas narrativas de pelo menos quatro dos seis professores entrevistados, em cujas narrativas os temas da ditadura, da anistia e da redemocratização aparecem de forma residual, isto é, são vestígios de processos percebidos indireta ou tardiamente. Adolfo, Lory, Lacioni e Gilda disseram não ter percebido que viviam em um regime autoritário. Tendo cursado o ensino fundamental e

médio em instituições públicas do interior do estado e a graduação em instituições de ensino privadas, relembrou episódios isolados de arbitrariedades – a punição por não desfilar, sofrida por Gilda e sua irmã em 1976, e a participação obrigatória no Mobral, recordada por Lory – ou então, falaram do silêncio das salas de aula em que ninguém perguntava nada e o ensino se limitava a decorar e a cópia dos conteúdos, como narraram Adolfo e Lacioni.

Os desfiles cívico-militares, nos quais as escolas tinham um espaço de destaque, emergiram nas memórias de Adolfo, Lory e Gilda, professores oriundos do interior. Contudo, enquanto Gilda recordou desses eventos para relatar um episódio negativo – a punição pela ausência em um desfile – Adolfo relacionou as festividades à compra de calçados novos, algo raro em sua infância de garoto da periferia, ao passo que Lory, lembrou das comemorações da Semana da Pátria como um acontecimento importante, lamentando que atualmente não haja mais o mesmo entusiasmo e organização nos desfiles.

A narrativa de Maria Helena apresenta dois exemplos da abordagem tecnicista aplicada ao ensino superior durante a ditadura: quando recorda que vários de seus colegas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ferrenhos opositores do regime, foram beneficiados com bolsas de estudo para a realização de mestrados e doutorados no exterior e quando relembra seu trabalho como ministrante de um curso de Metodologia do Ensino Superior dirigido aos professores catedráticos da UFRGS. Esse curso, que Maria Helena chamou de “novidade americanófila”, era realizado no período de férias e fazia parte de um programa de treinamento desenvolvido em todo o país e pago em dólares pela Organização dos Estados Americanos (OEA).

Adolfo, Lacioni e Gilda afirmaram ter vivido os tempos da ditadura civil-militar sem se aperceber de vários dos mecanismos de controle e repressão então existentes. Gilda, por exemplo, contou que só muitos anos mais tarde foi se dar conta que o certificado de liberação exibido antes dos capítulos das novelas, que acompanhava na época em que morou com uma de suas tias, era um documento que atestava a existência oficial de um órgão de censura. Ela também disse não ter tido qualquer participação em movimentos como a campanha pelas *Diretas Já*, absorvida pela rotina estafante das aulas em duas escolas de municípios vizinhos e do curso de Licenciatura Curta no turno da noite. Por outro lado, embora Lacioni e Adolfo falem em abertura, nenhum dos dois menciona a fracassada campanha pela escolha do presidente mediante o voto direto dos brasileiros.

Do ponto de vista de Cláudio, por outro lado, a abertura teria tardado a chegar em Nova Prata, tanto que ele afirmou não ter sentido qualquer diferença até o final de 1983 quando, por

continuar sendo “o professor que incomodava”, resolveu deixar a carreira do magistério e o município, mudando-se com a esposa para Porto Alegre.

Além desses aspectos, encontrei nas narrativas analisadas semelhanças e dissonâncias que destaco a seguir. Primeiramente, identifiquei alguma similitude entre os percursos de Lory e Gilda antes do ingresso no ensino superior, já que ambas contaram ter se utilizado de uma rede solidária que as ajudou a finalizar o que defino como uma “corrida de obstáculos” até a conclusão do ensino médio

Tendo interrompido os estudos na quarta série do ensino fundamental pela ausência de uma escola pública na localidade onde residia, Lory inscreveu-se na primeira turma do recém-criado ginásio estadual na cidade de Venâncio Aires, quando já tinha 18 anos. Concluído o ginásio, abriu-se um vazio, pois a cidade não tinha escola pública de ensino médio. Restou-lhe aguardar por uma nova oportunidade que viria, afinal, com a criação dos cursos supletivos, outra possibilidade aberta pela Lei nº. 5.692/71. Essa parte de seus estudos, por sinal, foi custeada por ela própria, por meio do trabalho em uma fábrica de calçados, em Dois Irmãos, e com empregos temporários durante a safra de fumo em uma fábrica de Venâncio Aires.

Gilda, apesar de apoiada pelos pais e avós, precisou buscar alternativas para concluir o ensino fundamental na cidade de Sapiranga: morando em Porto Palmeira, uma localidade desassistida de transporte público, conseguia carona clandestina em um ônibus que transportava trabalhadores de uma empresa de calçados. Como chegava à cidade bem antes do horário das aulas, era acolhida por famílias de colegas que lhe ofereciam o café da manhã. Em ocasiões distintas, no ginásio e durante o estágio obrigatório do curso de magistério, no ensino médio, precisou morar com duas tias, dada a dificuldade de ir e vir diariamente.

As maratonas enfrentadas por Gilda e Lory durante suas Licenciaturas Curtas em Estudos Sociais, certamente restringiram as possibilidades formativas de cursos já bastante limitados. No entanto, nenhuma das duas se deixou abater por essas circunstâncias, tirando o máximo proveito de todas as oportunidades que surgiram. Assim, Lory não pensou duas vezes quando soube da licenciatura oferecida em regime intensivo pela UPF em Venâncio Aires nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Nesse período, contou com a ajuda de familiares nos cuidados com o filho mais velho. Quando foi preciso fazer uma complementação de créditos ao final do curso, passou cerca de 15 dias em Passo Fundo juntamente com outros colegas, fato atestado pelo carimbo existente no verso do diploma que ela me exibiu orgulhosa.

Gilda, por sua vez, admitiu que muitas vezes chegou ao ponto da quase exaustão, pois lecionava em dois municípios e cursava a faculdade em um terceiro. Por isso, embora tenha feito a Licenciatura Curta, levou quatro anos para formar-se, já que só conseguia fazer um

número limitado de disciplinas por semestre. À diferença de Lory, para quem o nascimento do segundo filho dificultou a continuidade dos estudos, Gilda voltaria a estudar quatro anos depois de formada. A situação financeira mais estável e o auxílio de uma empregada que tomava conta da casa e das duas filhas, permitiu que ela fizesse a Licenciatura Plena, usufruindo da estrutura oferecida pela Unisinos.

Lacioni, que aparentemente não recebeu incentivo de seus familiares para ingressar no ensino superior, estudou na única faculdade privada existente em Alegrete naquela época, que dispunha de um rol limitado de cursos, dentre eles, as Licenciaturas Curtas. Quando chegou o momento de realizar a prática do estágio, teve uma experiência negativa com uma turma de alunos já adultos do noturno: foi reprovada pelas avaliadoras e teve de repetir o estágio por não ter “domínio de classe”. Provavelmente, essa experiência negativa influenciou sua decisão de não prosseguir com a carreira docente. Por outro lado, também pareceu ter-lhe faltado suporte familiar para que efetivamente exercesse o magistério. Por fim, já atuando como professora em Montenegro, disse sentir-se pouco habilitada em comparação às colegas que haviam cursado o Magistério no ensino médio, sentimento também expressado por Lory à certa altura de sua narrativa. Contudo, Lory não pareceu considerar-se menos capaz de dar conta das tarefas docentes, mencionando apenas que sua irmã, que havia cursado o magistério, tivera uma formação melhor.

Por outro lado, Maria Helena, oriunda de uma família da elite porto-alegrense e residente na capital gaúcha, não teve problemas para galgar todos os níveis formais de escolarização, pois além do ensino básico realizado em uma escola privada de elite, o Colégio Farroupilha, vivenciou as inovações educacionais propostas pelo antigo Ginásio Pio XII e pelo Colégio de Aplicação da UFRGS, instituições que buscavam inovar no que tange às práticas pedagógicas. No entanto, uma vez inserida na universidade como estudante sentiu o contraste entre o tipo de ensino praticado nas escolas que frequentara e o estilo formal das aulas na UFRGS. Mais tarde, já docente da Faculdade de Educação e em pleno processo de abertura democrática, envolveu-se nas greves e paralisações de professores, nas quais disse ter atuado de forma intensa.

Um ponto de contato entre Cláudio e Maria Helena são os hábitos da organização e da pontualidade herdados do convívio com os padres espanhóis no seminário paranaense, no caso dele, e da cultura germânica presentes na família e no Colégio Farroupilha, no caso dela. Todavia, enquanto Maria Helena relembra e associa episódios de seus primeiros anos de escolarização ao carinho e ao convívio familiar, Cláudio silencia suas experiências iniciais na escola, detalhando brevemente a rotina de estudos e atividades extraclasse proporcionada no seminário. Do que me narrou sobre esse período de sua vida sobressaem marcas negativas: o

trauma decorrente do afastamento da família, que ele explicita ao revelar seu choro noturno; e a discordância quanto às práticas dos padres, não exemplificadas, mas deixando entrever a possível existência de arbitrariedades. Como marca positiva, citou o hábito da leitura de obras literárias e do jornal espanhol disponibilizado pela biblioteca da instituição.

A exemplo dos demais entrevistados oriundos das camadas com menor poder aquisitivo, Cláudio também teve de compatibilizar a graduação com o trabalho em outra área, no caso um banco, razão pela qual não pode continuar com as aulas para o ensino básico às quais se dedicou por dois anos. Sobre essa experiência inicial em sala de aula, por sinal, não voltou a fazer qualquer menção.

Analisando as narrativas de Adolfo e Cláudio, os dois homens na faixa dos 60 anos que integram meu grupo de entrevistados, elaborei algumas conjecturas, a saber: que a posição hierárquica de filho mais velho parece ter pesado nos rumos das trajetórias pessoais de ambos e que o catolicismo familiar, aparentemente, influenciou em suas escolhas futuras, seja pelas oportunidades de formação oferecidas no seminário, no caso de Cláudio, quanto pelo despertar renovado para o estudo a partir da participação no grupo de jovens ligado às Comunidades Eclesiais de Base, no caso de Adolfo. Uma coincidência em seus percursos é o fato de que os dois tiveram na perda do pai um motivo para uma guinada em suas vidas. Adolfo foi levado a trabalhar primeiro em um banco e logo depois no comércio, por conta da morte precoce do progenitor. Cláudio, que já havia abandonado a ideia de ser padre, concluíra a graduação em História pela UFPR e se preparava para cursar uma pós-graduação na França, quando seu pai faleceu. Premido pelo que classificou como “obrigação parental e moral de retornar para Nova Prata”, deixou os planos de lado e foi ser professor na serra gaúcha. No entanto, as semelhanças entre os percursos de ambos praticamente se esgotam aí, visto que as condições de um e de outro para o desenvolvimento de seus estudos foram bastante díspares: incentivado a ingressar no seminário pela mãe, Cláudio teve uma formação sólida, tanto que aos 25 anos havia se graduado em História e estava prestes a ir estudar no exterior. Já Adolfo não teve a mesma sorte, pois quando o pai faleceu só um de seus três irmãos trabalhava, e ele precisou colaborar no sustento da família. Essa situação o empurrou para o mercado de trabalho antes mesmo do cumprimento do serviço militar obrigatório. Depois disso, os empregos que teve no comércio, levaram-no a assumir uma vida andarilha pela Região Metropolitana do estado, pois morava em um município, trabalhava em outro e estudava em um terceiro. Mas, ao contrário de Cláudio que ingressa na carreira do magistério tão logo retorna à terra natal, obtendo de imediato um contrato no magistério estadual e outro em uma escola privada, Adolfo de início tenta compatibilizar o emprego no comércio e as aulas em uma escola no município de Nova Santa

Rita. Essa hesitação em abandonar a carreira no comércio é resolvida pela demissão, acontecimento que foi a senha para que ele abandonasse de vez essa área.

Esse conjunto de narrativas, por vezes, pareceu não corresponder ao tipo de relato que imaginava ouvir. As idas e vindas, os esquecimentos, as imprecisões e dúvidas, afluíam a todo instante. Entretanto, à maneira de Ginzburg (1989), fui colecionando indícios que percebi como sinais, vestígios ou sintomas dos tempos de autoritarismo vividos pelos narradores. De maneira geral, elas permitem entrever expectativas, dificuldades, percalços, alegrias e frustrações experimentadas ao longo de carreiras desenvolvidas com esforço e dedicação.

Ao trazerem em seu cerne as escolhas dos personagens que as habitam, tais narrativas, como reflete Ricoeur (1994), apresentam uma memória da redemocratização brasileira pela ótica de professores que viveram aquele período de diferentes maneiras. Longe da militância dos movimentos de oposição à ditadura, suas escolhas e atos cotidianos compõem um mosaico que ensina a viver o tempo presente.

7 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Esta era para ser uma tese sobre a memória de professores e professoras de História e de Estudos Sociais a respeito dos tempos de transição da ditadura para a democracia no Brasil, mas acabou sendo muito mais uma coletânea de narrativas sobre o tornar-se professor em meio ao processo de redemocratização. Não coloco essa constatação no campo das derrotas, mas ela revela o engano de quem há quatro anos achou que poderia encontrar rastros evidentes do regime de exceção nas lembranças de docentes formados durante a sua vigência. Eu os localizei nos seis relatos reconstruídos por meio do trabalho com a História Oral, mas esses vestígios estavam dispersos e não brilharam com a força que esperava encontrar, pois emergiram em meio ao silêncio e o esquecimento promovidos e incentivados a partir da Lei de Anistia.

Porém, como apontou Reis (2014a), “não há como se libertar da ditadura sem pensar nela” (REIS, 2014a, p 174), uma vez que o regime de exceção que vigorou a partir do golpe de 1964 não está no passado, mas aqui, condicionando o presente e, assim, moldando o futuro. É importante sinalizar que o contexto político, social, cultural e econômico desenhado desde a destituição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, está presente nas narrativas memoriais que apresentei, produzidas por meio de entrevistas de história oral entre fevereiro de 2017 e junho de 2019. Sim, porque o presente informa o passado. E, no caso, um passado cujas características de autoritarismo terão maiores chances de se perpetuar tanto mais a sociedade silencie sobre ele ou finja ignorá-lo.

Neste exame, pondero com Jelin (2002; 2017), para quem os processos de democratização que sobrevivem a ditaduras militares não são simples nem fáceis, sendo necessário refletir a respeito das continuidades e rupturas ocorridas na passagem de um a outro regime. Esta socióloga argentina que se dedica a estudar a herança das ditaduras latino-americanas considera o passado ditatorial recente como uma parte central do presente. Por isso, diz ser imprescindível atentar para as formas pelas quais a desigualdade e os mecanismos de dominação da atualidade reproduzem e recordam esse passado. Em sua visão, períodos de transição democrática não acarretam necessariamente o confronto entre uma história oficial ou uma memória dominante expressada pelo Estado e outra narrativa da sociedade. “Ao contrário, são momentos nos quais se enfrentam múltiplos atores sociais e políticos que vão estruturando relatos do passado e, nesse processo, expressam também seus projetos e expectativas políticas para o futuro”. (JELIN, 2002, p. 43).

Observo que, com exceção de Cláudio – que estruturou sua narrativa em torno de um episódio ocorrido em 1979, meses antes da promulgação da Lei da Anistia, e que há anos tem atuação político-partidária na área do meio ambiente – os demais entrevistados recordaram incidentes fortuitos, pequenos indícios, silêncios e percepções por vezes não muito claras, formando uma lembrança dos tempos de redemocratização pontuada pelo esquecimento. Mesmo Adolfo – ligado desde a juventude a um grupo de jovens das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica e atuante em escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – fez referências pontuais ao regime de exceção: os desfiles cívicos, que eram pretexto para a compra de calçados novos, o não poder falar de política antes da abertura e a ausência da menção ou do estudo de temas como a Campanha da Legalidade durante os anos em que realizou a Licenciatura Plena em História.

Além disso, só Cláudio e Maria Helena se disseram conscientes de terem vivido a ditadura na juventude, enquanto Adolfo, Lacioni e Gilda afirmaram ter percebido que viveram sob um regime de exceção muito tempo depois de seu encerramento. Nas reminiscências de Lory emergiram marcas do regime militar incorporadas à experiência de estudante em Venâncio Aires – como o gosto pelas comemorações cívicas e seus rituais – às quais ela atribui um valor afetivo. Mesmo sua decepção com o trabalho para o Mobral tem um espaço pequeno em comparação às experiências positivas da criação da escola pública, do curso supletivo e da Licenciatura Curta que lhe permitiram ingressar na carreira do magistério estadual.

Diante disso, creio ser possível considerar que, nos municípios do interior gaúcho ou da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde não havia escolas públicas e inexistiam oportunidades de acesso ao ensino superior fora do âmbito do ensino privado, as políticas educacionais da ditadura civil-militar tiveram um impacto positivo nas trajetórias desses narradores. Sem outra alternativa que não a escola pública da época – que como frisaram Lory e Lacioni, não dispunha de programas para distribuição de material didático, uniformes ou transporte escolar, benefícios sociais implementados no país a partir do final da década de 1980 – os professores oriundos do interior tiveram de compatibilizar trabalho e estudo, enfrentando jornadas diárias estafantes e realizando suas licenciaturas em cursos noturnos em instituições de ensino superior privadas. Justamente, a rede cuja expansão seguiria em crescimento exponencial após o final da ditadura, com apontaram Martins (2009) e Saviani (2008).

Para Jelin (2017), os anos 1990 no Brasil – a década seguinte à promulgação da Constituição – correspondem a um período no qual o passado ditatorial não ocupou um lugar central nos debates públicos, por mais que se tenha editado em 1995 uma lei a respeito dos

desaparecidos políticos⁶⁵ que reconheceu a responsabilidade do Estado e autorizou o pagamento de indenizações aos familiares. Tal medida, em seu diagnóstico, foi antes uma tentativa que visou manter segregada a herança da ditadura civil-militar, apresentando o Brasil com um país “normal” em uma época de reformas estruturais promovidas pelo neoliberalismo. Em vista disso, ao comparar as soluções transicionais adotadas por diferentes países latino-americanos como resposta às demandas sociais e à justiça internacional, Jelin (2017) avaliou que, no caso brasileiro, a orientação no sentido da superação e do encerramento das contas com o passado envolveu a promoção do silêncio.

O curioso é que, ao entrelaçar a pesquisa sobre a transição democrática ocorrida no Brasil no período de 1974 a 1988, a partir de autores dos campos da História, da História da Educação e da Memória Social, às narrativas de seis docentes graduados e atuantes naquele período, percebi que seus percursos pessoais tinham similaridade com minha própria história: memórias de uma época que experimentei e que, ao ser reconstruída pelas professoras e professores entrevistados, trouxe os rastros presentes de coisas ausentes, os vestígios de experiências vividas, esquecidas, lembradas e reelaboradas. Isso porque, vimos na educação um caminho possível, senão o único, para pôr em prática um plano de vida. Identifiquei-me especialmente com minhas narradoras que souberam romper, cada uma a sua maneira, a linha tênue que parece delimitar o espaço dentro do qual nós mulheres devemos agir a fim de nos tornarmos independentes.

Essa surpreendente arte da rememoração, capaz de ressignificar o passado à luz do presente, me levou a redescobrir na troca de experiências com esses narradores algo que havia perdido, após anos de contingenciamento forçado pela prática do jornalismo impresso: o prazer de ouvir histórias sem a pressa ou a preocupação de enquadrá-las em um formato pré-determinado. Foram muitas tardes de escuta, de conversa e de afeto nas quais nos reencontramos com um passado-presente da história da educação brasileira pleno de experiências que, acredito, ainda não foram suficientemente narradas, explicadas e compreendidas.

⁶⁵ A lei dos mortos e desaparecidos políticos ou lei dos desaparecidos políticos – Lei nº. 9.140/95 – foi assinada no primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). A medida reconheceu como mortas pessoas desaparecidas em razão de participação ou acusação de participação em atividades políticas, no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979. Fonte: <http://bit.ly/2zvxoXo>. Acesso em 13/08/2019.

As reconstruções memoriais transcritas que aqui apresentei exibem como pano de fundo o lento processo de redemocratização – que delimitei temporalmente entre os anos de 1974 e 1988 – mas extrapolam de muitas formas esse contexto, invadindo o âmbito da História da Educação. Eu as interpreto como releituras de experiências em que o incentivo de familiares e mestres – os próximos definidos por Ricoeur (2014) –, assim como o desejo de escapar a um destino que parecia previamente traçado, levaram essas seis pessoas por caminhos de realização e de encontro consigo mesmas.

Tenho clareza que essas narrativas memoriais dão conta de apenas uma parte das experiências dessas professoras e professores, mas sei também que esses pedaços de vida reconstruídos por meio do processo transcriativo trazem um conjunto de memórias individuais no qual cada um se reconheceu enquanto sujeito. Penso também que essas narrativas memoriais podem ser interpretadas à maneira dos caleidoscópios que, ao serem girados, revelam novas formas e cores, sempre em mutação, conforme nossas lembranças vão sendo modificadas pelo incessante trabalho da memória que envolve a seleção do que lembrar e do esquecer.

Acredito ainda que, no percurso desta pesquisa, deparei-me com vestígios de coisas que eu também havia perdido pelo caminho. E aqui me refiro em especial às recordações do curso de Magistério, que realizei no ensino médio: lembrei, por exemplo, da advertência das professoras experientes, que nos aconselhavam a evitar sorrir nas primeiras semanas de aula, de modo que nossos alunos adquirissem respeito por nossos semblantes sérios e compenetrados. Sempre achei essa recomendação um tanto absurda, até ouvir de Maria Helena que, afinal, a distância que a separava de seus primeiros alunos era de pouco mais de 12 anos.

Então, digo que o que apresento aqui é igualmente resultado de um trabalho com minhas próprias memórias. Isso porque aprendi com Bosi (2001) que, caso quisesse fazer uma pesquisa honesta, precisaria sofrer de modo irreversível o destino dos narradores que selecionei. Acho que de fato o consegui, ouvindo suas narrativas de coração aberto e me desfazendo aos poucos de ideias pré-concebidas que me impediam de ver com clareza o quão sinuoso pode ser cada percurso humano pelos muitos caminhos que a vida lhes oferece.

Como entendo que as pessoas só podem nos dizer aquilo que soubermos perguntar, percebo que as questões elaboradas nesta pesquisa – por força do trabalho com a história oral e pela adoção do processo transcriativo na construção das narrativas – foram articuladas de outra forma. Embora não tenha deixado de perguntar sobre as percepções desses professores a respeito do ambiente social e político em que viveram; sobre a formação recebida durante a graduação e seus reflexos em sua atuação docente; sobre o ensino de História, a redemocratização do Brasil e as consequências em sua vida profissional e pessoal, foi bem mais

enriquecedor ouvi-los lembrar suas trajetórias individuais desde a posição de aluno até a posição de professor. Jovens que não se imaginavam docentes até que se constituíram como tais, sentindo as dúvidas, medos, alegrias e pequenas conquistas dessa prática. Em outras palavras: o caminho percorrido por cada um dos narradores mostrou-se tão ou mais fascinante do que a própria estrada.

Interpreto que o percurso desses professores, forjado pelas escolhas realizadas diante das circunstâncias políticas, educacionais e sociais com as quais se depararam, tornou-os sensíveis àqueles estudantes cujas dificuldades de acesso à educação eles conheciam tão bem. Assim, no lugar das aulas de Moral e Cívica e de OSPB preocupadas em formar cidadãos conformados e obedientes ao sistema vigente, as práticas de Gilda conduziram seus alunos à consciência sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira. Para além da cobrança por um melhor desempenho escolar, o espaço de escuta criado por Lory na última escola em que trabalhou, gerou um ambiente de acolhimento e compreensão, cujos resultados foram percebidos por seus colegas professores. Por outro lado, Cláudio, que promoveu o diálogo com seus alunos por meio das atividades culturais e dos grupos de estudo realizados muitas vezes fora da escola, parece ter afrontado a conservadora sociedade de Nova Prata. Lacioni, que se ressentia do silêncio e da decoreba vigentes durante seu curso de licenciatura, pode experimentar a liberdade nas aulas-debate promovidas com seus alunos em Montenegro. Já o compromisso com a fé e a política expressado por Adolfo, serve como síntese de uma atuação docente que ainda hoje segue se colocando ao lado dos estudantes na busca pelo conhecimento. Por fim Maria Helena, ciente de ter participado de experiências de ensino à frente de seu tempo, não deixa de compartilhar com seus estudantes um tanto dessa rica vivência, quando lhes oferece acesso a uma coleção de livros infantis sobre memória, promove visitas ao Salão de Iniciação Científica da UFRGS ou mesmo quando se dispõe a levar duas alunas da Região Metropolitana a uma sessão de cinema, algo que elas não desfrutavam há anos. É também Maria Helena quem faz na parte final de sua narrativa um diagnóstico sobre os rumos da pós-graduação nas universidades privadas brasileiras que mereceria ser mais bem explorado em um estudo posterior a este. Ciente que tal tarefa não está no horizonte das propostas deste trabalho, deixo a incumbência aos colegas pesquisadores que porventura desejem refletir sobre esse tema.

Ao final de cada entrevista, diante da satisfação manifestada quando lhes fiz a leitura em voz alta da versão final transcrita de suas narrativas, pude observar que a reconstrução memorial empreendida com cada um dos entrevistados possivelmente teve efeitos para além do ato recordatório. Isso porque, impactados por contar e depois ouvir a própria história, creio que

esses professores tenham sido levados a rever o sentido de suas experiências, num movimento que, para Worcman (2013), se aproxima da técnica terapêutica.

Embora não possa saber até que ponto o processo de reconstrução das narrativas aqui transcritas de fato impactou esses professores, acredito ter conseguido estabelecer com eles aquilo que Antoinette Errante (2000) denomina de “ponte interpessoal”, conexão construída tanto pelo narrador quanto pelo entrevistador e que “envolve confiança e viabiliza experiências de vulnerabilidade e abertura”. (ERRANTE, 2000, p. 153). A partir do recebimento das indicações de possíveis entrevistados até o aceite dos convites e o início de cada série de encontros, sabia caber a mim o papel de construtora dos alicerces dessa conexão. Nesse ponto, a experiência como jornalista ajudou a criar uma base de confiança com minhas *fontes* a fim de promover o momento catártico definido por Luciane Grazziotin e Dóris Almeida (2012), no qual entrevistado e entrevistador deixam entrever suas expectativas, desejos e ansiedades. Mesmo no caso de Cláudio – a quem já conhecia por ser amigo e ex-colega de trabalho de meu marido – foi preciso construir outro tipo de relacionamento, não mais mediado pela sociabilidade antes estabelecida, mas assentado na explicação detalhada dos pressupostos e objetivos desta pesquisa.

Da mesma forma, penso ter me aproximado da ideia de “autoridade compartilhada” desenvolvida por Michael Frisch (2016) para se referir à natureza da História Oral, já que esta prática requer um processo de interpretação e de construção de significados que é, por definição, compartilhado tanto pelo entrevistador/pesquisador quanto pelo entrevistado/narrador.

Sendo a memória um trabalho incessante de interpretação, reinterpretação e organização de significados, entendo que as seis narrativas produzidas não se limitam a simples registros das experiências desses professores. Assim, ao retomar uma reflexão que elaborei em Chala (2018), na qual incorporo a posição de Portelli (2016) a respeito da transcendência do trabalho com História Oral no contexto das relações humanas, observo que essa prática possui o valor de um rito de travessia, ao término do qual pesquisador e entrevistados têm a chance de reconhecer sua própria humanidade.

Em função disso, arrisco-me a afirmar que tanto eu quanto os professores entrevistados saímos modificados ao passarmos pela experiência de transcrição de cada narrativa. Relembrando com eles episódios de seu passado, acredito ter auxiliado para que pudessem atribuir-lhes novos significados, reavaliando decisões, refletindo sobre suas trajetórias, enfim, realizando o pequeno milagre da memória ao reconhecerem-se nas narrativas produzidas, e, quem sabe, chegando perto de alcançar o que Ricoeur (2014) chama de memória feliz, aquela mesma que ele definiu, ao final do livro *A memória, a história, o esquecimento*, como a estrela

norteadora de toda a fenomenologia da memória. Isso porque, para ele “a fidelidade ao passado não é um dado, mas um voto. Como todos os votos, pode ser frustrado, e até mesmo traído”. (RICOEUR, 2014, p. 502). Assim sendo, o trabalho de rememoração possui também uma função terapêutica semelhante ao trabalho de luto, que se abre à possibilidade de uma memória reconciliada e feliz.

As pessoas, acontecimentos e lugares invocados pelos narradores são indícios, como sugere Ginzburg (1989), de uma época vivida entre medo e esperança. No interior de um país de dimensões tão amplas, as professoras e professores que ouvi, embora tenham sido alvos e/ou agentes das políticas educacionais dos governos da ditadura civil-militar, mostraram em suas reconstruções memoriais como as tentativas de submissão e de controle cedo ou tarde fracassam. Isso porque, o convívio em sala de aula parece forjar uma sensibilidade invulgar. Da mesma forma, ouvir essas narrativas mudou meu modo de enxergar aquele período, que no começo deste trabalho via com cores mais escuras e pesadas. Não consigo mais pensar aquele tempo como antes. Outros caminhos se abriram e, ao andar por eles através das narrativas desses professores, já não há como voltar. Sim, houve controle, ocultamento e esquecimento. Mas, também, descoberta, invenção e fruição.

O contexto em que essas memórias foram reconstruídas, possivelmente, produziu ressonâncias na maneira e talvez no conteúdo do que me foi narrado. Tempos de desvalorização dos professores e do conhecimento, tempos de ódio e de intolerância. Não sei avaliar em que medida tal horizonte influenciou o olhar de meus narradores sobre suas experiências. Sei que esse processo rememorativo pareceu fazer bem a eles, e a mim também.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALVES, Leonardo M. O círculo hermenêutico para leituras críticas. **Ensaio e Notas** [online], 20 de novembro de 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2Yx1y6W>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Cultura escolar e ensino de História em tempos de ditadura militar brasileira. **OPIS**, v. 14, n. 2, p. 56-76, 29 out. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2NtDAaM>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- ANGELO, Vitor Amorim de. **Ditadura militar, esquerda armada e memória social no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2zeh6Cp>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- ARAÚJO, Ariadne; NEVES, Marcos Vinícius. **Soldados da borracha**: os heróis esquecidos. São Paulo: Escrituras, 2015.
- ARENDT, Hanna. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BAUER, Caroline Silveira. Conciliação e revanchismo ao término da ditadura civil-militar brasileira: a perpetuação do medo através do perigo da “argentinização” da transição política. **Diálogos**: Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História [online], v. 18, n. 1, p. 121-145, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2YQYt1F>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BARBOSA, Fabíola Holanda. **Experiência e memória**: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2IpxN2F>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. **Narrativa transcrita elaborada a partir de entrevistas concedidas a Ânia Chala**. Porto Alegre, janeiro e março de 2019.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.
- BOMENY, Helena. Um personagem e suas histórias. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 66, n. 4, p. 38-43, dez. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2ZdhoZK>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. Narrativas sensíveis sobre grupos fragilizados. Entrevista a Mariluce Moura. **Pesquisa FAPESP**, ed. 218, abril de 2014. Disponível em: <http://bit.ly/32h3a72>. Acesso em: 04 ago. 2019.

CAETANO, Wagner Aparecido Caetano. **Memórias de professores na construção da educação escolar em Presidente Prudente (1950 – 1970)**. 2018, 256 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2Geixo2>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CARRARO, Gilda Jerusia Costa. **Narrativa transcrita elaborada a partir de entrevistas concedidas a Ânia Chala**. Sapiranga, junho de 2019.

CHALA, Ânia; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; CHRISTMANN, Juliana Pugliese. História oral e memória. In: BERND, Zilá; SANTOS, Nádia Maria Weber (Orgs.). **Memória Social**: pesquisas e temas emergentes. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2016. p. 45-60.

CHALA, Ânia. História oral como arte do diálogo em pesquisas de memória social. In: ISAIA, Artur Cesar; GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes (Orgs.). **Memória e identidade**: entre oralidade e escrita. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018. p. 26-40.

CUNHA, Charles Moreira. **Memórias de professores**: convocações do presente. 2010, 211 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2mhHY0Z>. Acesso em: 10 set. 2019.

CUNHA, Janaína Dias. Cooperação Técnica Brasil-Estados Unidos na Reforma Universitária de 1968. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais...** São Leopoldo: ANPUH, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/30IJzSv>. Acesso em: 10 set. 2019.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 141-162, out./dez. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/31G0TSy>. Acesso em: 13 set. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/320nN7q>. Acesso em: 02 set. 2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2KGKrvJ>. Acesso em: 15 out. 2019.

DANTAS, Cintia Christiele Braga. **Do cabra marcado para morrer aos cabras marcados para lembrar**: memória e construção de sentidos da ditadura de 1964. 2008, 124 fls.

Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/30iUQTG>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália (Orgs.). **A ditadura aconteceu aqui**: a história oral e as memórias do regime militar. São Paulo: Letra e Voz, 2017.

DILDA, Cláudio. **Narrativa transcriada elaborada a partir de entrevistas concedidas a Ânia Chala**. Porto Alegre, março e julho de 2017.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <http://bit.ly/33O5dBh>. Acesso em: 13 ago. 2019.

FAVARETTO, Lory Maria Heissler. **Narrativa transcriada elaborada a partir de entrevistas concedidas a Ânia Chala**. Lajeado, abril de 2018 e maio de 2019.

FENELON, Déa Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, ago. 1985. Disponível em: <http://bit.ly/30xSJvw>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FERNANDES, Natalia Morato. A política cultural à época da ditadura militar. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 3, n. 1, p. 173-192, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2MPVHHt>. Acesso em: 07 ago. 2019.

FERREIRA, Elenice Silva. Memória e silenciamentos: relações de poder em uma escola pública durante o período de ditadura civil-militar no Brasil através das memórias de professores. **Revista Histórica Online - Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 54, jun. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Zlh7TT>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FERREIRA, Jovanka Mariana de Genova; SOUZA, Gisele Pereira de. Reflexões acerca do movimento ‘Escola sem Partido’ inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 34-59, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2kgkyZe>. Acesso em: 15 set. 2019.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. “A ditadura militar e a proletarização dos professores”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, dez. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2Zkb0uZ>. Acesso em: 06 ago. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2me00RK>. Acesso em: 15 set. 2019.

FICO, Carlos. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador. **Topoi (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 239-261, dez. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/30MWBsJ>. Acesso em: 04 ago. 2019.

FIGUEIREDO, Eurídice. A literatura como arquivo da ditadura. In: BERND, Zilá; SANTOS, Nádia Maria Weber. **Memória e patrimônio**. Canoas, RS: Unilasalle, 2016. p. 153-167.

FIGUEIREDO, Lucas. **Lugar nenhum**: militares e civis na ocultação dos documentos da ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única ou De A *Shared Authority* à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). **História pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra & Voz, 2016. p. 57-71.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O preço de uma reconciliação extorquida. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 177-186.

GALLO, Carlos Artur; RUBERT, Silvania (Orgs.). **Entre a memória e o esquecimento**: estudos sobre os 50 anos do golpe civil-militar no Brasil. Porto Alegre: Deriva, 2014.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUIMARÃES, Maria João. Paul Ricoeur (1913-2005): Morreu o filósofo do diálogo. **Público** [online], 22 de maio de 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2TRyVR2>. Acesso em: 07 ago. 2019.

GUIMARÃES, Plínio Ferreira. **Outras formas de enfrentar a ameaça comunista** [manuscrito]: os programas assistenciais do Exército brasileiro como estratégia de combate à guerra revolucionária (1964-1974). 2014, 300 fls. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2kP5qSO>. Acesso em: 10 set. 2019.

GUIMARÃES, Plínio Ferreira. Conquistando corações e mentes: as Ações Cívico-Sociais no contexto da repressão à guerrilha do Caparaó. In: DELLAMORE, Carolina; AMATO,

Gabriel; BATISTA, Natália (Orgs.). **A ditadura aconteceu aqui**: a história oral e as memórias do regime militar. São Paulo: Letra e Voz, 2017. p. 29-44.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História**: Cultura e identidade docente. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HEBLING, Milene Cristina. **Memória e resistência**: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985). 2013, 231 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/324xPVd>. Acesso em: 04 ago. 2019.

HOLZMANN, Lorena *et alii* (Orgs.). **Universidade e repressão**: os expurgos na UFRGS. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI de España, 2002.

JELIN, Elizabeth. **La lucha por el pasado**: cómo construimos la memoria social. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória? **Escritos**: Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 223-235, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2MNDdHE>. Acesso em: 02 ago. 2019.

KOCH, Adolar. **A disciplina de EPB - Estudos de problemas brasileiros na ditadura militar e civil brasileira - 1970/1993**: o caso da UFRGS. 2019. 258 fls. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2mlqGjJ>. Acesso em: 15 set. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <http://bit.ly/33PaqZl>. Acesso em: 10 ago. 2019.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 97-120, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2L6ayez>. Acesso em: 03 ago. 2019.

LUISELLI, Valeria. **Tell me how it ends: an essay in forty questions**. Minneapolis, Minnesota: Coffee House Press 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2mhEcoK>. Acesso em: 30 set. 2019.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, mar. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2NiahI7>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MANCEBO-LERNER, Samara Lima Tavares. Entre o moderno e o autoritário, o liberal e o conservador: o projeto de socialização político-ideológico contido na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1029-1044, out./dez. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2Nqmllp>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe B. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. [online] Rio de Janeiro: Fiocruz; Casa de Oswaldo Cruz; CPDOC-FGV, 2000. p. 85-97. Disponível em: <http://bit.ly/33OXeUo>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MELO, Francisco Egberto; TOLEDO, Edilene Terezinha. O ensino de Estudos Sociais, EMC e OSPB e a ressignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de fortaleza durante o regime militar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/33VEwuq>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MICELI, Sérgio. Teoria e prática da política cultural oficial no Brasil. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 24, n. 1, p. 27-31, jan./mar. 1984. Disponível em: <http://bit.ly/2yO7pKO>. Acesso em: 17 ago. 2019.

MICHEL, Johann. Podemos falar de uma política do esquecimento? **Memória em Rede**, Pelotas, v. 2, n. 3, p. 14-26, ago./nov. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2ZMU7Kn>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MONBIOT, George. Para compreender o neoliberalismo além dos clichês. **Outras Palavras**, São Paulo, 23 abr. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2miJkst>. Acesso em: 15 set. 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no Primeiro Grau. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, p. 1-16, jan./mar. 1988. Disponível em: <http://bit.ly/2TFBypc>. Acesso em: 12 ago. 2019.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993. Disponível em: <http://bit.ly/2UhYWJu>. Acesso em: 09 set. 2019.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. Professores formadores e suas memórias: o formar professor, o ser professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL: Memória, Democracia e Justiça, 11., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Zy4qkF>. Acesso em: 15 ago. 2019.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. História da educação e memórias de professores. **Revista HISTEDBR [online]**, Campinas, v. 11, n. 43, p. 268-284, set. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2KR3ylz>. Acesso em: 02 ago. 2019.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR [online]**, Campinas, v. 12, n. 45, p. 340-346, 9 jun. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Zf88nO>. Acesso em: 02 ago. 2019.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. O ensino de História e Estudos Sociais em John Dewey e Delgado de Carvalho. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, p. 212-236, set. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2HfeqbU>. Acesso em: 14 ago. 2019.

OLIVEN, Arabela Campos. **A paróquialização do ensino superior: classe média e educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEN, Arabela Campos. Origens, características e desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil. In: MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (Orgs.). **Universidade e integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992. p. 89-94.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PADRÓS, Enrique Serra. Terrorismo de estado e luta de classes: repressão e poder na América Latina sob a doutrina de segurança nacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: ANPUH, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/33M6ad9>. Acesso em: 09 ago. 2019.

PADRÓS, Enrique Serra; BARBOSA, Vânia; FERNANDES, Ananda *et alii*. (Orgs.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul: história e memória**. Porto Alegre: CORAG, 2009. v. 4.

PADRÓS, Enrique Serra; GASPAROTTO, Alessandra. Gente de menos: nos caminhos e descaminhos da abertura no Brasil (1974-1985). In: PADRÓS, Enrique Serra; BARBOSA, Vânia; FERNANDES, Ananda *et alii* (Orgs.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul: história e memória**. Porto Alegre: CORAG, 2009. v. 4.

PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). **Cone Sul em tempos de ditadura: reflexões e debates sobre a história recente**. Porto Alegre: Evangraf /UFRGS, 2013.

PATAI, Daphne. **História oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, set./dez. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2H5qHjk>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Sousa. Narrativa do estranhamento: ensino de História entre a identidade e diferença. **Plures Humanidades**, v. 14, n. 1, p. 83-102, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2KTol9u>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PITOL, Celso Augusto Ueque. **Vozes em oposição**: um estudo das narrativas memoriais de integrantes do setor jovem do MDB de Canoas (1972-1979). 2018, 117 fls. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle. Canoas: Universidade La Salle, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2ZuvEx4>. Acesso em: 10 ago. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://bit.ly/2XA6KpY>. Acesso em: 9 ago. 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <http://bit.ly/2LN2cKJ>. Acesso em: 09 ago. 2019.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2GYNwF9>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 14, p. 7-24, fev. 1997a. Disponível em: <https://bit.ly/2IEAyuv>. Acesso em: 03 ago. 2019.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 14, p. 25-39, fev. 1997b. Disponível em: <https://bit.ly/2qeYdLp>. Acesso em: 07 ago. 2019.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p.103-130.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

REIS, Daniel Aarão, Filho. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

REIS, Daniel Aarão, Filho. Ditadura militar e revolução socialista no Brasil. **Tempos Acadêmicos** - Revista do Curso de História, Criciúma, n. 4, p. 1-18, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2Lrewky>. Acesso em: 29 ago. 2019.

REIS, Daniel Aarão, Filho. Ditadura, anistia e reconciliação. **Estudos Históricos [online]**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 171-186, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2Y9wOg5>. Acesso em: 29 ago. 2019.

REIS, Daniel Aarão, Filho. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014a.

REIS, Daniel Aarão, Filho; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014b.

REIS, Daniel Aarão, Filho. A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: REIS, Daniel Aarão, Filho; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014c. p. 11-29.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; GAMA, Vitor Paulo Fida da. Narrativas orais de professoras: saberes caiçaras numa comunidade de Ubatuba (SP). **História Oral: Dossiê Povos, Comunidades Tradicionais e Grupos Populares Latino Americanos - oralidades, memórias e imagens**, v. 22, n. 1, p. 340-358, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2zPIRBH>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: Tomo I. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. O perdão pode curar? In: HENRIQUES, Fernanda (Org.). **Paul Ricoeur e a simbólica do mal**. Porto: Edições Afrontamento, 2005. p. 35-40.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

RIDENTI, Marcelo. Intelectuais e romantismo revolucionário. **São Paulo em Perspectiva**: Revista da Fundação Seade, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 13-19, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2zmnPwN>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RODEGHERO, Carla Simone. **Memórias e avaliações**: norte-americanos, católicos e a recepção do anticomunismo brasileiro entre 1945 e 1964. 2002, 447 fls. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2002a. Disponível em: <http://bit.ly/30rhVUw>. Acesso em: 09 ago. 2019.

RODEGHERO, Carla Simone. Religião e patriotismo: o anticomunismo católico nos Estados Unidos e no Brasil nos anos da Guerra Fria. **Revista Brasileira da História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 463-488, 2002b. Disponível em: <http://bit.ly/30m4vc3>. Acesso em: 09 ago. 2019.

RODEGHERO, Carla Simone. O comunismo e outros perigos: memórias sobre o medo entre católicos. **História Oral**, v. 10, n. 2, p. 91-112, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2XG7Wxc>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RODEGHERO, Carla Simone. Anistia, esquecimento, conciliação e reconciliação: tensões no tratamento da herança da ditadura no Brasil. In: MONTENEGRO, Antonio Torres; RODEGHERO, Carla Simone; ARAÚJO, Maria Paula (Orgs.). **Marcas da memória**: história oral da anistia no Brasil. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 97-135. Disponível em: <http://bit.ly/2GH6kJ4>. Acesso em: 10 ago. 2019.

RODEGHERO, Carla Simone. A anistia de 1979 e seus significados, ontem e hoje. In: REIS, Daniel Aarão, Filho; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 172-185.

RODEGHERO, Carla Simone. **Memórias e combates**: uma história oral do anticomunismo católico no Rio Grande do Sul. São Paulo: Letra & Voz, 2017.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & abusos da História Oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 93-101.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). **Tempo e argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, p. 108-132, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2ZDI2Hv>. Acesso em: 03 ago. 2019.

RUBERT, Sylvania. “Para reconciliar é preciso esquecer?”: reflexões sobre as possibilidades de resgate da memória da repressão política no Brasil. In: GALLO, Carlos Arthur; RUPERT, Sylvania (Orgs.). **Entre a memória e o esquecimento**: estudos sobre os 50 anos do golpe civil-militar no Brasil. Porto Alegre: Deriva, 2014. p. 191-210.

SAFATLE, Vladimir. Do uso da violência contra o Estado ilegal. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 237-252.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos Santos. A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2NcSbY8>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES** vol. 28 nº. 76, p. 291-312, dez. 2008. Disponível em <http://bit.ly/2ZcJcgN>. Acesso em 12/08/2019.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização, **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16 n. 37, p. 73-91, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2U5iXmp>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SILVA, Cristina Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Ensino de história, memória e cultura**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SILVA, José Carlos Moreira, Filho. Dever de memória e a construção da história viva: A atuação da comissão de anistia do Brasil na concretização do direito à memória e à verdade. In: PADRÓS, Enrique Serra; BARBOSA, Vânia M; LOPEZ, Vanessa *et alii*. (Orgs.). **A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul 1964-1985**: O fim da ditadura e o processo de redemocratização. Porto Alegre: CORAG, 2009. v. 4, p. 47-92.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2KIJpkl>. Acesso em: 02 ago. 2019.

SIMON, Adolfo Carlos. **Narrativa transcrita elaborada a partir de entrevistas concedidas a Ânia Chala**. Canoas, janeiro de 2018 e abril de 2019.

SOUZA, José Edimar de. Memórias formativas de alunas do curso de magistério de Sapiranga/RS (1975-1984): Culturas e práticas escolares. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - Ensino, direitos e democracia, 13., 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: ANPUH; UNISC, 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2ypWmae>. Acesso em: 28 ago. 2019.

TEJADA, Lacioni Alves. S. **Narrativa transcrita elaborada a partir de entrevistas concedidas a Ânia Chala**. Montenegro, maio de 2018 e junho de 2019.

TELES, Edson Luis de Almeida. **Brasil e África do Sul: os paradoxos da democracia. Memória política em democracias com herança autoritária**. 2007, 152 fls. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2MpT5kx>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TRINDADE, Hélió. Neopopulismo de extrema direita. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, Secom/UFRGS, n. 221, mar. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/2B8NRBL>. Acesso em: 10 out. 2019.

WORCMAN, Karen. História oral, histórias de vida e transformação. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa (Orgs.). **Depois da utopia: a história oral em seu tempo**. São Paulo: Letra e Voz; FAPESP, 2013. p. 143-155.

ANEXO A - Roteiro para as entrevistas

No início de cada gravação, depois de explicar sobre o que tratava o projeto de pesquisa, pedia licença aos entrevistados para ligar o gravador e solicitava que dissessem seu nome completo. Adicionalmente, perguntava o local e a data de nascimento. Então, passava a conversar a partir de quatro perguntas básicas:

- 1) Por que resolveste ser professor(a)? O que te levou a seguir esta carreira?
- 2) Como foram teus tempos de escola?
- 3) Na hora de escolher o curso superior, a Licenciatura foi tua primeira opção?
- 4) Qual tua avaliação desse curso?

Conforme as respostas dadas pelos entrevistados, seguia o fluxo da conversa, elaborando questões como:

- 5) Deste aulas em instituições públicas ou privadas?
- 6) Como foi tua experiência em sala de aula?
- 7) Tinhas algum conhecimento do que havia se passado nos bastidores do governo militar?
- 8) A redemocratização do país afetou tua vida pessoal e profissional de alguma maneira?

ANEXO B - Termos de autorização

**UNIVERSIDADE
LaSalle**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu CLAUDIO DILDA
CPF 231041897187, RG 9033405494, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Ânia Chala**, doutoranda da Universidade La Salle com o projeto de tese intitulado *Percursos de professores de História e de Estudos Sociais no Rio Grande do Sul (1974-1988): narrativas memorialísticas* a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº. 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº. 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº. 5.296/2004).

Canoas, 03 de maio de 2019.


Participante da pesquisa


Ânia Chala

**UNIVERSIDADE
LaSalle**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu ADOLFO CARLOS SIMON
CPF 022 94140072, RG 9031006308, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Ânia Chala**, doutoranda da Universidade La Salle com o projeto de tese intitulado *Percursos de professores de História e de Estudos Sociais no Rio Grande do Sul (1974-1988): narrativas memorialísticas* a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº. 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº. 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº. 5.296/2004).

Canoas, 06 de MAIO de 2019.


Participante da pesquisa


Ânia Chala

**UNIVERSIDADE
LaSalle**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Lery Maria Heissler Favarin Ho
CPF 33448897004, RG 3018207393, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Ânia Chala**, doutoranda da Universidade La Salle com o projeto de tese intitulado *Percursos de professores de História e de Estudos Sociais no Rio Grande do Sul (1974-1988): narrativas memorialísticas* a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº. 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº. 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº. 5.296/2004).

Lery Maria Heissler Favarin Ho
Canoas, 07 de maio de 2019.


Participante da pesquisa


Ânia Chala

**UNIVERSIDADE
LaSalle**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu LADONI ALVES SCHERVENSKI TRAJADA
CPF 304946480-15, RG 1011026948, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Ânia Chala**, doutoranda da Universidade La Salle com o projeto de tese intitulado *Percursos de professores de História e de Estudos Sociais no Rio Grande do Sul (1974-1988): narrativas memorialísticas* a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº. 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº. 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº. 5.296/2004).

Montenegro, 3 de junho de 2019.


Participante da pesquisa


Ânia Chala



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Maria Helena Camara Bastos
 CPF 173267530-91 RG 900321374 depois de
 conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios
 da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem
 e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Ánia Chala,
 doutoranda da Universidade La Salle com o projeto de tese intitulado *Percursos de*
professores de História e de Estudos Sociais no Rio Grande do Sul (1974-1988):
narrativas memorialísticas a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher
 meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins
 científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da
 pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas
 Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e
 do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº.
 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº. 3.298/1999, alterado pelo
 Decreto nº. 5.296/2004).

Porto Alegre, 31 de maio de 2019.

Maria Helena Camara Bastos
 Participante da pesquisa

Ánia Chala
 Ánia Chala



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu Gilda Jersica da Costa Lammay
 CPF 41172824015 RG 1024804168 depois de
 conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios
 da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem
 e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Ánia Chala,
 doutoranda da Universidade La Salle com o projeto de tese intitulado *Percursos de*
professores de História e de Estudos Sociais no Rio Grande do Sul (1974-1988):
narrativas memorialísticas a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher
 meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins
 científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências) em favor da
 pesquisadora da pesquisa acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas
 Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e
 do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº.
 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº. 3.298/1999, alterado pelo
 Decreto nº. 5.296/2004).

Sapiranga, 21 de Junho de 2019.

Gilda Jersica da Costa Lammay
 Participante da pesquisa

Ánia Chala
 Ánia Chala

ANEXO C – Objeto biográfico



Ânia Chala | Reprodução do acervo pessoal