

**ALTEMIR LUIZ DALPIAZ**

**“EU ESTAVA NO BIOTIPO REVISTÁVEL”: A  
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES EM MATO  
GROSSO DO SUL NO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO  
DO BRASIL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande – MS**

**2018**

**ALTEMIR LUIZ DALPIAZ**

**“EU ESTAVA NO BIOTIPO REVISTÁVEL”: A  
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES EM MATO  
GROSSO DO SUL NO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO  
DO BRASIL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador:** Dr. José Licínio Backes



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande – MS**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

D149e Dalpiaz, Altemir Luiz  
“Eu estava no biotipo revistável”: a construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul no período da redemocratização do Brasil / Altemir Luiz Dalpiaz; orientador José Licínio Backes.-- 2018. 209 f.

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

I. Professores – Formação profissional 2. História oral  
3. Democratização – Brasil 4. Mudança social I. Backes, José Licínio  
II. Título

CDD – 370.71

**“EU ESTAVA NO BIOTIPO REVISTÁVEL”: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES  
DOCENTES EM MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DA  
REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL”**

**ALTEMIR LUIZ DALPIAZ**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Campo Grande/ MS, 01 de fevereiro de 2018

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador Jose Licinio Backes  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dinamara Garcia Feldens (PPGE/UFS) Examinadora Externa Dynamara Garcia Feldens  
Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes (PPGE/UNIPAMPA) Examinador Externo Lucio Jorge Hammes  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB Examinadora Interna) Adir Casaro Nascimento  
Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) Examinador Interno Carlos Magno Naglis Vieira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Para todos a quem a escola continua a dizer não.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço,

aos meus pais, Hilário S. Dalpiaz e Fani T. Benetti Dalpiaz, desde o primeiro “causo” e a primeira história que deles ouvi;

à minha esposa Célia Regina de Campos, apoio necessário para me mover, desde os fins da década de 1980;

aos meus filhos Luiza, Gabriel e Júlio César, motivações suficientes para me deslocar, desde que me “fizeram” pai;

ao meu orientador José Licínio Backes, que me acompanha – tirando os excessos, mostrando possibilidades e permitindo ousadias, sem perder o rigor acadêmico – desde a primeira entrevista (ainda para o mestrado) em 2005;

a Anastácio, Angélica, Antônio, Aral, Miranda, Paranhos, Pedro e Selvíria, professores e professoras entrevistados, pelos silêncios que falaram e pelas vozes que me silenciaram;

aos avaliadores externos, professor Lúcio Jorge Hammes e professora Dinamara Garcia Feldens, pelo convite aceito, além dos professores Carlos Magno Naglis Vieira, Adir Casaro Nascimento e Heitor Queiroz de Medeiros (suplente), avaliadores da casa, pelas suas preciosas colaborações na construção da tese, com suas recomendações extremamente ricas no sentido de melhorar a pesquisa;

à professora Ruth Pavan pelas indicações pontuais de leituras e empréstimos de livros, fontes férteis para o embasamento da pesquisa;

às colegas de linha de pesquisa, Maria Isabel Alonso Alves e Rozane Alonso Alves, testemunhas de parte da minha vivência acadêmica;

aos colegas de doutorado, Carlos Magno Mieres Amarilha, Cladair Cândido Gomes, Marco Antônio Oliva Monje, Miriam Brum Arguelho e Vanilda Alves da Silva, parte desse aprendizado.

**DALPIAZ, Altemir Luiz. “Eu estava no biotipo revistável”: a construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul no período da redemocratização do Brasil.** Campo Grande, 2018. 209 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

A presente tese de doutorado, intitulada “*Eu estava no biotipo revistável*”: *A construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul no período da redemocratização do Brasil*, inscreve-se na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo de construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul na década de 1980. A construção da pesquisa alicerçou-se nos seguintes objetivos específicos: a) identificar nos sujeitos entrevistados suas percepções, motivações e participações nos movimentos sociais, sindicatos e como isso contribuiu para o processo de construção das suas identidades docentes da década de 1980 no estado de Mato Grosso do Sul; b) examinar nas falas dos professores as razões e circunstâncias que levaram à decisão de ser professor; c) verificar como os professores se atualizavam, quais tipos de leituras faziam, o que assistiam (TV, cinema, teatro) e suas expectativas à época sobre o momento que o país atravessava; d) identificar como os professores avaliam sua atuação docente na década de 1980 e as implicações disso na educação. Foi utilizado como metodologia a História Oral, na qual se realizaram entrevistas abertas com oito professores que lecionaram em algumas cidades de Mato Grosso do Sul na década de 1980 e que tinham posturas mais à esquerda no movimento político daquele momento, sendo prometido o anonimato dos sujeitos entrevistados. A produção do texto articulou as vozes dos professores entrevistados com os Estudos Culturais e outros autores que se aproximam desse campo teórico. Como resultado, vê-se que as marcas identitárias produzidas em diferentes momentos de suas vidas, entre as diversas identidades assumidas, permanecem em suas identidades atuais, mesmo tendo passado mais de três décadas.

**Palavras-chave:** Identidades docentes. História oral. Redemocratização no Brasil.

DALPIAZ, Altemir Luiz. **“I was in the searchable biotype”**: teacher identity building in Mato Grosso do Sul during Brazil’s redemocratization. Campo Grande, 2018. 209 f. Dissertation (Doctoral) Dom Bosco Catholic University.

### ABSTRACT

The present doctoral dissertation, entitled *“I was in the searchable biotype”*: teacher identity building in Mato Grosso do Sul during Brazil’s redemocratization, was produced in the context of the Cultural Diversity and Indigenous Education Line of Research of the Graduate Program of Dom Bosco Catholic University (UCDB). Its general objective is to understand the teacher identity building process in the state of Mato Grosso do Sul during the 1980s. It was based on the following specific objectives: a) to identify the perceptions, motivations, and participations of the subjects interviewed in social movements, unions and to see how it contributed to the building process of their teaching identities during the 1980s in the state of Mato Grosso do Sul; b) to analyze, in the answers of the professors involved, their reasons and circumstances that led to the decision of becoming professor; c) to verify how these professors stayed current, what kind of readings did they make, what they watched (TV, cinema, theater), and their expectations at that time about the moment Brazil was going through; d) to identify how these professors evaluate their teaching work in the 1980s, and the implications of it in education. Oral History is the methodology through which this research was conducted. Open interviews were conducted with eight professors that taught in some cities of Mato Grosso do Sul during the 1980s and who had held positions leaning to the left in the political movement of the time. The subjects interviewed participated in the study anonymously. In the production of this dissertation, the voices of the professors interviewed were articulated with Cultural Studies, and other authors close to this theoretical field. As a result, it is seen that the identity marks produced in different moments of these professors' lives, within different identities taken on, remain in their current identities, even though it was been more than decades.

**Keywords:** Teacher identities. Oral history. Redemocratization in Brazil.



## SUMÁRIO

<b>SOBRE PESQUISAR, SOBRE LEMBRAR, SOBRE OUVIR. UMA INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>O Tema, os Objetivos e o que se Pesquisou .....</b>	<b>16</b>
<b>Campo Teórico .....</b>	<b>18</b>
<b>Procedimentos Metodológicos: Que História É essa?.....</b>	<b>21</b>
<b>Anunciando os Capítulos – O que Vem por Aí? .....</b>	<b>35</b>
<b>1 CONTEXTO DA DÉCADA DE 1980 E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES ....</b>	<b>37</b>
1.1 Anos Finais da Década de 1970 e Anos 1980 .....	39
1.2 A Divisão do Estado .....	53
1.3 Movimentos de Professores .....	57
1.4 Movimento Negro.....	64
1.5 Movimento Sociais: sobre Greves.....	71
<b>2 A ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE E A ARTICULAÇÃO DAS IDENTIDADES .....</b>	<b>75</b>
2.1 O Enfrentamento.....	78
2.2 De onde Vieram .....	83
2.3 Por que Ser Professor? .....	89
2.4 O que o Fez Chegar até aqui .....	100
<b>3 ARTEFATOS CULTURAIS, EXPECTATIVAS E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES .....</b>	<b>114</b>
3.1 As Figuras Públicas na Resistência .....	116
3.2 Quais Informações Recebiam.....	121
3.3 Expectativas .....	128
3.4 O que Fizeram na Democracia.....	136
3.5 Medo do Novo.....	140
3.6 O Definhamento do Sistema Educacional.....	143
<b>4 O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES .....</b>	<b>151</b>
4.1 Sentimentos.....	153
4.2 Atuação em Sala de Aula.....	156
4.3 Decepções .....	164
4.4 Posturas Adotadas.....	170

<b>4.5</b>	<b>Valeu a Pena? .....</b>	<b>177</b>
	<b>ALTEMIR, O QUE VIRÁ POR AÍ? SOBRE CONSIDERAÇÕES</b>	
	<b>FINAIS/PROVISÓRIAS .....</b>	<b>188</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>202</b>

## **SOBRE PESQUISAR, SOBRE LEMBRAR, SOBRE OUVIR.**

### **UMA INTRODUÇÃO**

*Quem não tem papel dá o recado pelo muro,  
quem não tem presente se conforma com o futuro.*  
(Raul Seixas)

Pesquisar professores, ouvir suas vozes, “escutar” seus silenciamentos, interpretar, chamar para um diálogo alguns teóricos dos Estudos Culturais e outros autores que se aproximam desse campo teórico para dialogarmos sobre identidades. Contextualizar a década de 1980 no Brasil, explicar os procedimentos metodológicos. Entrar no texto, conversar com o texto, construir uma tese. Eis o que me trouxe até aqui.

Um professor de Educação Física disposto a ouvir outros professores, de outras áreas, um pouco mais velhos, falarem de suas vidas. Ouvir suas histórias, não necessariamente o que ocorria dentro das salas de aulas, mas, sim, o que acontecia na vida desses professores. Eis a pesquisa.

Porém, “antes de tudo, é preciso saber ‘ouvir contar’: apurar o ouvido e saber reconhecer esses fatos, que muitas vezes podem passar despercebidos”. (ALBERTI, 2004, p. 8). Essa pesquisa poderá estender minha função de ouvir professores. Primeiro na graduação, depois no mestrado, agora neste novo trabalho. O que me falaram esses professores, sobre momentos já passados?

Desde o mestrado, mantenho meu campo teórico nos Estudos Culturais, na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Participando do Grupo de Estudos e

Pesquisas Educação e Diferenças Culturais (GEPEDCult), e participando das disciplinas junto com meus colegas, encontrei na academia um lugar para minhas inquietações referentes à escola e aos processos que nos movem, principalmente nos tempos mais recentes. Encontrei também nos Estudos Culturais um espaço para a escrita com o qual me identifico melhor para me colocar dentro do texto. “Estudos Culturais são, acima de tudo, uma forma de fazer o trabalho intelectual que não só responde ao contexto onde ele trabalha como também é responsável por ele”. (GROSSBERG, 2012, p. 51).

Bessa-Oliveira e Nolasco (2010), por sua vez, mostram parte de seu entendimento sobre os Estudos Culturais, ao dizerem que os EC<sup>1</sup> se apresentam como uma antidisciplina e que não pretendem resolver o problema da distância entre academia e sociedade, e sim estabelecer um diálogo entre elas.

Para conseguir escrever sobre o outro e a construção dessas identidades docentes, busco em meu passado expor o processo de construção de minha identidade. Faço isso porque, ao me colocar como sujeito que escreve sobre processos identitários de outros sujeitos, considero ser coerente me apresentar no texto, principalmente pelo fato de que me vejo em algumas lembranças dos professores pesquisados, e também porque essa tese se constrói entrelaçada entre mim, sujeitos pesquisados, teóricos e o próprio processo histórico. Todos – sujeitos e história – constituem aquilo que não é fixo, que não tem um final definitivo e que, ao escrevê-las, fazemos com nossas interpretações e significados que damos a elas. Bhabha (1998, p. 105) nos provoca sobre isso ao escrever que “a fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”.

A minha aproximação com memórias, que não são nunca fixas e cada vez que são contadas ganham novos significados (TEDESCHI, 2014), talvez tenha sido facilitada em minha vida pela convivência que tive com os mais velhos desde a minha infância. Esses encontros ocorriam em um pequeno armazém, desses que vendiam um pouco de tudo, em um vilarejo de uma pequena cidade no oeste do estado do Paraná, região de fronteira, divisa com o Paraguai e próximo à Argentina.

Nascido na casa que ficava nos fundos desse armazém (vim ao mundo trazido pelas mãos de minha avó paterna) e criado ali até os cinco anos de idade, junto com outras crianças, adolescentes e a maioria adultos, parentes e frequentadores da “venda” – como era conhecido o estabelecimento –, me despertava a curiosidade nas conversas que ocorriam noite adentro e

---

<sup>1</sup> Em algumas passagens, utilizo EC para significar Estudos Culturais.

aos finais de semana, do outro lado do balcão. O lugarejo se chamava Nova Brasília e, pelas minhas lembranças, não tinha mais que vinte casas. Nasci em 1968 e morei aí até 1974, tempo que ainda não conhecia a televisão e ouvia rádio junto com meu pai, sendo solidário em seu sofrimento pelo seu time, o Grêmio, de Porto Alegre, que depois viria também a ser o time que eu torceria, e que não atravessava uma boa fase desde que eu nascera (um jejum de títulos de oito anos, que durou até 1977, quando foi campeão gaúcho). Meu nome, Altemir, vem daí. Altemir foi jogador do Grêmio.

Um pouco antes do meu sexto aniversário que é comemorado em julho, meus pais se mudaram para a “cidade”, pois haviam arrendado uma lanchonete na nova estação rodoviária que estava sendo inaugurada no município. No começo do ano, em 1974, havia entrado para a escola. Meus pais, não sei como, pagavam um táxi mensalmente, que todos os dias nos levava, eu e meus três irmãos – Eloi, Eloa e Vanderlei – para a escola da cidade, distante seis quilômetros da casa (a venda) em que morávamos. Minhas lembranças, são de meus pais trabalhando muito, em dois lugares, todos os dias da semana. Acordavam de madrugada e trabalhavam até tarde da noite.

Quando entrei para a escola, já sabia escrever meu nome, ensinado pela minha irmã, Eloa. Lia algumas coisas, aprendizado esse realizado folheando as revistas em quadrinhos que minha mãe comprava. Era meu alegre contato com o mundo das histórias e das cores, que me levavam para outros lugares.

No início, a escola me encantava. Tudo era novo. Livros, papéis, canetinhas, o cheiro da cola Tenaz, o uniforme, o tênis conga azul, o piso da escola, as paredes que não eram de tábuas de madeira, tal qual minha casa e as casas que conhecia. Depois, a escola foi deixando de ser interessante. Quando me deparei com os escritos de Silva (1999), tive aquela feliz sensação de ter encontrado um texto que gostaria de ter escrito, tamanha a identificação que tive com a autora, o qual reproduzo aqui em parte:

Se a sala era pequena para minhas revoadas, menor ainda eram as cabeças dos meus professores. Espremida e acuada fui me adaptando àquela engenhoca institucionalizada chamada escola. Como um papagaio, estudava, ou melhor, decorava para as provas e exames, seguindo fielmente as recomendações dos professores, categóricos em suas falas: “estudem para a prova”, “decorem os questionários”. Decorando tudo e não entendendo nada, respondia às questões das provas com a precisão de um relógio suíço. Poucas horas depois da prova, no entanto, a memória se desligava do conteúdo decorado. Do conflito entre “o que eu queria e o que eu devia” instaurava a dificuldade em memorizar. (SILVA, 1999, p. 84).

Sentia-me, sob o olhar de hoje, e usando palavras do título do livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva (1995), *Um alienígena na sala de aula*. Como passava o período em que não estava na escola na lanchonete de meus pais, na rodoviária, as minhas vivências fora da escola eram mais interessantes. A vida naquele prédio de circulação pública e diversidade cultural ampla, tinha significados muito maiores que a escola não dava conta de me proporcionar. Uma declaração de Bauman (2005) me leva a pensar que a minha experiência, diferente da experiência dele, que foi a estação de trem, a minha foi a rodoviária. “Ludwig Wittgenstein fez a famosa declaração de que os melhores lugares para se resolver problemas filosóficos são as estações de trem (lembremo-nos de que ele não teve, em primeira mão, a experiências dos aeroportos [...])”. (BAUMAN, 2005, p. 20). A rodoviária da minha cidade era uma vitrine do mundo que eu queria conhecer e que, em certa medida, eu conhecia, mesmo sem sair dali, através das pessoas que por lá circulavam e das revistas e jornais que ali chegavam.

O convívio, outra vez, com pessoas mais velhas que eu instigava minha curiosidade, inclusive com meus irmãos. Jogava futebol com o Vanderlei e ouvia as músicas dos discos do Eloi. Convivia com os taxistas, os trabalhadores de outros boxes, os turistas que por ali passavam, os brasileiros vindos dos grandes centros e os estrangeiros vindo do Chile, Argentina e Paraguai, transitando por aquele lugar que era o ponto de encontro da pequena cidade, entre prostitutas, traficantes, usuários dos ônibus, usuários de drogas, policiais, intelectuais, turistas, a “alta” sociedade, estudantes, boêmios, os pequenos e grandes agricultores. Cada qual em horários diferentes. A alta sociedade comparecia para comprar frango assado no domingo e comer buchada na terça à noite. De segunda a sexta-feira, desde cedo até as 18 horas, o local era frequentado pelos pequenos agricultores do município, que iam até a cidade pagar as contas nos bancos e fazer compras no comércio. À noite, um ou outro boêmio e alguns estudantes tomavam cerveja. Aos sábados à noite, as prostitutas passavam por lá. Aos domingos à noite, a juventude ia comer lanche. Os traficantes passavam sem dia e hora definidos. Os intelectuais iam à tarde e à noite, de segunda a sábado. Tudo aquilo fazia do lugar, um espaço entre fronteiras, com suas desigualdades econômicas e diferenças culturais entre seus frequentadores. Havia também os diferentes posicionamentos políticos. Nada que entre as pessoas daquele lugar não permitisse uma vida dentro dos limites da convivência, conforme assegura Bhabha (1998, p. 21): “os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos [...]”.

Vivíamos a ditadura militar, com suas censuras, que produziam seus silêncios “oficiais”, mas, naquele ambiente, corriam acaloradas discussões políticas e clubísticas. Eu transitava nesse ambiente. Foi com essas pessoas que vinham de fora, de outros centros, que fui

tendo contato com jornais, revistas e livros contrários ao regime. Subversivo. Essa era a definição que eu recebia com 14 anos de idade de alguns moradores do local. Confesso que essa marca me enchia de orgulho.

Paralelamente, os livros didáticos da escola não mostravam o outro lado da história, que eu descobria de forma clandestina por meio de outras pessoas, livros e jornais, alguns marcadamente de oposição ao regime militar, entre eles o Pasquim, de circulação nacional. Lia também a revista *Cadernos do Terceiro Mundo*, publicação mensal com sede em Buenos Aires e depois no Rio de Janeiro, que trazia notícias sobre os países mais pobres, ou “em desenvolvimento”, e que circulou até 2006. Hoje, existe somente de forma *online* com o nome de Sul Global. Próximo da cidade e sediado em Foz do Iguaçu, havia o jornal semanal *Nosso Tempo*, que teve o jornalista Juvêncio Mazzarollo preso em Curitiba pela Lei de Segurança Nacional, devido a sua oposição ao regime militar. Da cadeia, ele continuou escrevendo. Eu esperava ansiosamente a chegada do jornal na Banca da Rodoviária para ler principalmente a coluna do Juvêncio. Admirava ele pela sua coragem. O ano era 1982.

A escola há muito deixara de ser novidade e não fazia mais sentido para mim. Sem perspectivas com ela, vivendo um mundo muito mais interessante fora, reprovei na sexta série. Repeti. Reprovei de novo. Mudei de escola, fui para uma instituição pública. Eu mesmo providenciei minha transferência e fiz minha matrícula. Ia reprovar de novo, fui salvo pelo conselho de classe. Uma ou outra professora, a minoria, inspirava-me e me alimentava com algum tipo de ânimo para enfrentar a rotina escolar. Na verdade, três professoras. Esse ânimo, todavia, não estava relacionado aos acontecimentos políticos. Não se falava em questões políticas e não se debatia o momento pelo qual o país atravessava, a não ser os conteúdos dos livros didáticos. Os ânimos vinham em formas de incentivos para exercitar a criatividade nas escritas nas redações e nas aulas de Educação Física. Experimentei a sensação descrita por Warschauser (2004, p. 8):

não se interessava pelas aulas e se aborrecia, exceto quando havia uma relação afetiva com o professor ou a professora. Quando isso acontecia, havia uma enorme capacidade de implicar-se nas aulas, de tirar boas notas e até de fazer mais do que o professor pedia.

Enquanto isso, a vida política do país me incitava. Em 1982, vieram as eleições diretas para governadores. Em 1984, fui eleito presidente do grêmio estudantil na escola em que estudava, e a campanha das Diretas Já me levou para as ruas. Minha cidade, São Miguel do Iguaçu, participava timidamente dessa campanha. Eu, com 15 para 16 anos de idade, escrevi de

vermelho um letreiro em uma faixa enorme, manifestando minha vontade de votar para presidente. Incentivei meu pai e, juntos, fomos a Foz do Iguaçu, 40 quilômetros de distância, participar de um comício pela volta das eleições diretas. No ano seguinte, mudei junto com parte de minha família (meus pais e meu irmão Vanderlei) para Campo Grande-MS.

Em 1985, as mudanças políticas no país estavam em ritmo acelerado quando cheguei em Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul. Tancredo Neves, que vinha da oposição, era eleito, pela via indireta, novo presidente do Brasil e morria sem assumir o cargo. José Sarney, do PFL (uma dissidência do PDS), seu vice, assumia. Na década de 1980, aqui no estado a vida política na recém-criada unidade federativa passara por momentos intensos, conforme pontua Bittar (2009, p. 213):

O começo da década de 1980 em Mato Grosso do Sul, foi marcado por grandes mobilizações democráticas contra a ditadura militar, pela organização da sociedade em entidades representativas de trabalhadores urbanos e rurais, bem como das camadas médias, como professores e estudantes.

No Brasil e no mundo, as coisas não eram diferentes. Em 1979, é decretada a anistia geral e irrestrita que se estendeu aos torturados, torturadores e assassinos. Schwarcz e Starling (2015, p. 629-630) descreveram cronologicamente os acontecimentos desse período:

**1980** – O presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, Luiz Inácio Lula da Silva, é preso por liderar as greves do ABC. [...] **1981** – Caso Riocentro: atentado frustrado da extrema direita militar contra a abertura política. **1982** – Eleições diretas para governador, disputadas pelos novos partidos criados após 1979: PDS, PMDB, PT, PTB e PDT. [...] A Inglaterra derrota a Argentina numa breve guerra pelo controle das Ilhas Malvinas. [...] **1983** – A internet começa a funcionar nos Estados Unidos. Os Estados Unidos invadem a ilha de Granada para depor um governo pró-cubano. **1984** – A inflação é de 223%. 26 de abril: a Emenda Dante de Oliveira é rejeitada pelo Congresso. [...] **1985** – 15 de janeiro: Tancredo Neves é eleito presidente pelo Colégio Eleitoral, mas é internado na véspera da posse. [...] 15 de março: empossado o vice de Tancredo, José Sarney. 21 de abril: morte de Tancredo Neves. **Redemocratização (no Brasil)**. Mikhail Gorbachóv, secretário-geral do Partido Comunista, anuncia o início da abertura política na União Soviética. **1986** – O governo Sarney lança o Plano Cruzado, derrubando momentaneamente a inflação. O PMDB conquista 21 dos 22 governos estaduais [...] **1988** – 5 de outubro: promulgada a Constituição atualmente em vigor. **1989** – Primeiras eleições presidenciais diretas em três décadas. Vitória de Fernando Collor de Mello. Cai o muro de Berlim. Começam a desaparecer as repúblicas socialistas do Leste Europeu. Invasão norte-americana do Panamá. **1990** – Março: Collor é empossado. Plano Collor: o governo confisca 80% do dinheiro em circulação nos bancos.



Em meio a essas transformações, continuei militando no movimento estudantil e, em 1987, filiei-me ao Partido dos Trabalhadores. Acreditava nos ideais da construção de um novo país. Também em 1987, concluí o ensino médio. Depois, iniciei duas faculdades e as abandonei antes do término do primeiro semestre. Ainda não cursava o que me dava satisfação. Continuava um alienígena em sala de aula.

Em 1994, dei início às atividades de uma escola de futebol, num lugar distante do centro da cidade de Campo Grande, porém, como inovação e algum atrativo, oferecia transporte para os alunos. Como logo em seguida, em junho, o Brasil se tornava tetracampeão da Copa do Mundo, a procura por essa escola foi intensa, chegando a ter 150 alunos matriculados. Foi aí que começou a inquietação: “Como lidar com esses alunos?” Procurava uma resposta já sabendo onde poderia encontrá-la: em uma faculdade, no curso de Educação Física.

Em 2002, realizando um sonho de criança, entrava para cursar Educação Física. Casado, pai de dois filhos, o terceiro nasceria logo em seguida, trabalhava durante o dia e estudava à noite. Em 2005, concluí a graduação, em 2006 entrava para o mestrado onde pesquisei professores que foram ou se sentiram perseguidos pelo regime militar no Brasil. Nessa pesquisa, com depoimentos de professores e professoras, encontrei revelações que me surpreenderam, relativas às suas ações, entre a maioria, de oposição à ditadura militar e, conseqüentemente, as formas que encontraram para driblar os censores ou os militares. Procurei registrar parte das marcas que ajudaram na construção de suas identidades culturais. Em 2011, fui ser professor em um curso de Educação Física. Em 2015, cheguei aqui, nesse doutorado.

Reavaliando minha trajetória, penso que minhas expectativas de transformações políticas e sociais e que me levaram a filiar-me ao PT desmoronaram junto com a credibilidade desse partido, não pelos motivos que os meios de comunicação veiculam, mas por ter abandonado suas bandeiras históricas, com destaque para a reforma agrária e a defesa incondicional dos interesses da classe trabalhadora. Mais adiante, vemos que a quebra dessas expectativas se deu também com os professores entrevistados para essa pesquisa.

Minhas necessidades de aprendizagem para melhor lidar com crianças e adolescentes na escola de futebol continuam, agora não somente com uma faixa etária específica, mas também com jovens e adultos no universo da educação superior, onde leciono. Agora sou professor não somente no contexto da ludicidade, mas também na intermediação de conhecimentos juntos com esses que serão novos professores.

Tempos diferentes, diferentes contextos, diferentes identidades por mim assumidas. Hoje pesquisando professores. Um tempo reprovado por alguns deles. Um tempo tentando ser um daqueles que me inspiraram. Um tempo entrevistando outros. Seria essa tarefa de agora

uma dívida pessoal, a busca de respostas, o sentimento que ficou em mim? Talvez a melhor ponderação, não necessariamente uma resposta, seja uma das definições referentes aos Estudos Culturais que Grossberg (2012, p. 54) apresenta:

Os Estudos Culturais buscam realmente ser surpreendidos, ver os conceitos que trazem a um contexto ser expostos por sua incapacidade de nos levar adiante, descobrir que o que está em jogo politicamente é algo diferente daquilo que havíamos pensado, descobrir que o mundo não é aquilo que pensávamos que fosse, que ele não opera de acordo com nossos pressupostos teóricos ou políticos. Os Estudos Culturais buscam descobrir aquilo que eles não conheciam anteriormente. Se o marxismo afirma um futuro que é previsível, se não necessário, e o pós-modernismo dispensa o futuro em favor de um presente pré-figurativo, os Estudos Culturais olham na direção da multiplicidade de possíveis caminhos da conjuntura para futuros alternativos.

Essas respostas que busco se comprimem agora nesse espaço, dessa tese. Nunca, porém, haverá espaço (quantitativo) suficiente para dialogarmos com aquilo que nos incomoda, que é qualitativo e abrange diversos discursos. “Os estudos culturais abarcam discursos múltiplos bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações com suas diferentes conjunturas e momentos no passado”. (HALL, 2003, p. 201).

### **O Tema, os Objetivos e o que se pesquisou**

*Os anos 1980 são fundamentais para a compreensão da construção da cidadania do povo brasileiro.*  
(ROSTOLDO, 2014, p. 82-83)

Quando definimos o tema da tese, eu e o orientador – que já fora meu orientador no mestrado – decidimos pesquisar algo que eu tivera um contato anterior. Havia um triângulo que nos orientou nesse sentido: professores de décadas passadas com atuações políticas mais à esquerda, contexto histórico político do país e História Oral. No mestrado, pesquisei professores que foram ou se sentiram perseguidos pela ditadura militar no Brasil. Utilizei para isso entrevistas semiestruturadas a fim de articular suas falas com a construção de suas identidades culturais naquele período. Agora no doutorado, utilizei como metodologia a História Oral (abordo isso mais a frente) e, como objetivo geral, propus “Compreender o processo de construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul na década de 1980”.

Os objetivos específicos, ficaram definidos como os seguintes:

- a) Identificar nos sujeitos entrevistados suas percepções, motivações e participações nos movimentos sociais, e como isso contribuiu para o processo

de construção das suas identidades docentes da década de 1980 no estado de Mato Grosso do Sul.

- b) Examinar nas falas dos professores as razões e circunstâncias que levaram à decisão de ser professor.
- c) Verificar como os professores se atualizavam, quais tipos de leituras faziam, o que assistiam (TV, cinema, teatro) e suas expectativas à época sobre o momento que o país atravessava.
- d) Identificar como os professores avaliam sua atuação docente na década de 1980 e as implicações disso na educação.

Realizando uma busca sobre teses ou dissertações que se aproximam da presente pesquisa, nada encontrei que tratasse de identidades docentes no período de redemocratização no Brasil (ou década de 1980), abordados através do uso da História Oral e que tenham feito parte de um contexto dos movimentos sociais. Pesquisei no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e nos bancos de teses e dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Programa de Pós-Graduação em Educação); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação); Universidade Federal da Grande Dourados (Programa de Pós-Graduação em Educação); e Universidade Católica Dom Bosco (Programa de Pós-Graduação em Educação), instituição que estou matriculado.

Encontrei alguns estudos que ora abordam a redemocratização na década de 1980, ora utilizaram a História Oral para tratar de identidades de docentes, mas não necessariamente nesse período. Não encontrei trabalho algum que abordasse, ao mesmo tempo, identidades docentes, década de 1980 e História Oral. Se colocar esses três requisitos mais o estado de Mato Grosso do Sul, então as proximidades de descritores diminuem. Como adiantou Falcão (2015, p. 208), os estudos entre 1970 e 1990 sobre as atividades da Nova Esquerda que tratam de questões da classe operária e dos movimentos populares “son aún poco frecuentes en el Brasil contemporâneo”.

Como exemplo de não encontrar uma tese ou dissertação que se assemelhe ao que produzo, cito um trabalho que tem alguma (pouca) similaridade com a minha pesquisa. Ele está na dissertação de mestrado de Henrique José Gonçalves Regueira Trindade, produzido na Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-Graduação em Educação), com o título *Histórias de vida de docentes que se tornaram sindicalistas*, monografia em 22 de junho de 2016. De sua pesquisa, o que se aproxima com o presente trabalho encontra-se em três pilares: a oralidade como parte da metodologia (embora ele dialogue também com documentos), professores como sujeitos da pesquisa e suas articulações no movimento docente.

Independentemente de encontrar algo semelhante, balizei meu trabalho nos estudos que fiz, aprofundando-me nos teóricos que abordam questões de identidades, a década de 1980 no Brasil e em Mato Grosso do Sul e História Oral. Completando o conjunto que me deu suporte acadêmico para esse trabalho estão os professores e professoras entrevistados para essa pesquisa. Decidido isso, comecei a pesquisar.

### **Campo Teórico**

*Quem tem certezas não tem motivo para pesquisar.*  
(GARCIA, 2011, p. 22)

Pesquisar é um processo que demanda entrega, satisfação e prazer. As lágrimas quando surgem, se surgirem, que sejam pelas emoções transcritas e pela alegria da satisfação. As dores quando surgirem, se surgirem, que sejam pelas descobertas que estão escondidas em homens e mulheres, atores e autores das histórias que contam e que, ao mesmo tempo, são protagonistas. E que, depois de escrita a última linha, o autor seja tomado pela sensação do dever cumprido. Mas dever cumprido para quem? “Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos?” (GARCIA, 2011, p. 25). Essa indagação pode ser nossa parceira, desde o primeiro dia de uma caminhada de pesquisa e poderemos chegar ao seu final, sem ter a resposta para essa pergunta. O que vale, acredito eu, são as perguntas constantes que me acompanharam em minha pesquisa: O que isso vai impactar para quem ler? O que isso poderá ter de novo sobre o que já se disse? O que eu aprendi com isso? Feldens (2008, p. 30) dá uma pista importantíssima com suas afirmações provocadoras:

Se uma pesquisa busca apenas uma conclusão, se ela chegar a um veredito, se ela encontrar uma verdade ou descobrir uma nova classificação, ela mata a si mesma, porque perde suas velocidades, seus meios fluídos; não queria um natimorto pra carregar junto ao meu gravador e ao meu diário de campo.

O mesmo afirma Thompson (1992, p. 43), ao dizer que “um historiador que apenas se envolve com uma reminiscência casual coletará informações interessantes, mas desperdiçará a oportunidade de obter a evidência crítica para a estrutura do debate e da interpretação histórica”. Percebemos que pesquisar é não buscar somente uma resposta, mas estar aberto a tantas outras possibilidades, é estar aberto ao novo, observar os arredores, identificar o que está oculto. O pesquisador aberto a novas possibilidades e atento às informações contidas nas vozes dos outros encontrará o novo que a pesquisa requer.

Para compreender como foram construídas as identidades docentes, busco, em alguns autores dos Estudos Culturais e outros que se aproximam desse campo, os referenciais teóricos que dão aporte à pesquisa. Os autores nos quais mais me apoio no texto são: Backes (2006, 2010, 2011, 2014), Bauman (1989, 1995, 1998, 2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2013a, 2013b,), Bhabha (1998), Candau (2011, 2014), Fanon (2008), Grossberg (2012), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003, 2014), Portelli (2016), Santos (2010), Silva (1995, 2000), Skliar (2003) e Thompson (1992).

A tarefa de lidar com identidades não está entre as mais fáceis. Estudá-las, porém, oferece perspectivas que vão se desdobrando. “O próprio conceito com o qual estamos lidando – identidade – é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. (HALL, 2014, p. 9).

Para compreender o processo de construção das identidades docentes na década de 1980, apoio-me nos Estudos Culturais, pois, ao mesmo tempo em que mantêm o rigor acadêmico, mostram-se flexíveis nos processos de construção de suas pesquisas. Para Hall (2003, p. 200), “os estudos culturais são uma formação discursiva”. Os Estudos Culturais não fazem parte de uma teoria pronta, pois eles sempre estão escorregando através dos discursos. Os Estudos Culturais não têm limites, conforme explica Grossberg (2012, p. 50-51): “se as disciplinas são construídas exatamente através da criação de um objeto que tem limites, ou seja, desligado de relações, o objeto dos Estudos Culturais exige que eles operem fora das disciplinas ou mesmo contra elas”.

Por outro lado, também posso considerar o que já foi produzido em outras teorias. Sobre isso, Paraíso (2012, p. 25) é bem esclarecedora em sua definição sobre essa abertura, ao afirmar que “na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar”.

Utilizando dessa possibilidade para produzir a tese, isso me ajudou a transpor, em vários momentos, o entendimento dessas identidades, captadas nas palavras de professoras e professores entrevistados. Fiz então, aqui, uma conversa entre autores que me inspiram com as falas dos professores e professoras entrevistados. Isso tudo, sem cair naquilo que Bauman (2005, p. 16) fala: “As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de ‘alcançar o impossível’”. Essa impossibilidade se dá pelo fato de que identidades se estabelecem, também, marcadas pelo tempo.

As memórias de professores e professoras, de hoje, trazem à tona o processo de construção das identidades docentes. É claro que as transformações sofridas no tempo decorrido da década de 1980 até aqui influenciam no pensamento referente àquele tempo. Algumas dores cicatrizaram, mas as marcas dessas cicatrizes estarão lá, gravadas nos sujeitos para aflorarem talvez através de uma conversa. Como disse Hall (1997b, p. 42), “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes [...]”.

Diante disso, podemos reconhecer que “não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos”. (BHABHA, 1998, p. 352).

Por isso que, ao ouvir as histórias de quem foi professor na década de 1980, procurei saber quais significados desse tempo que se passou são, hoje, considerados importantes a ponto de ser relatados em suas falas. Ao decidir pela História Oral como método de pesquisa, e logo que definimos (eu e o orientador) o tema da tese, tive uma noção do que poderia encontrar em minhas buscas e, por isso, considero feliz a declaração de Bittar e Bittar (2012), segundo a qual “quando nos debruçamos sobre um tema a ser pesquisado, não partimos do nada, já somos portadores de ideias, noções e algum conhecimento prévio sobre ele”. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 19).

Para escrever apoiado na História Oral, é preciso também imaginação. Nisso, Hume (2004, p. 80) me fornece tranquilidade ao dizer que “nada é mais livre que a imaginação humana”. Reconheço que fui também guiado pelos sujeitos entrevistados e meus companheiros de caminhada, os autores que referenciam o trabalho. Penso também que a imaginação conduziu os entrevistados ao falarem, pois falar, lembrar de momentos bons, traz um sentido de satisfação ao sujeito, algo parecido com o “valeu a pena ter vivido aquilo”. Por outro lado, falar pode significar, conforme Bauman (2003), livrar-se do que momentaneamente mais aflige o sujeito.

E as identidades que estão sempre em processo de construção nos rodeiam por aí, sendo lembradas quando são chamadas a recordar sobre um momento da vida. Bauman (2005, p. 19) nos provoca ao afirmar que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Nos momentos de lembranças, o sujeito retoma fragmentos de sua vida para constituir uma espécie de um novo mosaico, que se apresenta agora, no momento presente, diferente do que foi em outros tempos.

Nas vozes dos entrevistados novas identidades emergiram, pois “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo

surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (HALL, 2014, p. 9). E as vozes dos entrevistados deram os sinais para a compreensão das construções das identidades docentes, que se constituem no interior das culturas. Hall (2014, p. 33) anuncia que

o discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade.

Essas visitas ao tempo passado (década de 1980), nas memórias de uma participação mais intensa, imersa em posicionamentos políticos, mostraram, com o atravessamento dos Estudos Culturais, como se deu o processo de construção de identidades docentes. Para ter as informações dos professores entrevistados, utilizei da metodologia da História Oral.

### **Procedimentos Metodológicos: Que História É essa?**

*Ao eliminarmos a resposta ruim, esquecemos as boas perguntas.*  
(BAUMAN, 2013a, p. 142)

Talvez, por acreditar nessa multiplicidade de possíveis caminhos, encontrar o que faz alguém ser professor e como esse “ser professor” interfere em suas vidas, busquei através das histórias orais essa e outras respostas. Como afirma Feldens (2008, p. 28-29), “Aprender não permite que permaneçamos iguais”, e ouvir é um processo de aprendizagem que se realiza porque “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem”. (BOSI, 1994, p. 56).

Para compreender como se dá esse processo, liguei o gravador e me pus a ouvir sujeitos que já percorreram um longo caminho, sempre do outro lado, oposto ao lado hegemônico, um lado de oposição, de contestação. Esses professores estiveram do lado dos movimentos sindicais, dos partidos políticos de oposição ao governo de uma ditadura que se encerrava, e alguns participando do movimento negro, por exemplo. Pesquisando sobre as práticas multiculturais no ensino superior, Backes (2010, p. 106) afirma que “não entendemos os professores como sujeitos responsáveis pelas suas posturas, como se fossem sujeitos centrados e autodeterminados que, a partir do seu eu interior, produzem suas ideias e posturas monoculturais/etnocêntricas”.

A partir dessas conclusões e sabendo que a identidade “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2014, p. 24), tive nas palavras desses professores, obtidas através das entrevistas, um recorte atual dos significados que eles dão para um processo sempre em construção, sempre em andamento.

Encontrei nas palavras dos entrevistados as narrativas que mostraram os processos de construção das identidades docentes desses professores. Fui verificar com eles suas ressignificações, se valeu a pena viver parte da vida como professor ou professora. Saber de suas posturas políticas e participações em movimentos sociais e os motivos pelos quais foram levados a ingressar nesses movimentos. Ouvi revelações relevantes, identifiquei dificuldades e compensações de ser professor e, ainda, identifiquei como os professores avaliam sua atuação docente na década de 1980 e as implicações disso na educação e em suas identidades.

Busquei saber um pouco mais, deixando o imprevisível contar sua história e, nessa função de ouvir o outro, tentei trazer para hoje aquilo que construiu sua identidade docente. Lidar com lembranças, instigar, provocar as palavras, fazer lembrar.

Qual é essa química que confere o poder da rememoração ou da amnésia à mente, ao corpo, aos sentidos? Narrativas de memórias não são simplesmente um exercício de lembranças. Vale insistir que há muitas formas de lembrar e diferentes razões por que nós queremos ou não queremos lembrar. (STEPHANOU, 2011, p. 14).

Fui ao encontro dos sujeitos, para que eles rememorassem acontecimentos, expectativas, decisões, e outras posturas referentes à década de 1980. Para isso, apoiei-me nos depoimentos orais para ter a sustentação da história, e sobre isso encontro em Thompson (1992, p. 45) respaldo para afirmar que “na verdade, a História Oral é tão antiga quanto a própria história. Ela foi a *primeira* espécie de história”.

Nessa pesquisa, através da História Oral, pretendo compreender as identidades docentes dos sujeitos entrevistados, identidades que ajudam a compor um recorte dentro do período histórico vivido no Brasil, trazendo à baila um quadro do que acontecia com alguns professores.

Pesquisei junto com o outro que me deu a palavra. Ofereci para isso meus ouvidos, minha presença e meu silêncio, que só foi quebrado quando a afirmação de lá perguntou pela minha interferência. Eles e elas dispuseram-se de seus tempos para me contar recortes de suas vidas. Recebi de volta, em uma pergunta feita, histórias de suas vidas. São as histórias orais. Em suas mentes, enquanto falavam, provavelmente passava um filme. Provavelmente. Na minha mente, sim, tenho certeza, assisti a vários filmes, com cheiros e vozes, ruídos, risos,



testas franzidas, mãos abertas, mãos apertadas, dedos entrelaçados, silêncios denunciadores. Através de suas palavras, tentei descobrir o que a vida fez deles e delas. Para ser mais específico, como se deu o processo onde suas identidades de professores e professoras foram sendo construídas. Fico pensando e me pergunto: O que a vida fará de mim depois das entrevistas, depois da pesquisa, com todo o privilégio que recebi, em poder, solitário, assistir a tantos filmes que me mostraram a vida de tantas pessoas, que sequer conhecia enquanto eram protagonistas, atores, personagens únicos de um período do nosso mesmo país?

Posso definir o caminho de pesquisar como perguntar/dialogar com o pensamento, sair de casa em busca de uma resposta e voltar sem ter a pergunta respondida, e quase sempre com mais outras perguntas sobre a mesma resposta que não se teve. Perguntar, ouvir, transcrever. Trilhar caminhos de perguntas, construir o processo metodológico, viver a pesquisa, fazer-se sujeito da e na pesquisa. Ouvir, sabendo que a qualquer momento poderia vir a declaração que ansiosamente se esperava, porém, se não viesse, saber que todas as palavras fazem parte de um contexto, que ajudaram na construção daquilo que se busca. Como afirma Josso (2004, p. 73), “nas narrativas de vida é evidente que as evidências são relatadas, mas contam-nas já devolvendo-nos uma significação, por mais sumária que ela seja”. Nosso tempo, nas entrevistas, não mais nos pertence, pois “as boas entrevistas revelam paciência”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 139). Nesse jogo de palavras, o tempo não pode ser o limitador de revelações. Quem opta pela História Oral como metodologia de pesquisa precisa estar aberto ao que a oralidade pode oferecer. Por isso, sempre chegava cinco minutos antes do horário combinado. Sabia que não poderia ter hora para terminar. Uma entrevista não começa quando se liga o gravador. A entrevista se inicia no primeiro contato, aquele feito para marcar o dia, a hora e o local da entrevista. Sobre isso, sempre deixei que eles decidissem.

Com a utilização de histórias orais através de seus depoimentos, pretendi incentivar neles a rememoração de fatos passados, que podiam me ajudar no entendimento do processo de construção de suas identidades docentes. A redemocratização está ligada historicamente ao regime militar. Os sujeitos também. O significado de suas experiências reside no fato de se definirem como opositores ao regime, não somente na década de 1980.

Os caminhos da pesquisa, que nos movem e que se movem nesses tempos líquidos de uma vida líquida (BAUMAN, 2007), apresentam-nos as possibilidades existentes em nossa caminhada. Nada está lá, pronto, acabado, esperando a chegada de alguém para ser transformado em pesquisa. Nenhum sujeito está à espera de alguém que conte sua história. Nenhuma história está pronta, esperando que alguém a conte. Quando me propus a fazer essa caminhada, sabia que as histórias dos professores e professoras não estavam e não estão prontas.

Aliás, nunca estarão. Propus apenas a fazer um recorte de um período, com vozes de hoje, sobre momentos e marcas de ontem, períodos que também não estão fixos, mas que no processo cronológico se datam.

A escolha em usar a História Oral como procedimento metodológico faz parte da oportunidade que a oralidade oferece no sentido de proporcionar relatos mais intensos dos sujeitos pesquisados. O sujeito faz reflexões enquanto vai falando:

Uma narrativa tem uma função descritiva e avaliadora pois, quando relatamos um fato, na verdade, estamos tendo oportunidade de refletir sobre aquele momento. Uma vez que o sujeito não relata simplesmente sua vida, ele reflete sobre ela enquanto conta. Nessa abordagem, o pesquisador respeita a opinião do sujeito e acredita no que diz. (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003, p. 121).

Esses momentos de reflexões foram constantes na pesquisa. Todos os professores faziam reflexões enquanto falavam. Era perceptível que eles construía o enredo de suas histórias mentalmente, palavra por palavra. Precisava ouvir o que tinham para me dizer sobre um período. Para Pereira de Queiroz (1988), a História Oral está na busca dos relatos de fatos convergentes referentes a um período, tanto de um indivíduo como de um grupo pertencente a uma mesma coletividade. Conforme a autora, a história de vida está dentro da História Oral, e o sujeito faz sua narração de acordo com o que quer ou não falar sobre o que viveu. Por sua vez, Alberti (1989) defende que a História Oral é um método de pesquisa e que, através dela, procuramos entender a sociedade pelo que o indivíduo viveu através de suas narrativas.

De acordo com Corrêa e Guiraud (2009), a oralidade como recurso de testemunho foi substituída pela escrita, que chegou junto com a criação da escola no século 18, predominando desde a Revolução Francesa até a década de 1940 como o único instrumento válido a ser utilizado pelos historiadores. Ainda segundo as pesquisadoras, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) surge a História Oral, procedimento que tem como fonte a oralidade.

Thompson (1992, p. 89) declara que a História Oral foi instituída em 1948, “quando Allan Nevins, historiador da Universidade de Colúmbia, começou a gravar as memórias de personalidades importantes da história norte-americana”. Para esse autor, a utilização da História Oral serviu, a partir da década de 1970, para ouvir sujeitos que a história não costuma ouvir, como índios, negros e mulheres. Segundo Freitas (1992, p. 19),

O envolvimento de Paul Thompson com a História Oral ocorreu na década de 60, quando, historiador social, integrou a equipe do Departamento de

Sociologia da recém-fundada Universidade de Essex, colaborando inclusive na elaboração do seu regimento. Nessa ocasião, ao estudar um período recente de história social inglesa, sem documentação nos arquivos e com uma literatura insuficiente, descobriu a importância das pessoas como testemunhas do passado e, ao ouvi-las, descobriu que elas têm sempre alguma coisa interessante a dizer.

No Brasil, a História Oral teve seu hiato durante o regime militar, ganhando força depois do fim da ditadura. Ao silenciamento provocado pela ditadura, restou o uso da História Oral como fonte de pesquisa. Burnier (2007), Bueno (2006), Brito (2015), Corrêa e Guiraud (2009) afirmam que as histórias orais no Brasil ganharam maior projeção no início dos anos 1990. Os depoimentos orais têm sido utilizados cada vez mais nas pesquisas educacionais. O método da História Oral surgiu no Brasil a partir da década de 1970 (CORRÊA; GUIRAUD, 2009), e por causa do regime militar as gravações passaram a ser vistas como instrumentos de denúncias. Com o fim do regime, a História Oral se desenvolveu cada vez mais ao final dos anos 1980.

Atualmente, considerada uma ferramenta da pesquisa qualitativa, o método de História Oral é utilizado não só por historiadores, mas também por cientistas sociais, antropólogos, educadores e profissionais das diversas áreas das Ciências Humanas. (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 676).

A utilização da História Oral garante aporte para a elaboração de processos históricos, como apontam Santana e Estevez (2016, p. 95), “a História Oral, desde seu surgimento enquanto metodologia de investigação, tem se apresentado como uma forte aliada na reconstituição histórica e da memória”. Por sua vez, sobre esse tipo de abordagem, Nóvoa (1995, p. 18) diz que “a utilização contemporânea das *abordagens (auto)biográficas* é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. Essa mesma insatisfação é que move o pesquisador em busca do que está dado como histórico. Transcrevo Meihy (2006, p. 197-198) que justifica o uso da História Oral:

O uso da História Oral, portanto deveria ser aplicado onde os documentos convencionais não atuam, revelando segredos, detalhes, ângulos pouco ou nada prezados pelos documentos formalizados em códigos dignificados por um saber acadêmico que se definiu longe das políticas públicas. Aspectos subjetivos, deformações dos fatos, mentiras, fantasias, ilusões, seriam, pois elementos consideráveis para quem procura mais do que a “verdade” os motivos das “inverdades”. Sem a consideração dos fatores ocultos, das lacunas e das subjetividades é inviável se pensar na História Oral que superaria, por gênese, os documentos convencionalmente consagrados como “históricos”.

Thompson (1992) esclarece que a História Oral oferece um maior alcance que a autobiografia publicada, pois, diferentemente da autobiografia, a História Oral pode dar maior ênfase ao objetivo – ou objetivos específicos – que ela busca. Existe ainda o fato de que “historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de quem perguntar”. (THOMPSON, 1992, p. 25). Com essas características, o pesquisador pode se mover mais livremente em sua pesquisa, e direcionar seus objetivos de forma a serem contemplados por meio dos sujeitos entrevistados.

Para Ivenick e Costa (2016), a contribuição da História Oral em pesquisas mostra-se eficiente na medida em que colabora para recuperar memórias e experiências. Araújo (2016, p. 130) afirma que o depoimento é uma versão do passado que constrói socialmente a memória “tecida no cruzamento de vivências e memórias individuais e coletivas e intermediado, sempre, por objetivos e interdições políticas, principalmente no caso da memória política”.

Essas lembranças dos docentes por meio da História Oral constituíram-se no ponto central da metodologia dessa pesquisa. Apoio-me também em Meihy (2006), ao afirmar que História Oral é mais que uma entrevista. Ela é a transformação que pode ser provocada em todas as suas fases, desde o projeto até os sujeitos entrevistados e a produção textual (análise). É específica e “não fica restrita à História – com ‘H’ maiúsculo – o monopólio da História Oral. Nem a qualquer outra área do conhecimento, diga-se”. (MEIHY, 2006, p. 196). O autor ainda anuncia que, com esse método, é possível ouvir os excluídos e seus sofrimentos, pois “História Oral é mais do que uma técnica, e que constitui em uma metodologia”. (Idem, ibidem, p. 197).

Como podemos ver, a História Oral é versátil sem perder o rigor de vista e, para dar conta da produção do conhecimento, é imprescindível a dedicação do pesquisador no momento de colocá-la em prática. Para produzir História Oral, precisamos das entrevistas: “elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo”. (PORTELLI, 2016, p. 10). Isso ocorre porque ela se dá a partir das narrativas do outro que fala, com a construção da interpretação daquele que ouve. E esse que ouve deve interagir com perguntas que se formulam a partir da narrativa do entrevistado, pois, História Oral, “não diz respeito somente ao evento. Diz respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores”. (PORTELLI, 2016, p. 12).

Para o sucesso na entrevista, ao convidar o outro para falar sobre acontecimentos que o marcaram em um período histórico, exige-se, do entrevistador, abrir-se para o entrevistado, convidando-o para que retorne ao passado e volte de lá, narrando suas lembranças. Sobre isso, Araújo (2016, p. 129) explica que “os relatos de vida permitem conhecer o campo de possibilidades, de escolhas, de ações, de sentimentos; os valores morais, os projetos, as

representações simbólicas de uma época; e também as condições concretas de vivência dessas representações”.

Esses relatos fazem parte de um processo que incentiva o outro a falar, o que acaba nos ensinando a ouvir. Não damos voz ao outro, pelo contrário, devemos dar os ouvidos. Não podemos ter a pretensão arrogante de levar o conhecimento, somos pesquisadores iniciantes em busca de histórias (e de conhecimento). Histórias dos outros para os outros. Por isso que as entrevistas para histórias orais se dão sem a pressão do relógio a marcar o tempo. Feldens (2008, p. 30) lembra que “a fala é um meio fluído, percorrível, ‘andável’. A fala não está dada, ela não está morta, não está perenizada na gravação”. Buscamos a fala do outro, em entrevistas, porque a “utilização de entrevistas como fonte por historiadores profissionais vem de muito longe e é perfeitamente compatível com os padrões acadêmicos”. (THOMPSON, 1992, p. 22).

Nessas entrevistas, no sentido de proporcionar uma maior liberdade aos entrevistados, as suas identidades foram preservadas, usando para isso nomes fictícios. Como forma de identificá-los no texto, dei nomes de cidades de Mato Grosso do Sul, de forma aleatória, não tendo nenhuma ligação, o nome do município com suas identidades. Os pseudônimos são: **Anastácio, Angélica, Antônio** João, **Aral** Moreira, **Miranda, Paranhos, Pedro** Gomes, e **Selvéria**.

Para isso, foram realizadas entrevistas com depoimentos orais de professores e professoras e que lecionaram na década de 1980 em, pelo menos, uma dessas cidades: Campo Grande, Dourados e Corumbá, as três maiores cidades do estado de acordo com o censo demográfico de 2010, último realizado no Brasil. (IBGE, 2015). A escolha por professores e professoras que atuavam nas três maiores cidades do estado se deveu ao fato de que, nesses lugares, temos uma síntese em termos de oposição, dessa parte da população (os professores), que esteja mais próxima da vivida nos grandes centros urbanos brasileiros. As oposições nas áreas rurais também ocorreram, até mesmo em locais de difícil acesso, como em matas, onde tivemos repressões, combates e matanças de civis opositores. A Guerrilha do Araguaia é um exemplo. Houve uma forte oposição em várias cidades pequenas pelo interior do Brasil, porém nas médias e grandes cidades encontrávamos as faculdades de ensino superior e algumas universidades. Campo Grande, Dourados e Corumbá tinham “vida acadêmica” devido a suas universidades e faculdades. Embora não fossem consideradas grandes cidades, eram as maiores do estado. Era nesses locais e nesse tempo (década de 1980) que os sujeitos dessa pesquisa transitavam.

Os sujeitos da pesquisa, professores que se “encaixavam” no perfil de entrevistáveis, tinham que ser participantes de movimentos sociais, que se alinhavam mais à

esquerda, contrários ao regime, ou que militavam em defesa das minorias nos processos vividos no final e pós-ditadura militar (década de 1980) e que tivessem lecionado em uma dessas três cidades.

Com os critérios definidos, saí então em busca desses professores<sup>2</sup>. Não foi estabelecido gênero, nem formação acadêmica além da graduação, tampouco um número definitivo de entrevistados, que, em comum acordo entre mim e o orientador, poderia ser sete ou oito. A ideia era de que um professor fosse indicando o próximo.

O procedimento de um entrevistado indicar outro sujeito possível de ser entrevistado foi experimentado por Feldens (2008, p. 23-24) em sua pesquisa com professoras:

Foi tecendo-se uma rede: uma professora indicava outra, que conhecia outra, que não tinha tempo para me receber... Ou, que não queria falar sobre o período. Depois tinha o contato com outra que apenas estava com saudades de sua ex-aluna e só queria saber como eu me encontrava naquele momento. Enfim, contatei com algumas pessoas, mas, efetivamente, construímos laços de pesquisa eu e mais quatro professoras: Olga, Mirna, Carla e Anita – nenhuma delas, efetivamente, minhas professoras, mas todas elas circulantes do período e do espaço das séries iniciais quando lá estudei.

Consegui entrevistar oito professores, sendo duas mulheres e seis homens. As entrevistas aconteceram entre 2015 e 2017. Todos com idades superiores a 60 anos. Dos entrevistados, cinco têm doutorado. Prometi-lhes o anonimato, por isso as identificações dos sujeitos precisam ser coletivas aqui nessa parte. No texto, tomei o cuidado de ocultar informações que pudessem revelar essas identidades. Alguns deles participaram de mais de um movimento. No movimento de professores (sindicato), dois deles participaram. No movimento negro, houve a participação de três. Na política partidária, dois professores estiveram atuantes. No movimento estudantil (antes de serem professores), pelo menos quatro eram militantes. Dos entrevistados, quatro têm livros publicados.

Durante a realização das entrevistas, os depoimentos foram gravados e na sequência, transcritos na íntegra (mas não publicados) para serem contextualizados na tese. Mesmo que a transcrição não seja publicada (devido à promessa do anonimato), “não existe nada que substitua uma transcrição completa” (THOMPSON, 1992, p. 293). Por isso, outra vez o rigor, agora na transcrição. As conversas foram baseadas nos objetivos específicos desse projeto, sendo que durante as entrevistas foi criado um ambiente onde tentei proporcionar o

---

<sup>2</sup> Alerto aqui que emprego o termo no masculino para designar professoras e professoras, no coletivo.

livre falar, sabendo que entrevistado e entrevistador são autores do trabalho, conforme afirma Alberti (2004, p. 30):

Ora, do mesmo modo que uma autobiografia, podemos dizer que uma entrevista de História Oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas, e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista. Com uma diferença, é claro: enquanto na autobiografia há apenas um autor, na entrevista de História Oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador.

Essa parceria entre entrevistado e entrevistador não terminava quando desligava o gravador. Ia além. “A recolha de uma história de vida e a sua análise, o tratamento dos dados e o discurso sintético posteriores, são essencialmente o resultado do encontro de duas pessoas”. (FONTOURA, 1995, p. 193). Esse encontro se perpetua primeiro no texto final da tese (observando que a pesquisa não tem fim, pois poderá ser continuada em outras pesquisas), depois, na vida do entrevistador, que sofre transformações devido ao processo de pesquisar e ouvir do outro, sujeito pesquisado, palavras que provocam impactos, algumas vezes seguidas de lágrimas, de manifestações de raiva, de arrependimentos, de largos sorrisos. São as identidades ganhando novos significados e se constituindo.

Todos estão aposentados, porém continuam ativos, trabalhando. No entanto, eles já perderam aquele medo de se manifestar e sofrer retaliações, pois têm a renda da aposentadoria a lhes tranquilizar. Isso, de certa forma, torna a História Oral um método mais apropriado para a realização da pesquisa, pois “depoentes que estão aposentados, tendem a se sentir mais à vontade para relatar sua vida e reviver suas emoções”. (DELGADO, 2010, p. 21).

O método da História Oral também se torna dinâmico na medida em que possibilita a pesquisa a partir da história que se conta. Ela é qualitativa e seus subsídios são conquistados com a confiança do entrevistado e podem ser utilizadas em várias áreas. Para Delgado (2014, p. 18), “A História Oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico”.

Em termos metodológicos e na ida a campo, a possibilidade de a História Oral transitar em várias áreas é possível e se faz mais forte, a partir da conquista da confiança do entrevistado frente ao entrevistador. Quando isso é conquistado, o narrador se sente mais à vontade e começa a lembrar de fatos, de nomes e a sentir novamente as emoções de um tempo já vivido, que ao ser narrado se refaz. “O lembrar, numa entrevista, é um processo recíproco, que exige compreensão de parte a parte. O historiador precisa sempre perceber como uma pergunta está sendo respondida da perspectiva de uma outra pessoa”. (THOMPSON, 1992, p. 179). Por isso, tive o cuidado para não ouvir somente o que eu queria ouvir. Algumas vezes fui

surpreendido. Como escreveu Feldens (2008, p. 38), “ao contar, faço o contado. O que não é dito não existe. Atirar para a linguagem alguma coisa ou acontecimento é correr os perigos de produzir novas coisas e acontecimentos”. Ao contar, os sujeitos criam suas representações na história que contam. Para Alberti (2014, p. 37-38), “diferente dos historiadores, os antropólogos estão mais preocupados com as representações que os entrevistados trazem do que os fatos em si”, pois, para ela, a riqueza na História Oral está nas subjetividades e nas representações do passado, que acabam agindo sobre o entendimento desse passado.

Lembro que não sou antropólogo nem historiador por formação. Sou um pesquisador iniciante, que se propõe a ouvir histórias dentro de um período histórico do Brasil. Por isso há a preocupação em realizar a pesquisa apoiado em conhecimentos produzidos por outros, nesse caso, antropólogos e historiadores, e cujas reflexões se aproximam do campo dos Estudos Culturais.

As lembranças, por meio de depoimentos orais, buscam o passado, fazendo com que as histórias sejam contadas por seus personagens ou mesmo protagonistas, com um olhar de hoje. Fontoura (1995, p. 193) nos mostra bem isso:

Contar a sua vida é fundamentalmente passar das recordações às palavras e das palavras às recordações num vaivém de sentimentos [...]. Orientado pelo presente, o narrador sempre procura o que esse presente lhe solicita e lhe “mostra” e daí a existência de diferentes relatos para qualquer período da vida. É necessário, portanto, confrontar a reconstrução que constitui a história de vida de cada um a duas lógicas: \_a própria (a memória do narrador); \_a ligada ao investigador e ao seu projeto.

Seguindo nesse pensamento, encontro nas palavras de Ben-Peretz (1995, p. 212), a importância das recordações nas constituições identitárias dos sujeitos, nesse caso os professores, pois, para a autora, “a informação retida consiste em todo o nosso conhecimento do mundo e define a nossa maneira de ser: ‘Sou o que recordo’. A memória parece ser um aspecto muito importante do pensamento do professor”. Para Tedeschi (2014, p. 14), “as sociedades têm o direito de construir seu passado e, em função dele, definir sua identidade”, e mais além, aponta que “quem narra, presencia o relato de suas vidas, e faz em uma dupla qualidade de indivíduos singulares e de sujeitos coletivos”. (TEDESCHI, 2014, p. 35).

Essas narrativas buscam na memória as representações que busco nesses sujeitos. Conforme Canabarro (2014, p. 230), “a memória é um elo vivo entre passado e presente que aflora, a qualquer momento, e traz sensações e implicações de outras épocas para a história do tempo presente”. Colocar-se pronto a escutar o outro é um dos desafios a ser superado pela



pretensão acadêmica do pesquisador, de se considerar como mais importante que os sujeitos pesquisados. Backes e Nascimento (2011, p. 25) apontam para o desafio de desalojar a postura colonizadora, caracterizada pela arrogância, ao ouvir:

Como filhos da modernidade homogeneizante, alicerçada numa epistemologia que arrogantemente se colocou como capaz de falar quem é o outro, sem se colocar numa atitude de escuta – pelo contrário, silenciando o outro –, desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano, às vezes mais ou menos bem-sucedido, mas outras vezes fadado ao fracasso.

Outra preocupação que tive na condução das entrevistas foi saber que o sujeito entrevistado pode conduzir suas respostas baseadas no que ele via em mim, o entrevistador. Como entrevistador, devo pensar nas histórias que me produziram e, assim fazendo, perceber o que eu sou para o outro (aquilo que ele vê em mim). Prever um dos vários eus que eu possa significar para os outros ajuda a criar uma empatia na entrevista. “Os *outros os diferentes*, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não costumamos vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”. (CANDAUI, 2014, p. 40).

Como a preocupação foi possibilitar que os entrevistados falassem com a maior liberdade possível, sem preocupações em se prender com cuidados excessivos no conversar, a entrevista foi sempre aberta com uma pergunta inicial bem genérica que, conforme Bogdan e Biklen (1994), o entrevistado se sente mais à vontade. Depois dessa introdução na conversa, os diálogos se alongavam.

Thompson (1992, p. 297) ainda recomenda que “ao passar a fala para forma impressa, o historiador precisa, pois, desenvolver uma nova espécie de habilidade literária que permita que seu texto escrito se mantenha tão fiel quanto possível, tanto ao caráter quanto ao significado do original”. Esse é um dos momentos mais difíceis, pois cada corte, cada palavra deixada de fora, transmite uma ideia de que estamos perdendo algo.

Ao construir o texto, tive o cuidado para que não fossem oferecidas pistas que possam identificar os sujeitos. Esse cuidado é importante, primeiramente porque os sujeitos entrevistados são membros de uma mesma classe que acaba popularizando seus integrantes, e são, portanto, conhecidos de muitas pessoas. Depois, alguns dos entrevistados residiram ou residem em cidades que, nos anos 1980, eram bem menores do que são hoje, por isso, a possibilidade de um reconhecimento mais fácil. Embora fosse prometido o anonimato, alguns entrevistados até reforçavam algumas informações pessoais para que fossem identificados. Houve dois entrevistados que falaram: “Pode publicar o nome”. Como antes das entrevistas foi

prometido o anonimato, há que se mantê-lo, até porque uma empolgação momentânea no momento de falar pode fazer com que o sujeito autorize a divulgação do seu nome. Porém, como tudo começou com a formalidade e um compromisso do anonimato e, talvez, seja por isso que ele ou ela esteja participando da entrevista, é de bom senso e ética manter o acordo, principalmente se considerarmos que todos os outros entrevistados estarão na mesma situação.

Depois de transcritas as entrevistas, onde detalhes de gestos, posturas e silêncios (às vezes interrupções) foram descritos, tinha um material pronto para a análise. Volto a ressaltar a importância de se transcrever (com anotações) o que o sujeito não verbalizou. Nas histórias orais, não são somente as vozes dos outros que falam. Silêncios também se fazem presentes impondo uma palavra não pronunciada. O entendimento sobre aquilo que o outro está falando pode vir acompanhado de um silêncio abrupto, ou ainda, de uma frase não terminada, ou de silêncios entre palavras, ou respostas que se desviam das perguntas feitas. Bergamaschi e Almeida (2013, p. 21) dizem que lembrar não é algo exercido com soberania: “há uma complexidade que permeia a evocação das lembranças, a produção dos silêncios e dos esquecimentos, complexidade que reverbera na elaboração dos memoriais como narrativas de vida”.

Nas entrevistas desse tipo, “A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”. (BOSI, 1994, p. 68). Por isso, o entrevistador vai para a entrevista e nela “mergulha”, esquecendo do tempo presente, abandonando o relógio. Silêncios e lembranças caminham juntos, sem pressa.

As expressões faciais, as posturas corporais, junto com os silêncios, conversam com nós. Barroso e Barroso (2016, p. 162) afirmam que “o corpo, muitas vezes como expressão de vontades, sonhos e angústias, diz mais que a própria voz: as nuances, a entonação, o gestual, a expressão, o olhar, enfim, toda uma performance do narrador”. E a postura do entrevistador também é uma forma de expressar um diálogo, pois temos “a reação do ouvinte que acaba influenciando o tecer da narrativa”. (BARROSO; BARROSO, 2016, p. 162). Essas posturas não passam despercebidas por Feldens (2008, p. 29):

Aprender num campo de pesquisa é um exercício – ouvir sem ouvidos duros, estar olhando uma professora informante como se olha algo ou alguma coisa que se faz naquele instante – olhar sem os olhos. Não atrás, não na frente, em nenhum lado; mas dentro das falas para dali poder sair – sair das falas – dêsfalar, dêsver, habitar no não espaço, estando.

Estar junto, ouvir com aquele ou aquela que nos fala. “E para ser um entrevistador bem-sucedido é necessário um novo conjunto de habilidades entre as quais uma certa

compreensão das relações humanas”. (THOMPSON, 1992, p. 29). E para que essa compreensão possa ser atingida, ao menos em parte, é necessário ser “um bom ouvinte e o informante, um auxiliar ativo”. (THOMPSON, 1992, p. 43). O informante será ativo, se perceber naquele que houve empatia e “quanto menos seu testemunho seja moldado pelas perguntas do entrevistador, melhor”. (THOMPSON, 1992, p. 258).

Esses envolvimento que constituem os sujeitos e que constroem suas lembranças, ainda de acordo com Tedeschi (2014, p. 38), passam pela utilização de códigos culturais e “apesar de as memórias pessoais serem únicas e irrepetíveis, uma pessoa nunca recorda sozinha, sempre está imersa em uma ordem coletiva que a contém”. O mesmo autor afirma que “Dizemos que as pessoas falam – cada vez – como sujeito individual e coletivo, então, quando criam e transmitem suas lembranças, o faz a partir dessa dupla condição”. (TEDESCHI, 2014, p. 38).

As condições vividas na década de 1980, momento de transição política no Brasil, levaram-me a ouvir histórias, principalmente pelo fato de que vínhamos de uma ditadura, que impunha a censura, que silenciava os sujeitos. O fato de uma ditadura ter sido encerrada não significa necessariamente o fim do medo das pessoas de falarem. O processo é demorado, por isso, o meu interesse nesses depoimentos décadas depois. Não que esses depoimentos possam mudar o que já aconteceu, mas sim colaborar para que experiências amargas, como as repressões, não se repitam. Santana e Estevez (2016, p. 95) destacam a importância dos depoimentos para as memórias e identidades:

Em termos políticos, principalmente para os movimentos operário e popular, cujas formas de organização e mobilização foram regularmente impactadas por ações repressivas ao longo da história, os depoimentos e testemunhos ocupam lugar de destaque entre as possibilidades de construção e reconstrução de memórias e identidades sociais.

Em entrevista sobre o holocausto, Assmann (2013, s/p.) disse que “quem controla o passado, controla o futuro. Quem controla o presente, controla o passado”. O alemão se referia ao controle que governos ditatoriais tentam exercer sobre a história por eles contada. Contando sua versão sobre o passado, determinam o futuro. Tendo controle hoje da situação de um país, contam a história que melhor lhe convier sobre o passado. Assmann (2013) também defende a ideia de que, quando fazemos lembrar fatos ocorridos há décadas, o fazemos para que eles não se repitam. Feldens (2008, p. 110), porém, alerta que o passado não deixa mais de existir para o sujeito, pois

logo que falamos em memória, nos vem à mente a ideia de passado e logo que pensamos em passado nos vem a ideia de algo que deixou de ser, que aconteceu, que está dado. Mas são inúmeros os elementos que agem na memória e ela nem sempre é passado que passou.

Essa ressurreição de fatos do passado faz parte do processo de construção de identidades, onde a memória atua como um fio condutor que traz o sujeito para o presente. “Na verdade, a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente”. (DELGADO, 2010, p. 9). Como a história é um fato contado e escrito e algumas vezes, principalmente, quando envolve histórias pessoais, sem registro de imagens ou vozes, temos na História Oral uma fonte documental de pesquisa. Como diz Thompson (1992, p. 21), “quando não existe história alguma disponível, ela é criada”. Mesmo que sejam criadas, são histórias que ajudam a construir identidades e, afinal, fazem parte de um processo de construção identitária.

Como uma última evocação no sentido de mostrar a importância da História Oral, trago a expressão *memoricídio*, como o assassinato da memória, expressada por Pappé (2016). A importância da História Oral é assim descrita por ele ao se referir ao trabalho do historiador Benny Morris sobre as questões que envolvem a Palestina e Israel:

Tivessem Morris e outros usado fontes árabes ou empregado a História Oral, provavelmente poderiam obter uma compreensão melhor do planejamento sistemático por trás da expulsão dos palestinos em 1948, e assim teriam oferecido uma descrição mais fiel da enormidade dos crimes cometidos pelos soldados israelenses. (PAPPÉ, 2016, p. 17).

Finalizando a introdução e antes de anunciar os próximos capítulos, considero interessante, a fim de orientar a leitura, algumas informações referentes a sinais gráficos e pontuações utilizadas nesse texto. Quando há alguma abreviação em um diálogo, uso reticências dentro do sinal de colchetes. As reticências servem para informar que a fala foi interrompida, ou que houve uma pequena pausa no diálogo. Quando é maior, essa pausa é escrita colocada entre parênteses (pausa), assim como quando há risadas (risos). Outra situação em que se usa os parênteses é para o autor colocar alguma observação durante a fala do entrevistado. Lembro também que procurei manter a linguagem usada nas entrevistas. Por isso, algumas vezes aparecem marcas de oralidade na transcrição. Nada que cause constrangimento ao entrevistado, pois essas linguagens são utilizadas de forma coloquial em nossos diálogos.

## Anunciando os Capítulos – O que Vem por Aí?

Na introdução, me coloquei no texto, assim como em algumas partes dos capítulos e também nas considerações finais. No primeiro capítulo, trouxe para a contextualização as falas dos professores entrevistados para dialogarem com os autores que fundamentam essa tese, e assim é até o quarto capítulo. Considero isso importante, pois acredito que, dessa forma, tenho mais facilidade em articular as narrativas, ao mesmo tempo em que me sinto mais à vontade para escrever e consigo dar maior continuidade ao texto, sem grandes rupturas.

Colocar-me no texto, contar minha história de vida na introdução e depois na conclusão, está dentro daquilo que Bhabha (1998) fala sobre o que vem de fora da academia. Afinal, o conhecimento se dá primeiro, pelas nossas experiências, mesmo que elas sejam fruto de imaginação. Portanto, se escrevo, por que então não me apresentar, mostrando quem sou eu, de onde veio e o que penso?

De modo mais específico, no primeiro capítulo – *Contexto da década de 1980 e as produções das identidades* – apresento o momento histórico do Brasil e do recém-criado estado de Mato Grosso do Sul naquela década. Por meio dos depoimentos desses professores, faço uma articulação com os movimentos que eles participavam. Os movimentos eram reivindicatórios, não somente por melhores salários. Como também apontou naquele período, a intensificação do movimento negro, que começava a ganhar mais força.

Eram os anos da campanha pelas eleições para presidente, fim da ditadura militar e da censura, volta das eleições para governadores de estado, eleição e morte de Tancredo Neves, instalação da Assembleia Nacional Constituinte entre outros acontecimentos. Esses depoimentos são cheios de revelações sobre as greves, passeatas e negociações que ocorriam, tudo articulado com as identidades docentes.

No capítulo segundo, intitulado *A escolha pela profissão docente e a articulação das identidades*, apresento as falas dos entrevistados pela escolha em ser professor/a, os enfrentamentos que travaram contra o regime militar, onde alguns foram interrogados pelo sistema repressivo, outro que foi preso, aquele que teve de abandonar o curso quando era aluno porque ele fechou no auge da repressão.

Para saber de suas escolhas, busquei conhecer de onde vieram, por que vieram para o sul de Mato Grosso e o que havia feito que eles chegassem até aqui em termos profissionais. Há depoimentos carregados de sentimentos, como raiva, alegria entre outros.

No terceiro capítulo – *Artefatos culturais, expectativas e construção das identidades* –, faço uma análise dos artefatos culturais com o período pelo qual o país passava.

O que eles liam, como se informavam, o que ouviam no rádio, o que assistiam na TV, como lidavam com isso e como isso foi construindo suas identidades.

Junto a essas questões das artes e das informações que recebia, fui identificar quais eram as expectativas que tinham naquele período de redemocratização, que trazia em seu bojo promessas de dias melhores, os quais eles acreditavam, sendo que a maioria havia lutado por isso.

O quarto capítulo aborda *O processo de autoavaliação e a construção das identidades*. Os professores são convidados a se autoavaliarem e vem a pergunta que eu quis decifrar: “Quais foram os sentimentos desses professores nesse período?”. Logo depois são contextualizadas as suas atuações e uma análise feita por eles sobre isso. No capítulo é também abordado suas decepções com as escolhas que fizeram, de homens e mulheres públicos nos quais acreditaram e confiaram. Mostro como isso contribuiu na construção de suas identidades.

Nas considerações finais, convido o leitor a acompanhar as minhas reflexões sobre a realização da pesquisa e os seus resultados. Apresento as conclusões diante do que ouvi e, a partir disso, faço uma articulação com os teóricos que me ajudaram a conduzir essa tese. Apresento possibilidades de resultados, lembrando sempre que, para os Estudos Culturais, nada é definitivo, tudo é transitório.

Agora convido o leitor a conhecer o resultado de um trabalho que não começou com as aulas do doutorado. Começou bem antes, quando ainda no tempo de criança fazia reflexões sobre os porquês de tantas coisas. As perguntas me trouxeram até aqui. As respostas me levam a novas perguntas, que me levam a outros lugares, que me levam a esse texto...

## **1 CONTEXTO DA DÉCADA DE 1980 E A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES**

*Eu quero dizer que essa década de 80 foi uma das mais ricas  
que a gente conseguiu viver.*  
(Professora Selvíria)

A partir de agora nessa pesquisa trato da inserção e participação nos movimentos sociais e sindicais dos professores entrevistados. Para isso, contextualizo a década de 1980 e as produções das identidades desses professores. Com isso, atendo um dos objetivos dessa pesquisa, que é identificar nos sujeitos entrevistados suas percepções, motivações e participações nos movimentos sociais, e como isso contribuiu para o processo de construção das suas identidades docentes da década de 1980 no estado de Mato Grosso do Sul. É a partir de agora que se justifica a utilização da metodologia História Oral neste estudo.

Como destacado acima, a História Oral é a interpretação de quem entrevista e, como lembra Feldens (2008), a fala do sujeito não se encerra na gravação. Os Estudos Culturais permitem a subjetividade do pesquisador nessa construção de identidades de outros sujeitos. Porém, isso tudo não me exime de responsabilidades ao tentar colocar uma constatação como possibilidade, afinal reconhecemos que a verdade não está dada e nem é definitiva, assim como os sujeitos também têm suas identidades que não são fixas. (HALL, 2014).

Recortes entre o que me foi dito explicitamente e o que entendi do que me foi dito afloram a partir de agora nesta tese. Entretanto, é bom ressaltar que nem tudo o que considero o que o outro me diz pode, realmente, ser o que ele tenha desejado dizer. Afinal, estamos lidando com representações e a história é também construída com representações. A representação pode

ser compreendida como um processo pelo qual os membros de uma determinada cultura utilizam a língua para produzir significados específicos. (HALL, 1997b).

Os motivos que levaram os professores, ou os fatos que produziram o seu ingresso nos movimentos sociais, são informações que podemos ter a partir de suas afirmações, ou, através da interpretação que podemos construir em função de suas falas, até mesmo quando nos dizem uma coisa, mas “falam” outra. São aquelas informações que vêm escondidas em seus relatos, que surgem no ouvinte, detectadas através de suas narrativas, que se tornam perceptíveis para quem ouve, por meio de suas palavras, ou de seus silêncios, ou de seus olhares, de gestos, de posturas. Thompson (1992, p. 205) escreve que “a maioria das pessoas conserva algumas lembranças que, quando recuperadas, liberam sentimentos poderosos”.

Para dar conta de contextualizar a década de 1980, com as lembranças dos entrevistados e as produções de suas identidades, estruturei esse capítulo da seguinte forma: em primeiro lugar, apresento cronologicamente o contexto da entrada do Brasil na década de 1980, bem como de Mato Grosso do Sul e seu processo político e econômico até 1989, para que possamos ter uma visão da situação histórica vivida naquele período. Depois, enfatizo a procedência dos professores (de onde eles vêm e como suas identidades eram constituídas), seus enfrentamentos em relação à ditadura e suas participações nos movimentos políticos e sociais.

Destaco novamente que a construção das identidades docentes sempre orientou esse trabalho e que as constatações aqui expostas são resultados das informações que me chegavam a cada entrevista. São eles, esses professores, os sujeitos centrais dessa pesquisa.

A história do que ocorria no Brasil na década de 1980, no processo de transição para a democracia e que, segundo Almeida (2011), só foi concluída em 1989 com a eleição de Fernando Collor de Mello, um presidente de direita, foi vivida intensamente por esses professores, sujeitos dessa pesquisa. E essa vivência do período de redemocratização no Brasil na década de 1980 teve o seu preâmbulo duas décadas antes, ainda nos anos de 1960. Como o objetivo aqui não é tratar especificamente do golpe militar levado a cabo em 1964, mas sim a redemocratização (um processo decorrente desse golpe), começo a abordagem realçando os anos finais da década de 1970.



## 1.1 Anos Finais da Década de 1970 e Anos 1980

*A despeito de Tancredo não ser o melhor dos mundos,  
Sarney foi o pesadelo.*  
(Professor Antônio)

O período de preparação para a transição se iniciou com o governo do general Ernesto Geisel (1974-1979), continuou com o governo do também general João Batista de Oliveira Figueiredo que o sucedeu e governou até março de 1985, quando transferiu a presidência para um civil, José Sarney. Essa transição “foi totalmente conduzida pelo governo militar, que definiu tanto seu ritmo como seu escopo”. (KINZO, 2001, p. 5). Toda a força coercitiva do regime continuava a ditar o controle. O governo militar estava realizando uma volta à democracia, porque, sob vários tipos de pressões, estava tornando o país ingovernável. Fracassara em muitas de suas ações na área da economia, além de problemas internos. Mesmo assim, controlava de forma invasiva o processo de redemocratização em curso. Recorro a Bauman (2013a, p. 17-18), embora em contextos diferentes, para a avaliação que ele faz de governos que se parecem:

Quando a administração governamental se concentra nas mãos de uma só pessoa que usa o aparato administrativo, com seus registros e arquivos, como forma de controle total, estamos falando do Grande Irmão. Em 1984 de Orwell, “imaginado” – como já o descrevi – “como uma advertência pós-Segunda Guerra Mundial sobre o potencial totalitário das democracias ocidentais”, o Estado tornou-se patologicamente absorto pelo próprio poder e está intimamente envolvido no controle cotidiano das vidas de seus cidadãos.

Para entender porque finalmente a abertura democrática estava acontecendo no Brasil, busco no final dos anos 1970 e início da década de 80 alguns acontecimentos motivadores que ajudam a explicar isso. Algumas decisões políticas em 1978 e 1979 ajudavam a prever a nova década que se aproximava. O regime militar se preparava para a volta da democracia, porém, como veremos, pretendia continuar a comandar, agora com um governo civil, os destinos da nação. Alguns fatores interferiam nessas pretensões.

Um desses fatores estava relacionado à economia, pois “a crise financeira internacional começou a se desenhar em 1979, com o segundo choque do petróleo”. (ROSTOLDO, 2014, p. 39). O general João Batista Figueiredo, via eleições indiretas, é eleito presidente do Brasil pelo Congresso Nacional. Após isso, a oposição inicia oficialmente sua caminhada pela redemocratização e “no último dia de junho de 1978, a Frente Nacional de

Redemocratização foi lançada, com toda a pompa e circunstância, no plenário da Assembleia Legislativa de São Paulo”. (MARKUN, 2014, p. 243). Em março de 1979, enquanto Figueiredo tomava posse na Presidência da República, “os metalúrgicos entravam em greve no ABC, rejeitando um acordo com a Federação das Indústrias de São Paulo – FIESP, 154 mil operários cruzaram os braços”. (MARKUN, 2014, p. 243).

Ainda em 1979, “uma nova lei partidária pôs fim ao bipartidarismo compulsório criado em 1966, levando à criação de novos partidos”. (KINZO, 2001, p. 6). Paralelamente, a ditadura continuava vigorosa. Mesmo perdendo força, ainda se impunha pela sua opressão e repressão, mantendo alguns opositores presos ou condenados:

Naquele final de 1978, 510 brasileiros cumpriam pena pela prática de algum crime contra a segurança nacional e outros 1.100, igualmente condenados, encontravam-se foragidos ou exilados (entre estes estavam, na contabilidade oficial, os que depois seriam registrados como desaparecidos). (MARKUN, 2014, p. 267).

Também em 1979, recebíamos de volta em nosso país os exilados políticos e “não há estatísticas confiáveis sobre o número de brasileiros que voltaram ao País após a anistia – eles oscilam entre 2.200 e 10 mil”. (MARKUN, 2014, p. 274). Artistas, intelectuais e políticos eram recepcionados com festa nos aeroportos e para Kinzo (2001, p. 6), o “Congresso aprovou a anistia, que, embora limitada, permitiu a reintegração à vida pública de políticos exilados e de ativistas de esquerda punidos pelo regime militar”. Para Araújo (2016), a anistia foi o resultado de um trabalho da oposição e não um ato espontâneo de justiça para a transição que se avistava. O fim do bipartidarismo foi o desfecho parcial das reformas idealizadas pela dupla Geisel-Golbery (Golbery foi chefe da Casa Civil nos governos Geisel e Figueiredo) ainda em 1978. (ROSTOLDO, 2014).

Com a intenção de enfraquecer a oposição, pois era a vontade dos militares continuarem no governo, Markun (2014) afirma que foi desejo de Golbery dividir e fragmentar a oposição. Em junho de 1979, a “Câmara votou e aprovou, com 270 votos favoráveis e 202 contrários, a Lei nº 6.767/79, que extinguiu a Arena e o MDB e criava o pluripartidarismo no Brasil”. (MARKUN, 2014, p. 279). O pensamento do governo, era que, com mais partidos, a oposição sairia do MDB e se dividiria em muitos outros partidos, deixando o PDS, partido do governo no lugar da Arena, como o maior partido do país.

Surgem então, no cenário político nacional, cinco novos partidos políticos, no lugar do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de oposição, e da Aliança Renovadora Nacional

(ARENA), partido da situação, resultado do bipartidarismo criado pelo governo do regime militar. São eles: o Partido do Movimento Brasileiro Democrático (PMDB), o Partido Democrático Social (PDS), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT).

O PDS realmente se tornou o maior partido, com a adesão dos arenistas. “A maior parte dos emedebistas resolveu ficar junta em um novo partido que nada mais era que o velho MDB renomeado”. (MARKUN, 2014, p. 279). Continuava assim o MDB agora como PMDB, a ser o partido de oposição com maior número de integrantes. A professora Selvíria narrou assim o que significava o MDB naquele bipartidarismo criado no regime militar: “Fim do regime militar, que ainda estava em transição, a gente estava vivendo uma transição, tanto é que o PCB se aplicava dentro do MDB, a gente vivia sobre a bandeira do MDB, era clandestino ainda o partido”.

Nessa abertura, outro partido surgiu da vontade do então metalúrgico e sindicalista Luiz Inácio da Silva, que alimentava esse sonho desde 1978, era o PT. De acordo com Schwarcz e Starling, (2015, p. 477), “o PT nasceu por ação dos trabalhadores, com o objetivo de reafirmar, por meios democráticos, o papel da luta social e do princípio igualitário na transformação da sociedade brasileira”. No entanto, “grupos de esquerda, como a Convergência Socialista, chegaram a assumir a liderança momentânea do debate, mas, aos poucos, Lula foi retomando a iniciativa”. (MARKUN, 2014, p. 281).

O professor Anastácio, protagonista naquele momento da luta partidária, em sua entrevista, declarou que “nessa época... toda a ala da esquerda estava no PMDB. Não estava com o PT, que o PT foi fundado nessa época, não estava. O PMDB agasalhou... toda a esquerda”.

Nesse cenário, com o governo Figueiredo se mostrando incapaz de controlar a inflação, as articulações políticas começavam a apontar para um novo panorama partidário, resultado das composições que se firmavam.

Na economia, o governo continuava fracassando, tanto que “em 1981, os preços médios (Petróleo e derivados) superaram os de 1978 em 170%”. (ROSTOLDO, 2014, p. 40). No aspecto político, o governo se atrapalhava em suas ações secretas, atingindo o ápice das trapalhadas do terrorismo em 30 de abril de 1981, quando ocorreu o atentado frustrado no Riocentro.

O caso Riocentro foi um acidente, que se virou contra os planejadores e executores de um atentado no estacionamento de um centro de eventos, que levava esse nome, Riocentro, no Rio de Janeiro, onde ocorria uma manifestação artística na noite de 30 de abril. Uma bomba

foi detonada acidentalmente e matou um dos militares ocupantes de um automóvel Puma. A explosão da bomba aconteceu no colo do sargento Guilherme Pereira do Rosário, antes do momento em que deveria ocorrer, frustrando o plano da extrema direita, contrária à abertura política que se desenhava no país. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 218),

o Puma levava outras três bombas e duas granadas, e a dupla fazia parte de um combinado de quinze militares do Destacamento de Operações de Informações (DOI) e do Centro de Informação do Exército CIE, distribuídos em mais seis carros e encarregados de executar um atentado terrorista de grande envergadura.

Markun (2014, p. 287) afirma que “o atentado do Riocentro não foi o primeiro praticado pela extrema direita e creditado à esquerda”. Para isso, retorno alguns anos no tempo para mostrar ações de terror que eram promovidas pelos militares ainda na década de 1960. Conforme Markun (2014, p. 287), essa prática por parte do governo militar já era antiga, e ele esclarece que “em 1968, o terrorismo de direita praticou pelo menos vinte ações com explosivos e dois duplos sequestros e pelo menos sonhou com uma série de ataques que, tivessem se concretizado, estariam inscritos entre os mais absurdos da história recente”.

Os atentados plantados sendo creditados à esquerda tinham o claro objetivo de jogar a população contra os opositores da ditadura. Muitas dessas verdades semeadas nos anos de repressão sobrevivem ainda hoje. Bauman (2013a, p. 131) faz uma análise que cabe naquele momento que o Brasil atravessava:

“Tudo está perdido” apenas quando (se!) acreditamos que isso seja verdade (W.I. Thomas, quase cem anos atrás, descobriu exatamente isso, concluindo que, “uma vez que as pessoas acreditem que alguma coisa é verdade, ela tende a se tornar verdade em consequência de suas ações”).

Refletindo-se sobre o momento pelo qual o país atravessa, algumas dessas “verdades” sobreviveram e ressurgem fortificadas por setores radicais mais à direita. Por aqui, no recém-criado estado do Mato Grosso do Sul, em 1981 professores faziam a primeira grande greve estadual. O professor Miranda lembra disso: “81 foi a primeira greve [...] greve mesmo, paralisou um estado (pausa), com o Pedro<sup>3</sup>, né”.

O ano seguinte, 1982, foi importantíssimo para a oposição em termos políticos partidários, pois nele aconteceram as eleições diretas para governador disputadas pelos novos partidos criados após 1979, que foram o PMDB, PDS, PT, PTB e PDT. Foi um acontecimento

---

<sup>3</sup> Pedro Pedrossian, governador do estado de Mato Grosso do Sul naquele momento.

que mostrou os novos rumos que o país começava a tomar e que apontaram definitivamente para a democracia. A oposição elege nove governadores. O PDT elege Leonel Brizola no Rio de Janeiro e o PMDB faz oito governadores, entre eles Wilson Barbosa Martins aqui em Mato Grosso do Sul, que derrotou Pedrossian e se tornou o primeiro governador eleito do estado. As eleições tiveram sua importância assim narrada por Bittar (2009, vol. 2, p. 214):

As eleições de 1982 foram uma das páginas mais notáveis e que distinguiram a história política de Mato Grosso do Sul, pois, além de terem infringido uma derrota à ditadura militar, constituíram um marco para o estabelecimento da sua normalidade institucional, colocando termo aos sucessivos golpes palacianos desferidos desde 1979. Por isso tiveram importância singular na história política do estado.

O professor Antônio participou dessa campanha e, conforme a entrevista, “em 82 me engajei na campanha do PMDB, doutor Wilson, porque era preciso a mudança, era uma... já sopravam os ventos de redemocratização e era a grande alternativa”.

No governo de Wilson Barbosa Martins, houve progressos na área educacional, com a criação da escola democrática, a valorização salarial e a construção de salas de aula. Ainda conforme Bittar (2009), o governo sofreu manifestações anticomunistas por ter, em seus quadros no primeiro escalão, políticos vinculados à esquerda, entre eles, Leonardo Nunes da Cunha, secretário de educação. Bittar (2009) traz o momento vivido naquele período, onde hoje algumas coisas se assemelham, quanto à liberdade de ação do professor em sala de aula, com as manchetes dos jornais:

“Secretário faz política nas aulas”; “Leonardo é comunista e incompetente”; “Os comunistas enrustidos”; “Eleição para diretores: nova jogada política de Wilson”; “Pregação num livro didático”; “Deputado denuncia lavagem cerebral em alunos do MS”; “Vereador Giordano intensifica sua luta contra comunistas”, “MS sem governo: grupo de anarquistas assume o poder”. (BITTAR, 2009, vol. 2, p. 240).

Em sua entrevista, a professora Selvíria deixou transparecer toda a sua alegria e esperança vivida com a chegada do governo de Wilson Barbosa Martins: “A gente ia para o interior, fechava a escola, reunia todo mundo e estabelecia essas discussões”. Essas discussões a que se refere eram, entre outras, as propostas de Paulo Freire que agora podiam ser retomadas nas escolas. Segundo Fischman e Diaz (2013), a educação freiriana/popular mantinha uma pedagogia não autoritária e pretendia a conscientização como um dos caminhos para a libertação.

Em nível nacional, as dificuldades na economia em 1982 se acentuavam, porque o México anunciou que não pagaria a parcela prevista de sua dívida externa de 80 bilhões de dólares. (MARKUN, 2014). Isso afetou também o Brasil, pois tinha entre os países latino-americanos “a maior fatia da dívida e uma inflação se aproximando perigosamente de 100% ao ano”. (MARKUN, 2014, p. 291). Com isso, a “dependência internacional brasileira, [...] passou de tecnológica e industrial para financeira, mudança essa que implodiu a economia em 1983 e provocou o recurso ao Fundo como única solução para o retorno da credibilidade internacional do País”. (ROSTOLDO, 2014, p. 43). Esse ano ficou marcado por “uma brutal recessão”. (ALMEIDA, 2011, p. 63).

O governo militar se desgastava cada vez mais e tropeçava em suas próprias estratégias obscuras, além de ir mal na economia, com a inflação subindo cada vez mais. A pressão pela volta da democracia aumentava.

No mesmo ano de 1983, o Congresso começava a respirar ares de democracia pela força que vinha das ruas, como mostraram as eleições do ano anterior, quando o PMDB passou a ter a maior bancada na Câmara Federal. Vários parlamentares retornavam à casa depois de serem cassados pelo regime militar. Markun (2014, p. 296) descreve um fato interessante:

Depois de homenagear Rubens Paiva, lendo um trecho do *best-seller* que o filho do deputado, que fora preso e desaparecera em 1971, publicara (*Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva), Eduardo Suplicy listou os ministros envolvidos em escândalos e criticou a política econômica que privilegiava os interesses internacionais e garantia o crescimento da taxa de juros do Citibank, que tinha o ex-ministro Mário Simonsen em seu aparelho de administração.

Eduardo Suplicy (PT) foi aparteado por Gastone Righi (PTB), Farabulini Júnior (PTB) e Tidei de Lima (PMDB). O presidente da sessão, Paulino Cícero (PDS), avisou que o tempo dele se esgotara, quando o vice-líder do PDS, Jorge Arbage, pediu duas frases – sua voz foi abafada pelas vaias dos mil sindicalistas que lotavam as galerias e que desprezaram os alertas de Paulino Cícero e começaram a gritar: “O povo tá a fim da cabeça do Delfim!” (MARKUN, 2014, p. 297).

A volta à democracia começava a se clarear. Cada vez mais, vislumbrava-se a possibilidade de um retorno ao Estado democrático. O ânimo se espalhava cada vez mais e, nesse sentido, o depoimento da professora Selvíria sintetizou essa experiência: “Eu quero dizer que essa década de 80 foi uma das mais ricas que a gente conseguiu viver. Porque a gente respirava a democracia. A democracia está chegando, vem vindo. A democracia vai acontecer [...]”.

Em meio a todos esses acontecimentos que preconizavam a volta da democracia, Dante de Oliveira, deputado federal eleito pelo estado de Mato Grosso, foi o autor da emenda constitucional para o restabelecimento das eleições diretas para presidente. Antes de tomar posse na Câmara Federal, Dante de Oliveira foi investigar como funcionava a casa. Markun (2014) revela que o jovem Dante, ao saber da não existência de nenhuma proposta de emenda constitucional para restabelecer as eleições diretas para presidente, ficou surpreso e tomou suas providências. Voltou para Cuiabá e, junto com seu pai, Sebastião de Oliveira, criou um documento, voltou para Brasília e colheu assinaturas suficientes para apresentar no Congresso Nacional.

O desejo de votar para presidente não era somente uma vontade de parlamentares. A maior parte da população também manifestava esse desejo. Em 5 de abril,

o *Estadão* publicava preferência popular através de uma pesquisa realizada pelo Instituto Gallup: 74% dos 2.619 eleitores entrevistados em 178 cidades diferentes de todas as regiões do País eram favoráveis às eleições *diretas* para presidente – um aumento significativo em relação à mesma pergunta feita três anos (63%) e um ano antes (68%). (MARKUN, 2014, p. 303).

Com o governo percebendo que a situação se tornava cada vez mais desfavorável para a sustentação da ditadura, com a emenda sendo proposta, e com as pesquisas mostrando o anseio popular pelas eleições diretas para presidente, o início da campanha era somente uma questão de tempo. Essas forças que emergiam eram os sentimentos que circulavam entre os sujeitos, mas que não estavam articuladas ainda em torno da ideia. Podemos encontrar em Hall (2014) uma definição apropriada para o momento vivido pela população, pelos movimentos de luta, naquele momento histórico do país:

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentralizada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (HALL, 2014, p. 14).

Então veio a primeira manifestação pública pelas diretas. E ela não surgiu em um grande centro do Brasil. Seu início foi como desejava Ulisses Guimarães, em uma pequena cidade. Talvez o lugar fosse pequeno demais e passasse longe do que idealizara Ulisses. Markun (2014, p. 304) conta que a “primeira manifestação pública em favor das diretas foi tão discreta e escondida que quase não deixou registro”. O autor lembra que aquele comício histórico

“aconteceu na praça da Bandeira no centro de Abreu e Lima, uma pequena cidade na periferia de Recife. Não restou nem uma foto da manifestação, embora seja citada na maior parte dos textos sobre a campanha das Diretas”. (MARKUN, 2014, p. 304).

A ideia do comício foi de um grupo de vereadores do PMDB. Segundo Markun (2014), divulgaram a manifestação em um carro de som por alguns dias e, no dia do comício, improvisaram o palanque em cima de um caminhão. Eles chamaram um fotógrafo e a grande mídia, mas ninguém apareceu. Menos de uma centena de abreu-limenses assistiram aos discursos de quatorze oradores. Ulisses Guimarães estava disposto a seguir a campanha, mas para o sucesso da empreitada, precisava convencer Dante de Oliveira e os “capuchinhos” (grupo de novatos entre eles Dante de Oliveira) da necessidade de começar a campanha pelas pequenas cidades, depois envolver os vereadores e, finalmente, todo o partido. Em abril, Ulisses chamou Dante de Oliveira, mais alguns deputados e outros conselheiros econômicos, para uma reunião em sua casa, com a ideia de começar a campanha pelas pequenas cidades brasileiras. “No dia 14 de abril, o diretório nacional do PMDB aprovou um documento que colocava a eleição direta para presidente como prioridade”. (MARKUN, 2014, p. 305).

Pelo lado da economia, as coisas não iam bem e isso refletiu no descontentamento geral:

Os índices de desemprego atingiriam níveis alarmantes. Saques e quebra-quebras ocorreram em inúmeras cidades do país. O movimento de criação da CUT organizou uma greve geral contra a política econômica do governo. Essa situação dificultou ainda mais o cumprimento das metas de ajuste interno acertadas pelo governo na negociação com o FMI. (ALMEIDA, 2011, p. 64).

Paralelamente a esses acontecimentos, Goiânia foi o palco da primeira grande manifestação das campanhas para eleição presidencial. “No dia 26 de junho, o PMDB fez novo ato em Teresina [...] no dia 28 de junho, no Palácio da Guanabara, no Rio, Leonel Brizola, Franco Montoro e Lula selaram o acordo que iria colocar nas ruas a campanha das Diretas”. (MARKUN, 2014, p. 312).

A campanha tomava conta do país e invadiu espaços que eram contrários às Diretas Já. Schwarcz e Starling, (2015) informam que a cor amarela foi ideia do editor Caio Graco Prado, filho do historiador Caio Prado Jr, que utilizou o amarelo como expressão da alegria tal qual representa um girassol. Deu tão certo que as pessoas usavam amarelo nas ruas e os “jornalistas da TV Globo compareciam ao trabalho com gravatas de intenso amarelo, em protesto contra a decisão da direção da emissora de ignorar os comícios e as manifestações de massa”. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 483).



A campanha em Mato Grosso do Sul pelas eleições diretas foi ativa. O professor Anastácio levou seus alunos para panfletar no centro da cidade (o capítulo III aborda essa iniciativa). O professor Antonio, em uma determinada aula, resolveu participar da história, em vez de dar uma aula de história:

Houve um dia, eu me lembro, primeiro saiu uma passeata das mulheres, por volta de seis da tarde, saiu da praça e deu a volta e na sequência, 7:30 da noite a dos estudantes para pegar o horário noturno e o DACLOBE<sup>4</sup> estava em peso, estava a coisa toda, mas... Aí eu fui para a sala de aula, teria aula, eu falei para o pessoal: olha, eu não vou dar aula porque nós estamos com um fato histórico acontecendo, eu não vou ficar falando da história e deixar de fazer história, então não darei minha aula e quem quiser vir para passeata não vai ter falta, porque não vai ter aula.

Não muito diferente, o professor Miranda revelou com muito bom humor, uma situação comum à época:

A comodidade de inteligência, ela estava presente. Nós tínhamos um companheiro nesse movimento todo, era militar, da PM, e nós tínhamos boas relações, mas esse cara era da... da... comunidade de informação do governo do Regime Militar. Então ele passava tudo o que estava acontecendo. Tudo o que ocorria conosco, o dia todo. E a gente tinha uma ligação com ele, mas nós... não vamos fazer a coisa escondido, nada! Então não tinha... não tínhamos problemas. Ninguém não... oh, a pressão aqui, então vamos fazer isso, os caras vêm pra cima, vou prender esse, nada! Ele ficava com a gente, ele participava do planejamento... da ocupação da governadoria, ele participou com a gente.

**Altemir:** E ele era Policial Militar?

**Professor Miranda:** E era...era...

**Altemir:** E vocês sabiam disso...

**Professor Miranda:** Sabíamos. Ele era do SNI.

**Altemir:** Do SNI (risos)... não era nada...(falei em tom irônico).

**Professor Miranda:** Não era nada (fala rindo). Mas era um cara... ele tá até hoje aqui (batendo na mesa). [...]

**Altemir:** Você sabia que ele era policial mas não que ele era do SNI?

**Professor Miranda:** Exato! Mas aí depois a gente começou a desconfiar.

Em meio aos dribles, a campanha estava definitivamente nas ruas das principais cidades brasileiras. “E isso tudo, com a redemocratização do país, com a campanha das diretas já, tudo isso foi acontecendo de maneira meio que articulada”. (Professora Selvória). Aral Moreira, participando do movimento, revelou sua preocupação com uma questão pontual da qual também foi protagonista: “Teve um comício aqui em Campo Grande, entre os comícios

<sup>4</sup> Diretório Acadêmico Clóvis Bevilácqua, do curso de Direito da antiga Faculdades Unidas Católicas de Mato Gross (FUCMAT), hoje Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande-MS.

que teve em várias cidades brasileiras, na confluência da Quatorze<sup>5</sup> com a Afonso Pena. Outras lideranças vieram, artistas, Cristiane Torloni, fiquei perto dela ali”. Ele ficou perto porque, me contou, temia que pudesse haver uma retaliação mais violenta por parte de órgãos do governo federal e Cristiane Torloni era uma atriz muito conhecida no Brasil.

Em 16 abril, falando em rede nacional, o presidente Figueiredo anunciou o envio da sua emenda com eleições para prefeito em novembro de 1986 e para presidente em 1988. (MARKUN, 2014). A essa altura, a opinião pública dera as costas para o golpe de 1964 e queria eleições diretas. Uma pesquisa feita pela Folha “[...] mostrava que 63,7% consideravam que o movimento de 1964 fora ruim”. (MARKUN, 2014, p. 387). Tancredo considerava interessante a proposta de Figueiredo mas entendeu que “seu partido estava moralmente impedido de examinar outra alternativa enquanto a Dante de Oliveira não fosse votada”. (MARKUN, 2014, p. 395). Tancredo tinha um plano reserva e sabia que se as Diretas não fossem aprovadas, seria o momento de costurar acordos para as eleições indiretas:

É difícil dizer se Tancredo simplesmente não acreditava na aprovação da emenda pelas eleições indiretas, ou se seu propósito era mesmo equilibrar-se numa gangorra, disfarçando o interesse e empenhando-se nos comícios, enquanto preparava o terreno para o dia seguinte à votação. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 485).

Enquanto isso, conforme se aproximava o dia da votação da Emenda Dante de Oliveira, o clima de tensão aumentava no Palácio do Planalto e, em 17 de abril, Figueiredo assinara um decreto que colocava Brasília e mais dez cidades de Goiás sob medidas de emergência por 60 dias. (MARKUN, 2014). Não satisfeitos somente com essas medidas, aconteceram outras demonstrações de força e repressão:

Na manhã do dia 23, o desfile de aniversário do Comando Militar do Planalto, liderado pelo general Newton Cruz, transformou-se numa demonstração de força do regime – uma espécie de passeata das indiretas, da qual participaram 6 mil homens e 116 veículos de combate. O general, montado num cavalo branco que ganhara do presidente João Figueiredo, encabeçou o desfile trotando sobre o gramado da esplanada dos Ministérios. No final da tarde, quando os carros começaram um buzinaço diante do Ministério do Exército, Cruz apareceu portando um pinguelim – espécie de bastão de comando – e chegou a bater nos carros, desafiando os motoristas: “Buzina agora que eu quero ver, seu filho da puta!” (MARKUN, 2014, p. 400).

---

<sup>5</sup> Rua 14 de Julho e avenida Afonso Pena, localizadas no centro comercial de Campo Grande.

Em 25 de abril, a emenda foi posta em votação. Mesmo com a participação de alguns artistas, jogadores de futebol e intelectuais na campanha pelo sim e com todo o “fervor” e manifestação popular, a Emenda Constitucional Dante de Oliveira foi derrotada no Congresso Nacional. O clima era tenso e a ditadura em seus derradeiros suspiros mostrou, já na madrugada da votação, em 26 de abril de 1984, sua força opressora, descrita assim por Schwarcz e Starling (2016, p. 484):

A Emenda Dante de Oliveira foi votada na madrugada de 26 de abril de 1984, num pesado clima de apreensão. Brasília e dez cidades em Goiás estavam sob as Medidas de Emergência decretadas pelo general Figueiredo: a capital da República, sitiada, o Eixo Monumental, ocupado por 6 mil soldados do Exército, e o Congresso Nacional, cercado pelas tropas do Comando Militar do Planalto[...] por não obter a maioria qualificada de dois terços [...] recebeu 298 votos a favor, 63 votos contrários e três abstenções. Cento e treze deputados se ausentaram. Faltaram 22 votos.

Em decorrência da derrota, Tancredo Neves acirrou sua caminhada pela disputa à presidência da República através de eleições indiretas. Ele enfrentaria Paulo Maluf, candidato de um PDS esfacelado. Para conseguir a maioria no Congresso – que escolheria o próximo presidente civil –, José Sarney foi escolhido para ser o vice na chapa de Tancredo em troca do apoio dos dissidentes da situação. De acordo com Kinzo (2001, p. 7), essa estratégia deu certo para a eleição de Tancredo, porém trouxe consequências presentes até os dias atuais:

A estratégia adotada pela oposição moderada certamente logrou êxito, pois o governo militar foi impossibilitado de impor seu candidato, mas teve duas consequências importantes: possibilitou que os dissidentes do regime autoritário desempenhassem um papel importante no novo regime – na verdade passariam a ser parceiros de todos os governos que se seguiram, e abriu um amplo espaço para as críticas dos setores mais radicais da oposição, mais especificamente o PT, contrários à participação no processo indireto da eleição presidencial.

Ainda de acordo com Kinzo (2001), o PT orientou seus parlamentares a não participar da escolha do sucessor de Figueiredo e, mesmo seus votos não sendo decisivos, pelo menos manteria uma posição contrária à negociação, marcando assim sua identidade “mais à esquerda” (KINZO, 2001, p. 7) no sistema que surgia.

Em 15 de janeiro de 1985, ocorreu a eleição. Resultado final: 480 votos para Tancredo Neves e seu vice José Sarney, e 180 votos para Paulo Maluf e o vice Flávio Marcílio. Na véspera da posse, sentindo fortes dores abdominais, com febre e calafrios e na iminência de ser levado ao hospital, Tancredo chamou Aécio Neves, seu sobrinho, para o quarto e pediu a

presença de José Hugo Castelo Branco, tesoureiro de sua campanha e escolhido para ser chefe da Casa Civil, que trouxesse os atos de nomeação do ministério. Com as mãos trêmulas, Tancredo assinou-os e mandou que fosse publicado. (MARKUN, 2014). No outro dia Sarney assumiu.

Na noite do dia 14 para 15 de março, Tancredo é internado às pressas no Hospital de Base no Distrito Federal e passa por uma cirurgia. Seu quadro piora com uma infecção generalizada, é “transferido para o Instituto do Coração, em São Paulo, e submetido a novas cirurgias – sete, no total”. José Sarney, seu vice, assume tomando posse no dia marcado, 15 de março. Tancredo morreria no dia 21 de abril. “Os militares saíram intocados do governo – e assim permanecem até hoje”. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 470).

Em seu relato, o professor Antônio desabafou sobre esse episódio: “Ah, é, isso tudo foi muito, muito frustrante. A despeito de Tancredo não ser o melhor dos mundos, Sarney foi o pesadelo”. 1985 ficou marcado pela morte de Tancredo e posse de José Sarney.

José Sarney continuou presidente do Brasil e uma das prioridades passou a ser baixar a inflação. Para Rostoldo (2014), o governo da Nova República que tomava posse em 1985, na tentativa de controlar a inflação, priorizou a austeridade fiscal e monetária, cortou os gastos públicos e apertou a política monetária. Essas ações, porém, fracassaram e o ministro Francisco Dornelles foi substituído por Dilson Funaro. As taxas de inflação não se estabilizaram, chegando a janeiro de 1986 a 16,2%. Com isso, em fevereiro de 1986 Sarney decreta o Plano Cruzado, “que seria o primeiro de muitos programas implantados na economia brasileira em busca da estabilidade”. (ROSTOLDO, 2014, p. 49).

O Plano Cruzado vinha também para salvar as eleições de 1986, e no auge da popularidade o PMDB conquista o governo de 21 estados, entre eles, Mato Grosso do Sul, com a eleição de Marcelo Miranda. O governo de Marcelo Miranda “representou um retrocesso em termos das conquistas que vinham sendo alcançadas” (BITTAR, 2009, p. 264) e terminou com baixos índices de popularidade, tanto que o PMDB sequer lançou candidato à sua sucessão para as eleições de 1990.

Embora a ditadura já tivesse se encerrado, as marcas de mais de 20 anos do regime continuavam presentes. O professor Anastácio lembra das dificuldades na campanha de 1986, quando integrava o PT no estado: “Você fazia campanha do PT... Levava pedrada... Sabe, a gente ia para os bairros, o pessoal jogava pedra”.

Com o plano econômico de 1986, houve queda na inflação, mas a dívida externa continuou a aumentar. Rostoldo (2014) lembra que os preços subiram em média 60% e as tarifas

públicas 120%. As medidas haviam fracassadas novamente, diante de uma inflação agora de 365,7% ao ano. Houve um desabastecimento no país e nova moratória em 1987.

A economia continuava mal, e o público e privado distribuíam culpas. O setor público que socorria o privado “e considerado o culpado pela crise – cada vez mais encontrou dificuldades para o seu financiamento, pois as dívidas e encargos se alimentavam mutuamente”. (ALMEIDA, 2011, p. 68).

Com o fracasso novamente na economia, em abril de 1987 Bresser Pereira assume no lugar de Dílson Funaro, que institui novo programa de estabilização em 12 de junho, com novas medidas. Em 1987, instala-se a Assembleia Constituinte. A elaboração de novas leis para o país, propostas e aprovadas pelo colegiado eleito através do voto popular, seria a confirmação da democracia e, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição, sob a presidência da Câmara com Ulisses Guimarães, do PMDB, que em seu texto final, por ele escrito, diz: “ódio à ditadura. Ódio e nojo”. (SCHWARCZ; STARLING 2015, p. 488).

O professor Antônio faz uma reflexão sobre os acontecimentos transformadores daquele momento:

Uma lição que a gente aprende na militância é exatamente essa que você precisa perseverar. Aquele momento, era momento muito, muito rico. Você tinha um movimento sindical vigoroso, você tinha um movimento negro vigoroso, você tinha um movimento de mulheres vigoroso, um movimento sanitário vigoroso e estava tudo começando a acontecer, né? E aí a força vai toda para a Constituinte. (Professor Antônio).

Logo em seguida, o PMDB se divide em dois grandes grupos: o Centrão e os Progressistas. O Centrão, conforme Schwarcz e Starling (2015), leva quase metade da bancada e transforma o PMDB em refém do governo Sarney. Em junho de 1988, um grupo de dissidentes da ala esquerda do partido funda o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Hoje, passados quase 30 anos da criação do partido, vemos o paradoxo:

Você só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou o decepcionam de alguma outra forma. (BAUMAN, 2005, p. 23).

As coisas se acertavam na política, porém a economia continuava mal. O Brasil não conseguia acertar os números do governo e o poder de compra se perdia consumido pela inflação, que estava difícil de ser vencida. O país já havia passado por diversos planos

econômicos, sem, no entanto, mesmo mudando o sistema de governo, fazer a economia andar para frente. Rostoldo (2014, p. 52-53) assim definiu o cenário:

O ministro Maílson da Nóbrega, a partir de janeiro de 1988, implantou um novo programa de estabilização [...] Visava estabilizar a inflação e desaquecer a economia pela queda do déficit operacional do governo e da suspensão dos reajustes dos salários dos funcionários públicos, entre outras medidas. Essas políticas recessivas não deram certo e, em meados de 1988, já tinham sido abandonadas.

Em 14 de janeiro de 1989, o Plano Verão, último programa de estabilização da economia brasileira no governo Sarney, é lançado. Os preços foram novamente congelados e “o programa não teve credibilidade perante a sociedade e isso provocou um aumento no consumo, tendo em vista a descrença na permanência do congelamento”. (ROSTOLDO, 2014, p. 53). O governo Sarney terminaria o mandato sem conseguir controlar a inflação.

Em 1989, o Brasil tem finalmente eleição direta para presidente e Fernando Collor de Mello sai vitorioso, vencendo Luiz Inácio Lula da Silva no segundo turno. Collor que teve apoio escancarado e decisivo da Rede Globo de Televisão e de grande parte do empresariado, não chegaria ao final do mandato, passando por um processo de *impeachment*, renuncia antes da decisão do Senado Federal. Bittar e Bittar (2012, p. 164) ressaltam esse acontecimento:

Quanto à transição política que marcou o fim da ditadura militar no Brasil, ela manteve traços mais conservadores do que de mudança [...]. A eleição de um presidente de direita, Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992), depois de vinte e um anos de ditadura e de lutas democráticas.

Sobre o governo Collor, o professor Aral fez uma comparação entre ele e Dilma Rousseff, pois esta, no período da entrevista, estava convivendo com a ameaça do processo de *impeachment*:

**Professor Aral:** Um *impeachment* possa ter desdobramentos inconvenientes para o país e alguém pode dizer assim: Bom, mas o Collor foi, digamos, impichado, mas é uma diferença enorme entre a figura Collor e a figura Dilma. A figura Collor é um... Collor é um...

**Altemir:** Se mostra até hoje...

**Professor Aral:** Mistura de doido com corrupto. Enfim, figura, uma figura que não merece respeito. Como o senhor disse, ele se mostra até hoje e a Dilma, ela cometeu erros, comete erros que trabalha, cometeu erros, mas não erros que a desonra.

Esses são elementos do que foram a década de 1980 aqui no Brasil, visto com um olhar político e a transição para uma democracia, sem abandonar seu conservadorismo, representado na escolha do primeiro presidente eleito pelo voto popular após 21 anos de ditadura. Ocorre, porém, que essa transição não foi apenas o fechamento de uma ditadura e a volta à democracia. Essa transição foi questionada por Almeida (2011) ao escrever que a transição, de fato, se limitou ao governo civil de José Sarney e se concluiu na posse de Fernando Collor de Mello. Nem a distensão lenta, gradual e segura preconizada pelo general Ernesto Geisel, em seu governo de 1974 a 1979, nem a abertura promovida pelo general João Batista Figueiredo, em 1979, ocorreram. A ditadura, para ele, se encerrou em 15 de março de 1985. O processo transitório foi mais extenso, passando pela década de 1980 e terminando com a eleição de Collor.

Com isso, os professores assumiam diferentes identidades, cada vez mais motivadas pela fase de transição pela qual o país atravessava.

## 1.2 A Divisão do Estado

*Na época da criação do Estado,  
Corumbá estava mais ligado a Cuiabá.  
Não participou cara!  
(Professor Anastácio)*

Dentro desse contexto, torna-se relevante situar Mato Grosso do Sul na década de 1980. Para isso, apresento o contexto político do estado nessa década. As dificuldades não eram poucas e, sobre isso, o professor Pedro, em tom de desabafo, diz:

Altemir, é que a década de 80 foi uma década muito difícil para nós, especialmente nós que estávamos em Corumbá. Porque a década de 70, ainda, praticamente a repressão às esquerdas da década de 60, ela se fez rapidamente aqui, né? Mato Grosso era o quê? Era um estado formado por alguns “arraiaizinhos”, perfeitamente controlada pelo exército tal, tudo isso aí. Então, praticamente as forças de segurança tinham o controle pleno sobre isso aqui, né? Então, não há vozes destoantes, todo mundo tendo que atuar, muito em surdina, né? (Professor Pedro).

O silêncio imposto por um regime militar obrigava seus opositores a agir escondidos, driblando a censura. Esse silenciamento perdurou toda a década de 1970 e os anos iniciais da década seguinte. Paralelamente, o movimento pela divisão do estado continuava. Um pouco antes da década de 1980, em 1977, Mato Grosso do Sul surgia no mapa como um novo

e próspero estado da federação, tendo Campo Grande como sua capital e Dourados e Corumbá completando suas três principais cidades.

Mato Grosso do Sul passava a ser o mais novo estado do Brasil e isso representava o *status* de um novo poder há muito reivindicado ainda no sul do estado uno, o Mato Grosso. Essa luta reivindicatória era histórica e se deu por uma determinação geopolítica do regime militar. Não foi o movimento separatista que garantiu a criação do novo estado. Foi uma estratégia militar tendo como pano de fundo questões políticas. (BITTAR, 2009).

Para situar melhor, dentro desse momento do passado, volto mais algumas décadas, com a intenção de trazer o processo histórico que originou a criação do estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, parto da Guerra do Paraguai (1864-1870) até chegar a divisão de Mato Grosso, que originou Mato Grosso do Sul. Na pesquisa, nesse momento, utilizo autores radicados ou que moraram anos em Mato Grosso do Sul. São eles Valmir Corrêa, Mariluce Bittar e Marisa Bittar.

Valmir Corrêa relata que a internacionalização do rio Paraguai até Corumbá fez do seu Porto o entreposto comercial mais importante do então estado de Mato Grosso. O historiador afirma que “foi através desse porto que se estabeleceram contatos mais assíduos e uma influência de grande significado econômico de praças comerciais e financeiras estrangeiras sobre a região mato-grossense”. (CORRÊA, 2014, p. 42).

Ainda de acordo com Corrêa (2014), após a guerra com o Paraguai houve uma intensificação de ordem econômica, com o investimento de capital estrangeiro. “Na região da fronteira sul, através da concessão, Thomaz Laranjeira deu início à exploração de vastas áreas de ervais nativos entre a região de Dourados e Ponta Porã”. (CORRÊA, 2014, p. 43). No entanto, foi a pecuária, mais que a indústria extrativa de erva-mate, a ocupação do sul de Mato Grosso. (CORRÊA, 2014).

O sul de Mato Grosso há muito reivindicava a divisão, pois era a parte do estado que mais arrecadava com impostos, havendo interesses divergentes entre grupos do norte e do sul mato-grossense “e, dessa forma, encontram-se nas lutas coronelistas da República Velha em Mato Grosso as raízes do separatismo que só viria a se concretizar em fins da década de 1970”. (CORRÊA, 2006, p. 216). Isso porque o regime militar, segundo Bittar (2009, p. 298), “pretendia a ocupação territorial das partes desintegradas, de modo a ampliar o modo de produção capitalista prevenindo-se, ao mesmo tempo, contra a ameaça comunista”. Foi com essa lógica que o presidente Ernesto Geisel assinou o decreto de criação do estado de Mato Grosso do Sul. Ainda conforme Bittar (2009, p. 350),



A Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, estabeleceu os limites da área desmembrada de Mato Grosso para constituir o território de Mato Grosso do Sul, de forma muito próxima às propostas precedentes e incluindo Corumbá no estado nascente, fato para o qual chamamos a atenção ao mostrar que esse município não estava incluído no rol daqueles constantes na Petição da Liga Sul-Mato-Grossense em 1934.

Corumbá não fazia parte da liga que reivindicava a divisão do estado. Pelo contrário, o professor Anastácio também ressalta isso. Não posso deixar de comentar a forma como este professor fez os comentários a respeito do não interesse de Corumbá em fazer parte de Mato Grosso do Sul. Suas exclamações eram tantas, com olhos arregalados ao falar, dando a impressão de que estava descobrindo aquilo tudo enquanto fazia a narração.

**Professor Anastácio:** Apesar de que Corumbá, na época da criação do Estado, Corumbá estava mais ligado a Cuiabá (pausa). Não participou cara! (Me fala como se estivesse descobrindo agora sobre o fato). Coisa incrível, Corumbá era isolado (pausa), não participou de todo processo de criação do Estado, porque lá a influência, a ligação era cuiabana! As famílias eram ligadas a Cuiabá! Isso veio desde o começo do século, então eles não tinham... muitas vezes se manifestavam que era preferível ficar com o norte! (silêncio)

**Altemir:** É?

**Professor Anastácio:** Não tinha essa ligação com Campo Grande.

**Altemir:** Porque sabiam que não seriam capital ou... não tinha nada a ver com isso?

**Professor Anastácio:** Não, eles achavam... não... primeiro... teve épocas que se reivindicou Corumbá até em relação a Cuiabá. Mas se você ver aí o processo histórico do período, nas discussões, Corumbá sempre teve à parte das discussões de separação. Sempre teve à parte. Não se manifestava. Eram as famílias de Poconé, de Cáceres, de Cuiabá<sup>6</sup>, então não tem... não tinha essa preocupação de Corumbá, mesmo porque Campo Grande... Campo Grande tá mais voltado para São Paulo... Lá não! Não tinha essa ligação. Era um negócio interessante. (Fala outra vez pensativo, fazendo uma reflexão sobre o período).

O grande objetivo dos separatistas era ter um estado onde a capital fosse Campo Grande. Quando perguntei ao professor Aral como havia sido sua participação ou sentimento no processo, respondeu que

ouvira-se um num entremeio dos argumentos pela divisão, havia uma fala de intolerância com relação ao norte de Mato Grosso, com relação aos cuiabanos e tal. Isso eu achava inapropriado, completamente inapropriado. Divisão era uma coisa boa no meu sentimento que quando você divide territorialmente um estado continental como era o MT eu posso dizer que MS hoje dividido é o tamanho da Alemanha. (Professor Aral).

---

<sup>6</sup> Municípios até hoje pertencentes ao estado do Mato Grosso.

O professor Miranda, protagonista do movimento dos professores, ao responder uma pergunta sobre a criação do novo estado, sintetiza em poucas palavras o posicionamento dos jornais e das elites do sul de Mato Grosso:

**Altemir:** Estava mais forte a briga pela divisão do estado, ou pelo... ou a luta contra a ditadura?

**Professor Miranda:** Na época era mais aqui a novidade era... era... era... o novo estado. Mas era uma coisa ainda muito, muito restrita a classe política. Não era um movimento de massa, não tinha, né... o nosso estado... tinha o que na época? Um milhão, milhão e pouco de habitantes nem isso, a parte que ficou para Mato Grosso do Sul. E... e muito difícil a comunicação. E os principais jornais na época não eram favoráveis à divisão e tal aquela coisa toda, né. Era pró essa elite que ficava aqui e a classe política que fazia o debate da necessidade de divisão...

A criação de um novo estado no sul de Mato Grosso era mais discutida do que a ditadura em si, embora a discussão em torno da divisão de Mato Grosso também fizesse parte apenas de uma elite política, pois os jornais não eram favoráveis à mudança. Mas o novo estado é criado e, para governador, foi nomeado Harry Amorim Costa, que assume com a proposta da criação de um estado-modelo para todo o Brasil: “[...] o fim do funcionalismo público com todos os servidores passando ao regime da CLT poderá ser uma das inovações (como qualquer empresa)”. (BITTAR, 2009, p. 356). O tempo, porém, mostrou que esse modelo de unidade da federação não deu certo. Como a própria Bittar (2009) mostra, questões políticas e mudanças constantes de governadores (governadores eram indicados constantemente pela Presidência da República), misturadas a interesses pessoais, foram minando essa ideia. O professor Miranda detalha a situação vivida naquele momento:

[...] cai o Harry. O Harry cai. Cai e assume quem? Assume quem? O prefeito da capital, Marcelo Miranda. O Marcelo<sup>7</sup> na época era um político novo, né, não tinha os vícios de políticos antigos e permitiu que os trabalhos continuassem. Toda a sequência dos trabalhos foram dados com ele, né. E... ele ficou exatamente... o tempo suficiente... pra gente aprovar o estatuto, para aprovar o plano de cargo e carreira e caiu.

**Altemir:** Caiu também...

**Professor Miranda:** Caiu... caiu... porque o que estava por trás para ser governador, era Pedro Pedrossian. Ele fez todo o movimento de criação de Mato Grosso do Sul, para ele ser o governador, e não outro, mas, como ele não tinha as forças políticas daqui, Wilson Barbosa... puxada pelo Wilson e tudo mais, ele... eles não aceitavam o Pedro, porque eram adversários políticos, porque era a UDN<sup>8</sup>... a UDN e (pensa tentando encontrar o nome)...e outra, eles... eles debatiam e tinha muita influência com o Governo Federal,

---

<sup>7</sup> Marcelo Miranda.

<sup>8</sup> União Democrática Nacional, partido político conservador de direita.

com o governo militar. Então cai... cai, o Marcelo Miranda. Cai o Marcelo Miranda no final de 78, 79, final de 80.

**Altemir:** No governo Figueiredo...

**Professor Miranda:** É... governo Marcelo cai. E aí quem assume? Pedro Pedrossian.

Pedrossian assume e, em pouco tempo, Mato Grosso do Sul estaria endividado e convivendo com greves do funcionalismo que aconteciam em vários estados do Brasil. Quem estava à frente dos movimentos grevistas eram os professores.

### 1.3 Movimentos de Professores

*A questão era salarial!*  
(Professor Miranda)

Na década de 1980, começaram as greves por todo o Brasil e, em 1981, o estado sul-mato-grossense passou pela maior paralisação de sua história. Abordando a educação, Apple (2013, p. 33) escreve: “Sejamos honestos. A crise educacional é real, principalmente para os pobres e oprimidos”. Como o Brasil vivia transformações políticas depois de vinte anos, fui perguntar aos professores qual era a maior reivindicação da categoria naquele período. Poderiam ser a liberdade de expressão, a autonomia para ministrar conteúdos, a discussão sobre grades de ensino entre outras, pensei eu. As questões eram financeiras, como vemos a seguir.

Perguntado sobre sua participação no movimento de professores, o professor Paranhos respondeu: “Quanto ao movimento de professores, participei sim, mas não com relação à resistência, né. Eu participei como reivindicação. Eu fui presidente da Associação de Professores de (fala o nome do município de Mato Grosso do Sul)”. Paranhos resumiu, em sua frase, o que a maioria dos professores me respondeu quando perguntados sobre os movimentos de professores em Mato Grosso do Sul na década de 1980: “Eu participei como reivindicação” (Professor Paranhos). A professora Angélica lembrou que as greves aconteciam em anos ímpares: “85, 87, 89... ímpar” e o professor Anastácio reforçou o que disse Paranhos sobre os motivos das greves: “Tudo era salarial”. O professor Miranda também sintetizou em uma curta frase: “A questão era salarial”. A professora Selvíria, com brilho nos olhos e muito animada, foi narrando os fatos como se estivesse revivendo-os naquele momento:

Então nós chegamos a fazer passeatas de cinco, seis, dez mil pessoas. Chegamos a ter até 30 mil pessoas nas ruas de Campo Grande. Quando a gente fez a primeira greve, a primeira passeata que a gente fez, parou Campo

Grande. Todo mundo de verde e amarelo. Nós saímos da ACP<sup>9</sup>, pela Rui Barbosa, a passeata estava virando a Antônio Maria Coelho e ainda tinha gente lá saindo da ACP. (Professora Selvíria).

O professor Anastácio lembrou de uma longa paralisação promovida pelos docentes: “Putá, teve uma greve aí que [...] mais de dois meses, cara”, e logo depois lamenta não ter feito o registro histórico: “A gente nunca se preocupou em guardar”. Em uma dessas paralisações, a primeira no novo estado, o professor Miranda narra um episódio tenso e cômico ao mesmo tempo: “Eu me lembro que nessa primeira greve... nossa!... O Pedro nos chama no palácio para conversar, nesse dia que ele botou os professores para fora em baixo de chuva e tal”. Miranda, então, faz toda uma expressão corporal, indicando que vai falar algo importante, dá uma inspirada de ar e fala em frases curtas, pausadamente: “Ele não me conhecia. Subimos. Oitavo andar... Dez, doze pessoas... Você viu como era a coisa... Naquele dia tinha uma mãe – igual esses coxinhas de hoje, coxinha vai pra rua acha gostoso, bonito”. Ainda pausadamente e com o tom de voz baixo, como se estivesse confidenciando algo, narra: “Naquele época, a (diz o nome da escola) em Dourados, era a maior escola nossa. Tinha na presidência da APM<sup>10</sup>, uma loira (baixa mais o tom), ajeitada, mulher nova, casada e tal, mãe de aluna ali, que era da elite douradense, mas que tomou o gosto pela greve”. O professor Miranda conta os fatos de forma pormenorizada, descrevendo detalhes e expondo suas impressões a respeito da mulher da “elite douradense”, que naquelas alturas já tinha tomado gosto pelo movimento e tal como uma coxinha de hoje, achava tudo aquilo bonito:

O negócio era luta pelos direitos dos professores e tal... e ela de uma família brava, né, lá em Dourados. Aí, nós vamos ter essa reunião com o Pedro, escalamos as pessoas, e trouxemos ela como mãe... Essa mulher com uma bolsa, dentro da bolsa uma puta de uma pistola carregada, que ela andava armada, e ninguém sabia, teve numa reunião... tal e tal... segurança para todo lado aquele negócio, no primeiro andar, até lá em cima... pá, pá, pá, pá, e ela armada, e aí vieram me falar como ela se saiu. “Porra, se ela quisesse tá, tá... está vendo, queriam matar o Pedro! Os professores! Cadeia neles!” (Professor Miranda).

A mulher, representante das mães de alunas douradenses, incorporava na década de 1980, para o professor Miranda, aquilo que hoje rotula de coxinha. A mulher com uma pistola dentro da bolsa, participando de uma reunião no Palácio do Governo com os representantes do movimento de professores na presença do governador Pedro Pedrossian e alguns de seus secretários em um local cheio de seguranças. Alguém explode de raiva e fala, se quisessem,

<sup>9</sup> Associação Campo-grandense dos Professores.

<sup>10</sup> Associação de Pais e Mestres.

poderiam falar: “Está vendo, queriam matar o Pedro”. O fato da mulher, segundo as palavras de Miranda, ser “ajeitada”, a imunizava contra qualquer suspeita de estar portando ou usando uma arma. A questão machista, presente também no meio político, cegava nos homens participantes da reunião qualquer possibilidade de verem naquela mulher alguma manifestação violenta. “O racismo e o sexismo são, pois, dispositivos de hierarquização que combinam a desigualdade de Marx e a exclusão de Foucault”. (SANTOS, 2010, p. 281).

O movimento dos professores abrigava também várias correntes políticas, sendo que havia professores militantes em partidos políticos. O professor Antônio se filiou ao Movimento Comunista Internacionalista, sem saber de qual matriz era:

Eu tive uma época de uns dois anos ainda na clandestinidade que eu me filiei. Aí depois eu falei não, não dá, não, é, não vou ser autômato e tive uma filiação [...] lá atrás aos 17 anos como secundarista num partido que se chamava Movimento Comunista Internacionalista. Eu não sei de que matriz era porque eu era muito moleque, mas que me deu uma formação muito interessante no seguinte sentido: primeiro eles diziam nós não precisamos de heróis vivos, é preferível heróis mortos, é preferível covardes vivos. Porque tinha muita porra louquice naquele afã juvenil, então isso era muito marcado. E a segunda coisa, o desempenho escolar era tarefa política porque você tem que ter credibilidade e a credibilidade do estudante está no bom desempenho, no bom rendimento escolar. Então, ter rendimento escolar era também tarefa política. (Professor Antônio).

A professora Selvária fazia parte do Partido Comunista e contou sobre como se deu sua adesão e sua participação:

**Professora Selvária:** Aí fui, entrei e logo que eu comecei, que eu entrei, a gente entrou no segundo semestre de 81, nós tomamos posse então. Logo no ano seguinte, houve a primeira grande greve dos professores. A primeira. E eu me envolvi totalmente na greve, sabe? Me envolvi até porque eu já tinha sido cooptada pelo PCB.

**Altemir:** Partido Comunista.

**Professora Selvária:** Partidão! Então eu já era militante quando houve a greve...

Quando pergunto se era o Partido Comunista, ela reforça com um sentimento explícito de satisfação, olhando firme em meus olhos e pronunciando: “Partidão!” Talvez a sociedade líquida de que fala Bauman (2005) não nos permita, hoje, século 21, mais pessoas orgulhosas de militarem em um partido político, com raríssimas exceções. Os grandes movimentos da década de 1980 tinham a característica de pertencimento do sujeito a uma agremiação sindical, ou partidária, ou de qualquer outro movimento que expressasse essa

identidade. Quando a professora Selvíria, na continuidade de seu depoimento falando de seu afastamento do PCB, faz questão de esclarecer: “Não, eu me afastei. Eu não migrei... Mas eu era simpatizante do PT. Porque muita gente saiu também e foi pro PT. Mas isso já na década de 90. A década de 80 a gente ainda era fiel ao PCB”, ela está dando ênfase à sua fidelidade partidária.

Por suas manifestações partidárias, o professor Anastácio confundia as pessoas da cidade ao mesmo tempo em que dava muito trabalho ao delegado. Chegavam denúncias todos os dias contra ele, que até mesmo havia pintado um Jeep de vermelho por causa do PMDB. Porém, o delegado achava que era por causa do Partido Comunista. Importante ressaltar aqui a questão de a cor vermelha estar ligada ao comunismo e o comunismo ligado ao mal. Essa percepção, para alguns, de que o comunismo era (também para alguns ainda é) algo maléfico e contrário aos princípios cristãos, ou morais, se manifestou quando o professor Anastácio narrou:

Eu lembro uma história muito curiosa... em Ladário, eu estava... eu tinha uma Kombi, com um alto falante, com uma bandeira enorme vermelha e um senhor passou, olhou, olhou, e fez o sinal da cruz! Então eu fiquei imaginando o que será que ele estava pensando! (Professor Anastácio).

Essas narrativas se deram entre alguma perplexidade e muitos risos. O professor Anastácio, em sua campanha pelo PT, ainda nos anos iniciais de sua criação, assistia à reação das pessoas às suas manifestações políticas partidárias que se davam pelas ruas de Corumbá. Com a participação em um programa de rádio promovendo o combate às drogas, sendo professor na Universidade Federal e candidato por um partido de oposição, de esquerda, ele provocava reações entre os professores universitários, entre os traficantes da região e entre a “assustada” população do município. Quando viu um “senhor” fazendo o sinal da cruz, ficou “imaginando” o que ele estava pensando. O professor Anastácio sabia o que aquele senhor estava pensando. Sua militância provocava impacto, como ainda hoje, em plena democracia, ainda causam impactos os pensamentos e militâncias mais a esquerda no cenário político brasileiro.

O professor Anastácio faz do exercício de recordar momentos de alegrias, perplexidades e risos. Para ele, suas identidades assumidas naquele período revelam, hoje, momentos que foram bons de se viver. Em nenhum momento percebi em suas falas arrependimentos ou raivas contidas. Sempre foi relatando os episódios em detalhes e, talvez, pela sua formação em história, todo o enredo de suas narrativas serviam para justificar seus sentimentos daquele período, ou então, de seus sentimentos a respeito de suas convicções de

hoje. Como escreveu Thompson (1992, p. 208), “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade”.

Movimento de professores é um movimento político, que se aproxima muito da política partidária. Nesse horizonte de lutas por ocupações de espaços, um caminho mais curto para a consolidação de um governo pode ser a cooptação dos sujeitos que atrapalhem a sua caminhada. Nessas circunstâncias, em 1981, o professor Miranda foi convidado para ser candidato a deputado pelo partido que governava Mato Grosso do Sul. O convite inusitado e artiloso, porém, característico de governos em ditaduras, partiu do próprio governador do estado à época, Pedro Pedrossian, durante uma reunião no Palácio do Governo entre o movimento grevista, políticos e o próprio governador. Em seu relato, o professor Miranda parece estar vivendo outra vez o momento acontecido há 36 anos. Como um ator que memorizou cada cena de um ato, vai contando os fatos e expressando diferentes emoções em cada narrativa:

**Miranda:** [...] Aí (pausa), termina a reunião, o Pedro vira-se para mim e fala, eu preciso de um de vocês para ser candidato a deputado do partido. Quero você. Filia no meu partido que eu te faço em qualquer cargo! Assim, na mesa, assim (pausa).

**Altemir:** No primeiro, ou no segundo mandato dele?

**Miranda:** No primeiro mandato, na primeira greve nossa... 81. Se filia no meu partido que eu te faço qualquer cargo! (Batendo na mesa) Aí eu me virei pra ele e disse: “Olha, mas já acabou o prazo de filiação”, tinha encerrado uma semana antes. Aí... falou: não, isso eu dou um jeito! Não damos um jeito? (fala fazendo o gesto de se virar e perguntar para alguém)... e o cara falou é dá, dá. Que era fazer uma filiação retroativa, né. Se precisar damos um jeito! (fala rindo).

**Altemir:** Com as outras pessoas ali?

**Miranda:** Na mesa! Na mesa! Eu vou pensar no caso, disse para ele. Saímos. Ele vai na porta e fica na porta. (Risos). Na porta assim (aponta com o dedo para uma porta). As pessoas vão passando assim e ele cumprimentando. E eu sou o último. E ele pega... “e aí? Filia ou não filia?” (pausa) segurando na minha mão... e eu disse, “governador, eu vou pensar. Até logo”. E saí. Desci, o candidato... descii... embaixo... o Jornalista Sérgio Cruz, do Jornal Pau na Mula, “e aí?” Falei, “oh, o governador tentou me comprar!” (dá um tapa na mesa seguido de risos, ou melhor, gargalhadas) denunciei o governador... “o governador tentou me comprar”... em uma mesa de negociação, né. Tentou me comprar, entreguei ele! Virei manchete, “Pedro tenta comprar...”, em seguida fizeram atentado contra ele, né, o Sérgio Cruz sofreu um atentado. E meteu uma 12 nele. Sorte dele que ele tem sete vidas! (risos)... Mas era... era nossa participação política. Aí eu não saí, não fui candidato, porque tinha o debate, evitar interferência política, até para ter a consciência de que nossas lutas caíam sempre na Assembleia Legislativa.

Interessante notar que Miranda, ao falar que fizeram um atentado contra o jornalista (dono do jornal) que publicou a manchete da tentativa de compra do sindicalista pelo

governador, diz: “[...] e meteu uma doze nele”. A doze aqui, nesse caso, trata-se do calibre de uma arma muito conhecida popularmente pelo seu alto poder de letalidade. Quando ele falou “e meteu uma doze nele” e depois, rindo, completou: “Sorte dele que ele tem sete vidas”, pensei: Será que ele quis dizer que foi o então governador que mandou alguém meter uma doze no jornalista? Não confirmei minha dúvida, fiquei com ela. Poderia ter sido, poderia ser apenas uma suspeita que persistia por mais de trinta anos. Perguntei então ao professor se, pela sua militância política e oposição a tantos governos, nunca sofrera algum tipo de perseguição:

**Altemir:** E você sofria uma repressão por isso, ou ela era velada?

**Professor Miranda:** Era velada. Eu nunca tive nenhuma segurança, nunca. Rodei (espirra)... rodei esse estado todo com meu carro, um fusquinha, ou um outro carro. Nunca tive problema algum.

**Altemir:** Nunca teve uma ameaça?

**Professor Miranda:** Ameaça que eu tive foi essa aí do Pedro, no primeiro mandato dele, me mandar para a Pontinha do Cocho<sup>11</sup>. Mas só fiquei sabendo depois. Também, né, não teve nada de, né. Não havia... não havia... Olha, era truculento... era truculento... não! Eu nunca – porque na verdade, nós não fazíamos a política... no campo pessoal. Nós fazíamos movimento político defendendo a categoria...

O professor Miranda nega que tenha sofrido uma repressão mais violenta, apenas essa de “me mandar para a Pontinha do Cocho”. O castigo seria ter que se mudar para um lugar afastado, pequeno, no meio rural. Logo ele, que estava no auge de sua participação no movimento sindical.

Perseguição direta sofreu o professor Anastácio. Ele participou da vida política partidária na cidade onde morava, Corumbá. Participava também de um programa de rádio e em uma de suas campanhas, de forma ingênua – só reconheceu isso depois –, incentivou no ar, em sua programação, juntamente com outro radialista, denúncias por parte da população contra os traficantes de drogas da cidade:

E aí falei, oh, anota essa denúncia: então vou falar: Oh polícia, anota aí: na rua tal, número tal tem a fulana de tal, que tá vendendo droga pra criança!... desse jeito. Quando a gente terminou o programa, acho que a gente tinha denunciado umas quinze pessoas. Aí no dia seguinte, chegou mais de cem! Que nós denunciávamos. Aí não, você tinha que andar armado... Aí nós fizemos uma passeata que passou até no Fantástico! E eles falaram pra nós: Se vocês descerem a Rua Frei Mariano, nós vamos mandar bala! Mandava recado, né. Aí desceu... eu tenho até foto... de vez em quando esse meu amigo maluco põe a foto, eu, ele, alunos, professores na frente... uma passeata enorme!... sabe... mas aconteceu um negócio engraçado, um dia um cara chegou pra mim e falou, Anastácio, você tá louco? Eu disse, por que? Rapaz, você vai perder a

---

<sup>11</sup> Distrito pertencente ao município de Camapuã-MS.



eleição! Falei, como cara? Pô, essa campanha de vocês contra as drogas, você vai perder a eleição! Falei, como cara? Eu to ajudando a cidade... Ele falou, não cara! Avalie o que você está fazendo! Metade da cidade mexe com droga, a outra metade depende da droga, você tá tirando o pão da comida dos outros, rapaz! Como é que você vê? As oficinas, as lojas, quem que circula o dinheiro? É droga cara! Tá desempregando a turma! Perdi a eleição, cara! (Professor Anastácio).

Conforme o professor Anastácio relatava todos os acontecimentos, percebia naqueles momentos que algumas afirmações eram, possivelmente, confirmações que fazia agora, como se essas “certezas” estivessem adormecidas dentro dele. De acordo com Portelli (2016), nossas memórias criam sempre novos significados. As lembranças o levavam a fazer uma leitura do ocorrido há tanto tempo. Nessa lembrança, ele não perde ainda a capacidade de se surpreender e mostrar perplexidade enquanto fala.

Anastácio tem muitas coisas para contar. Sujeito de diálogo fácil e com a memória viva dos acontecimentos da década de 1980 (de 1970 e 1960 também), ele falou das perseguições constantes que sofria:

Eu, eu fui... eu... Havia muita denúncia contra mim, né. Como eu era um cara que quebrava as amarras eu participava de todas as atividades... Por exemplo, eu ia no campo de futebol assistir jogo. Aí eu fiquei amigo de delegado da Polícia Federal... e ele... (diz o nome do delegado), mora ainda hoje em Corumbá, aposentou, ele está aposentado. Ele sentou perto de mim e falou: “Anastácio, você me dá muito trabalho”... e eu... “Por quê?”, “Porque cara, o que chega de denúncia pra você. Dá uma maneirada, você é um cara inteligente. Dá uma maneirada”. Você vê aquele Jeepinho que está ali fora, era vermelho (me mostra o Jeep apontando o dedo para a porta aberta). Por quê? Eu pintei de vermelho porque a cor do PMDB é vermelh[a]. Era por causa do PMDB, e ele... e usava aquilo... provava aquilo que eu era comunista que pintei até o Jeep de vermelho. Por causa do PMDB que era a cor do partido (risos). (Professor Anastácio).

Essas reações que os comunistas, ou os participantes de movimentos esquerdistas, sofriam não eram oposições disfarçadas. A oposição se caracterizava de forma veemente, ríspida, intimidatória e tratada até como algo imoral. Outros tipos de reações, algumas camadas da população brasileira enfrentavam desde o povoamento de nosso país. No início, de forma explícita, declarada, depois, arditamente de forma velada, como foram e ainda estão sendo as relações com os negros.

## 1.4 Movimento Negro

*O primeiro negro que ao sair do porto da Nova Guiné se atirou no mar e preferiu o suicídio do que a escravidão, ele estava fazendo movimento, que era um gesto de resistência.*  
(Professor Aral)

Em 1985, em Mato Grosso do Sul, ocorreu a criação do grupo TEZ<sup>12</sup>. Eu pude testemunhar o seu surgimento, quando tive a oportunidade de participar, junto com meu irmão Vanderlei, de uma reunião desse grupo que aconteceu no Plenarinho, dentro do Paço Municipal de Campo Grande, ainda em 1985, ano que aqui cheguei. Como ao menos três professores dessa pesquisa mencionaram o grupo TEZ, trago depoimentos sobre suas participações no grupo para essa análise que está também articulada ao movimento negro. Começo a abordagem citando o diálogo que tive com o professor Aral.

Então, de 85 para cá um grupo de jovens... aqui em MS, fundou o movimento negro, um grupo de jovens...

**Altemir:** TEZ... TEZ...

**Professor Aral:** Grupo TEZ.

**Altemir:** Eu participei da primeira, lá no Paço Municipal eles fizeram seminário, alguma coisa... eu assisti.

**Professor Aral:** Assistiu, né?

**Altemir:** Eu cheguei aqui em 85...

**Professor Aral:** Deu um filme, né?

**Altemir:** Um filme. Isso...

**Professor Aral:** Exibiu um filme... Exibiu um filme, ai meu Deus, eu esqueço o nome do filme<sup>13</sup>...

**Altemir:** Eu não lembro o nome do filme também, eu tinha 16 anos...

Quando entrevistei a professora Selvária, estava com o Grupo TEZ renascido em minha memória, lembrança essa provocada pelo professor Aral. Essa constatação é interessante, pois, quando mexi com a memória do outro, trouxe à tona lembranças que remexeram em minhas memórias. Se estou atrás das memórias de outros, eis que também posso ter as minhas memórias invadidas. Se estou em busca das identidades de outros sujeitos num determinado período histórico de nosso país, eis que me vejo nessa história e percebo o quanto é frágil **uma identidade**, e quão vigorosa são **as identidades**.

<sup>12</sup> Trabalho Estudo Zumbi, grupo do movimento negro.

<sup>13</sup> O filme foi *A Tenda dos Milagres de Nelsno Pereira dos Santos*, de 1977, adaptação de um romance de Jorge Amado (Entrevista, Benh-Hur, 2013). (RIBEIRO, 2015).

**Altemir:** E o... Eu lembro que em 85, 86 começou o TEZ, aquele movimento, você participou?

**Professora Selvíria:** Eu participei [...]

**Altemir:** Aquele primeiro encontro<sup>14</sup> que teve eu assisti lá no Paço.

**Professora Selvíria:** Da fundação.

**Altemir:** Na fundação. Foi 85 ou 86?

**Professora Selvíria:** Foi 86<sup>15</sup>.

**Altemir:** Foi lá no Paço Municipal, no anfiteatro.

**Professora Selvíria:** Isso.

**Altemir:** Eu estava lá assistindo, você participou da fundação?

**Professora Selvíria:** Eu não participei da fundação. Eu entrei depois.

**Altemir:** Ah, entrou depois.

**Professora Selvíria:** Eu entrei um ano e meio depois. [...] E aí gente também teve uma atuação bem interessante, bem interessante mesmo. Que era o Benhur, Jorge Manhães que já faleceu.

O movimento TEZ naquele momento alavancava o movimento negro em Mato Grosso do Sul. Questões raciais sendo discutidas e posições tomando forma. Aconteceram participações importantes de professores no processo. Além do professor Aral e da professora Selvíria, outro professor entrevistado para essa pesquisa e que participou do movimento foi o professor Antônio:

Comecei a levantar a questão racial aqui em Campo Grande, tanto que quando o grupo TEZ foi criado, agora dia 18 fez 29 anos, foi... não, não, 31...

**Altemir:** Foi em 85...

**Professor Antônio:** Anfiteatro. Do Paço. E eu fiz a palestra que inaugura o grupo TEZ. Então, enfim... você estava circulando junto daquelas rodas, né? De esquerda que tinham aqui em Campo Grande.

As rodas de esquerda de que fala Antônio eram os pontos de encontro para as discussões dentro de um contexto de redemocratização que ocorria naquele momento. De 1985 em diante, já sem o rigor da censura imposta pelo Estado autoritário, começam a ganhar formas as ideias de liberdade tão almejadas no período de censura e repressão. Sobre isso, o professor Aral diz: “O tema que... ocupou boa parte dos meus anos mais assim recentes sempre foi essa luta contra o racismo. Desde 1985, portanto, logo depois da reabertura do regime militar, nós, movimento negro, nasceu aqui no estado e reascendeu no Brasil inteiro”.

A minha presença no auditório da prefeitura municipal, em um domingo à tarde, me leva a refletir que 32 anos depois eu reencontraria pelo menos três professores que entrevisto

<sup>14</sup> Na verdade, não foi primeiro encontro, e sim a primeira atividade aberta ao público. Sua fundação, conforme Ribeiro (2015), foi em 28 março de 1985 e eu cheguei a Campo Grande em maio de 1985.

<sup>15</sup> Há um equívoco aqui na fala da professora. O ano em questão foi 1985.

agora, e que lá estavam naquele momento e que, de certa forma, para o movimento negro foi uma data histórica, pela inauguração de um encontro de um grupo precursor em Mato Grosso do Sul. Eu não me lembrava desses professores, só fui conversar pela primeira vez com dois deles para essas entrevistas.

Um fato curioso aconteceu naquele encontro no Paço Municipal promovido pelo TEZ. Essa curiosidade está revelada na narrativa do professor Aral e que, pela sequência de nomes pronunciados e pelos acontecimentos ali relatados pelo professor, além de uma situação que poderia se transformar em tensa, acabou irônica:

Estava no começo da reabertura né? E no auditório... [...] quando esse filme foi exibido e eu estava na plateia com, junto com amigos, meu filho era um dos organizadores, então estava lá. E quando eu olhei na minha fila eu estava com o Aloisio Franco [...], que faleceu agora recentemente, negro como eu, e quando eu olhei na ponta da fila tinha um coronel da SNI – Serviço Nacional de Informações, assistindo, e eu resolvi fazer uma brincadeira com o coronel né? Fui irônico. Fui até ele e disse: puxa coronel, não sabia que nós podemos contar com a sua colaboração, o seu interesse por esse tema, né? (Risos). E ele muito sem graça, ele estava ali observando e anotando para depois passar. Porque isso era uma atividade subversiva. Bem, mas, enfim, a partir dessa época eu começo a militar no movimento negro. (Professor Aral).

Conforme Aral vai comentando sobre o movimento negro e sua participação, mais evidente fica sua paixão pelo assunto, transmitida pelo brilho nos olhos e pela fala fácil de quem já tem elaborado um discurso construído ao longo de sua vida. Rememoro Hall (2014), que afirma que o racismo é uma categoria discursiva. O discurso de Aral é enriquecido pela sua vivência precoce no mundo dos adultos, pois ele foi morar sozinho em uma pensão com 11 anos de idade e, aos 13, fez seu primeiro movimento contra o racismo (abordo isso no próximo capítulo). Nesse caso, não são somente as leituras do que estão nos livros, ou as discussões com seus pares que constroem seu discurso aqui. Trata-se de uma vida inteira construindo esse discurso. Essa sua vivência, aliada aos seus estudos e participação no movimento negro, lhe proporcionam discorrer com tranquilidade sobre essa causa:

Porque se é um movimento negro de uma forma ou de outra, ele existe desde quando começou a escravidão. A gente costuma dizer, **o primeiro negro que ao sair do porto da Nova Guiné se atirou no mar e preferiu o suicídio do que a escravidão, ele estava fazendo movimento, que era um gesto de resistência**. Desde lá, tem, mas assim da forma como nós conhecemos, o movimento organizado mesmo que não institucionalizado, já existe no Brasil há muito tempo, sofreu um interregno na época da ditadura e cujo o período era proibida várias manifestações, inclusive, movimento de mulheres,

movimento de gays, qualquer movimento social assim, era proibido. (Professor Aral).

Ao narrar os fatos sobre as manifestações das minorias durante a ditadura militar, o professor Aral mostra, em seu conhecimento, de que o movimento negro de uma forma ou de outra já se manifestava. Essas manifestações, que vinham desde o descobrimento do Brasil, podiam ser espontâneas, individuais, em atos de rebeldias ou mesmo atitudes suicidas, tudo dentro de um contexto de resistência. As identidades de resistência forjam-se nos contextos e lutas específicas.

A noção de suas especificidades, pude constatar muito forte nos momentos que professores negros falaram de suas condições produzidas por questões de racismo. A professora Selvíria expressou bem sua percepção quando inseri a palavra racismo em nosso diálogo:

Eu sempre fui minoria da minoria. Eu sempre fui minoria. E eu sempre me vi cercada de brancos. Em Londrina, os meus amigos, de repente, eram todos brancos, porque não tinha contato com quem não, com os não brancos. Aqui também, até que eu entrei para o grupo TEZ. Aí eu falei: agora sim! Meu pai era baiano e eu sempre gostei muito de Salvador, mas muito, muito, muito. E eu não entendia porque essa minha paixão por Salvador. Até que um dia eu andando, eu saí sozinha, andando pela rua, eu comecei a olhar.

**Altemir:** Em Salvador?

**Professora Selvíria:** Em Salvador, comecei a olhar e eu não era a única. Falei: tá aí. Por isso que eu gosto daqui, porque aqui é o meu lugar. Aqui eu faço parte de alguma coisa. Aqui não sou a diferente. E esse meu amor continua até hoje, eu vou muito para lá e tal, e quando eu estou lá eu me sinto em casa. É o lugar em que eu me sinto em casa.

**Altemir:** Aqui você não chega a se sentir em casa?

**Professora Selvíria:** Eu gosto muito daqui, já aprendi, estou aqui já quarenta anos. Eu aprendi a gostar daqui, mas eu não me sinto em casa. Em casa mesmo eu me sinto em Salvador. Nem em São Paulo eu me sinto em casa, como eu me sinto em Salvador. Porque lá eu não sou um bicho estranho. (Professora Selvíria).

Seu sentimento tornou-a militante no movimento negro. Sua percepção levou também a pronunciar uma frase que me marcou, pela forma simples com que sintetizou a questão histórica dos negros no Brasil, sem deixar de ser intensa: “**O negro, depois da abolição, deixou de ser escravo para se tornar caso de polícia**”. (Professora Selvíria). Os processos de escravização e exclusão produziram preconceitos que continuam fortes entre a sociedade. O racismo não escolhe onde se instalar. Ele pode muitas vezes fazer não se ver.

Falando de forma compenetrada em uma entrevista, o professor Paranhos me fez entender um pouco da dimensão da negação. Ele olhou para mim e, como se eu tivesse alguma resposta para dar, fez um relato entremeadado de perguntas, que me surpreenderam, dada sua

sinceridade ao falar: “Um dia cheguei na faculdade e lá estava um negrão dando aula, ele era grandão, parecia um guarda-roupa. Eu me assustei. Ele era o chefe de departamento”. Paranhos fixa o olhar para mim, e como se estivesse revivendo aquele momento, olha fundo em meus olhos e completa: “Altemir, como a gente se assusta com isso! Por que a gente é assim? Por que isso está em nós? Nós somos racistas!” Percebi ali, naquele momento, um homem se encontrando com o seu interior e eu, me sentindo um privilegiado, ao mesmo tempo espantado em ouvir de um amigo (sim, somos amigos há algum tempo) um quase desabafo. Uma definição para o que ele disse e para o espanto que me provocou está em Hall (2014, p. 37), que afirma que “a raça é uma categoria *discursiva* e não uma categoria biológica”.

A História Oral proporciona esses reencontros do interlocutor consigo mesmo. Por isso, quando define a História Oral como a arte da escuta, Portelli (2016) está afirmando que o essencial nesse método é ouvir. Ouvindo, pude constatar em toda a pesquisa que esse reencontro consigo mesmo é quase uma regra para todos nós. São aqueles momentos que, a partir de uma determinada idade, as lembranças de tempos passados preenchem nossos tempos muito mais do que outros afazeres ou preocupações. São os inevitáveis retornos à nossa memória. Como, porém, vivemos tempos líquidos, conforme Bauman (2013b), pois o sólido dá lugar ao líquido, nossas lembranças dessas memórias se tornam para nós inconstantes. Surgem em alguns momentos e, quando provocadas ou estimuladas, vêm carregadas de detalhes e alimentam nossa imaginação.

O exercício de imaginação não precisa ser tão fértil para os sujeitos no momento de analisar sua própria trajetória. Enquanto entrevistava o professor Paranhos, lembrei-me de uma frase que ele havia pronunciado num evento em que estive presente e, no sentido de reviver aquela parte da memória que ainda permanecia adormecida na entrevista, provoquei-o: “Professor, certa vez me lembro que você falou para um público, em uma cerimônia, que você era um vencedor, apesar de negro” (ele então, me interrompe e completa), “esqueci de falar: apesar de negro e pobre!” Ouvi ali, com o complemento de sua frase, mais do que esperava ouvir. Um sujeito próximo dos 70 anos de idade, convencido de sua situação e considerando-a, de certa forma, vencedora, simplificou o porquê de seu mergulho nos estudos quando adolescente. É interessante notar que esse mesmo professor, em relação à sua negritude, me respondeu assim a uma pergunta que lhe fiz:

**Altemir:** E outra questão... de racismo assim... algumas vez você percebeu? (pausa) Como que você lidava com isso?

**Professor Paranhos:** Olha, Altemir, você falou uma coisa que mexeu comigo, arrepiou. Eu não percebi racismo e nem sabia que eu era negro. Que meu pai

era negro. Negro, filho de negro. Minha mãe era branca, portuguesa, de origem portuguesa e longínqua de índio. Então, como eu não conheci a família do meu pai, porque ele já se casara com uma certa idade, uns tinham – o primeiro casamento com seus filhos, outro tinha seus filhos, então meu pai tem um casamento com uma mulher negra que eu não conheci meus irmãos negros, só uma... conheci uma. Mas eu convivia com as minhas irmãs da minha mãe que eram brancas... né... então eu não aceitava a negritude. Eu não aceitava. Eu não aceitava ser negro.

O que o professor Paranhos me disse: “Você falou uma coisa que mexeu comigo. Arrepiou” serviu de advertência para mim. O fato de eu ter lhe feito uma pergunta sobre racismo provocou uma resposta de que ele, no início, não se considerava negro, pelo fato de que o pai era negro, mas a mãe branca e, para completar, ele havia sido criado entre as irmãs desse segundo casamento do pai, todas brancas. Ele não conhecera seus irmãos – para ele, negros – do primeiro casamento do pai. Diante disso, por algum tempo não se enxergava negro, não se aceitava negro. Enquanto ele falava isso, percebia em seu semblante e em seus gestos afirmações que ele fazia, como alguém que está a justificar uma atitude a qual pede explicações. “A imagem das exclusões foi tão naturalizada que duvidar de sua materialidade, de sua concretude, seria somente um jogo de retórica”. (SKLIAR, 2003, p. 81).

Talvez ele estivesse em um diálogo consigo mesmo. Ele e sua memória. O Paranhos de hoje e o Paranhos de ontem viveu momentos com diferentes identidades assumidas e mostramos que as identidades não são fixas. Quando se lembra de um acontecimento em Juiz de Fora, o professor Aral faz “um passeio” nas ações que ocorriam rotineiramente durante o período da ditadura militar no Brasil. A intimidação de um general pôs um ponto-final ao ato que estava sendo planejado, porém sabemos, pelos dados históricos, muitos deles contados pela História Oral (essa metodologia permite que os personagens de fora da história oficial possam ser ouvidos), que esse tipo de ação nunca determinou o encerramento de uma resistência, pelo contrário, sempre ajudou a alimentá-la. “Interrogar a sociedade, pôr-se à escuta, é em minha opinião o primeiro dever do (a) historiador (a)”. (TEDESCHI, 2014, p. 48). Em sua narração, professor Aral testemunha:

Lembro que em Juiz de Fora, alguns alunos da Universidade Federal de Juiz de Fora, um grupo de meia dúzia, marcaram uma reunião no apartamento de um jovem negro pra começar ali tratar da questão racial em Juiz de Fora e antes que se reunissem, um general da região mandou chamar um deles, alguns deles no seu gabinete e disse: “vocês”, quer dizer, tinha alguém infiltrado no meio deles, não sei como funcionava na ditadura ou algum telefone grampeado, sei lá. E o general disse: “olha, vocês, iam se reunir no seu apartamento no dia tal a tantas horas, não vão mais, porque não precisa, porque não existe racismo no Brasil, podem ir embora, se insistirem nisso, irão para

a cadeia. Então era assim. Bom, então, depois... Não sei se o professor vivenciou isso, por ser novo. (Professor Aral).

A entrada de Aral no movimento negro, segundo suas afirmativas, inaugurou muitas conquistas que se confirmariam mais tarde. Então, ele vai enumerando e justificando: “Eu tomei para mim a incubência de fazer várias palestras sobre as ações afirmativas, sustentando a constitucionalidade de todas as políticas que tenham por fim superar as desigualdades pontuais que existem no grosso da sociedade e segmentos vulneráveis”. (Professor Aral). É interessante notar que, em suas palestras, segundo ele, foram mais de cem: “Éramos duramente criticados por pessoas que eram contra as cotas e nessas críticas vieram críticas até de negros que diziam: ‘Nós não precisamos de cotas mais’. Nós podemos pelos nossos méritos”. (Professor Aral). E as cotas prosperaram. Quando fala delas, é evidente o orgulho sentido pelo professor Aral, que faz uma longa análise sobre a situação do negro no Brasil:

Bem, mas afinal a proposta disso, o supremo tribunal por unanimidade reconheceu a constitucionalidade das cotas [...] Essa é uma vitória que o movimento negro conseguiu. [...] O que acaba, isso é uma forma disfarçada, mas ela acaba contemplando também negros, porque nós negros com regra geral, pertencemos aos extratos mais miseráveis da sociedade. Então, essa é uma luta que tomou grande parte do nosso tempo. [...] Porque, para terminar professor, eu acho o seguinte: que a chamada abolição da escravatura que se deu a mais de um século, é uma obra inconclusa no Brasil. Mas bota inconclusa nisso. Porque não precisa ser nenhum técnico em estatística, nenhum estudioso do assunto, analisar gráficos, nada. Porque os fortes estão aí gritantemente nos agredindo nas periferias sobretudo nos grandes centros, nas carceragens e tal. É nesses lugares que a pele mais escura tem prevalência. Quer dizer nos lugares onde a desvantagem, no acesso aos bens da vida de um modo geral. Então, por essa simples razão, a gente continua nessa posição e a propósito da sua entrevista aqui, centra muito na educação. Sempre achei e continuo achando que a educação é um instrumento de redenção, não só para as pessoas de um modo geral, mas sobretudo para as classes excluídas. (Professor Aral).

Ao falar sobre cotas, a professora Selvíria faz um desabafo junto de uma explicação da situação: “Agora cota... Uns dizem assim: mas a cota tinha que ser para pobre e não para negro. Pobre é uma coisa, é uma condição, negro é uma outra condição. Ser pobre é uma condição econômica, ser negro é... O tratamento do negro é uma condição social, tá? (Professora Selvíria). Sobre essa situação, Backes (2006, p. 345) diz: “A dimensão econômica atravessa a raça e a cultura e vice-versa”. Para Candau (2011, p. 241), os movimentos sociais colaboram para denunciar esse estado das coisas:



As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político cultural.

Falando sobre a representação universal de um Deus branco, Fanon (2008, p. 60), ao seu jeito, desabafa: “Não, realmente o Deus bom e misericordioso não pode ser negro, é um branco de bochechas bem rosadas. Do negro ao branco, tal é a linha de mutação. Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente”.

### **1.5 Movimento Sociais: sobre Greves**

*Aconteciam de dois em dois anos.*  
(Professora Angélica)

Além das instituições que reivindicavam o fim da censura, da tortura e o retorno da democracia, a década de 1980 foi marcada por um período de greves, organizadas pelos movimentos sindicais. O regime militar assistia preocupado o movimento reivindicatório de melhorias trabalhistas, tanto que na greve de 1980, no ABC Paulista, o governo do general Figueiredo mostrou mais uma vez o que seria capaz de fazer no sentido de intimidar os grevistas. (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Voos rasantes de dois helicópteros do exército, com soldados apontando metralhadoras para o público que lotava o estádio Vila Euclides, em São Bernardo, tropas militares ocupando o sindicato e a Praça da Matriz, seguido das prisões de quinze lideranças, provavam, já em desespero, a disposição do governo militar em enfrentar com armas seus opositores. A professora Angélica pontua que as greves, aqui no Mato Grosso do Sul, na década de 1980 “aconteciam de dois em dois anos”.

Isso tudo se desenrolando em um momento fértil para o sindicalismo no Brasil, que iniciava ali um período de ascensão no final dos anos 1970 e a década de 1980. (ALMEIDA, 2011). Para Almeida (2011), os grandes marcos desse crescimento estavam no ressurgimento das grandes greves de 1979-1980, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, as políticas liberalizantes do ministro do Trabalho do governo Sarney, Almir Pazzianotto, e a promulgação da Constituição da República, em 1988.

Junto a esses movimentos que articulavam e faziam oposição ao regime estavam os professores, sujeitos centrais dessa pesquisa. É interessante notar suas ações, reações, enfrentamentos em relação à oposição a esse regime. Estas constatações vieram juntas com suas

palavras nas entrevistas e que são abordadas no capítulo quatro, atendendo a um dos objetivos dessa pesquisa, que é o de identificar, nos sujeitos entrevistados, suas percepções ou participações nos movimentos sociais, sindicatos e como isso contribuiu para o processo de construção das suas identidades docentes na década de 1980 no estado de Mato Grosso do Sul.

Adiantando o que encontrei, aproximo-me de Arroyo (2002) para sintetizar os movimentos sociais e suas relações pedagógicas, dentro desse contexto das relações de poder.

Os movimentos sociais entram nessas disputas/ocupações dos latifúndios do saber, dos currículos e das próprias concepções e práticas pedagógicas. Os diversos, os pensados como inferiores se fazem mais presentes nas instituições do conhecimento. Entram para ocupá-las e disputá-las. A reação é a maior regulação institucional, pedagógica e avaliativa. (ARROYO, 2012, p. 12)

A ditadura militar fez uma forte repressão aos movimentos sociais. As desigualdades sociais passaram por um processo de aceleração. O uso da violência imperou, atuou para estagnar movimentos sociais, calou vozes de oposição (sem necessariamente silenciá-las) e espalhou o medo. As consequências disso foram as vítimas diretas de um período violento – violência promovida pelo aparelho do Estado e seu aparato coercitivo. Alguns números de 21 anos de regime nos mostram um pouco do resultado da opressão, que não ficou somente em dados numéricos:

O Brasil tinha algo em torno de 7 mil exilados, oitocentos presos políticos, e precisaria de mais algum tempo para descobrir quantos brasileiros foram mortos ou continuam desaparecidos por ação de autoridade pública entre 1964 e 1985 – numa estimativa recente, cerca de 434 pessoas. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 478).

Os resultados de todos esses anos produziram marcas internamente nos sentimentos das vítimas e parentes, muito mais do que uma equação em que podemos somar ou diminuir. Os exilados, desaparecidos, mortos, perseguidos, torturados, enfim, as vítimas de uma ação autoritária partindo de um Estado opressor contra seus cidadãos, expõem a falta de escrúpulo humano perante aqueles que desafiam o poder de quem governa esse Estado opressor. Essas ações, características de governos autoritários, não surgem de modo imediato, que é implantada de forma apressada como meio de garantir a governabilidade por parte de seus dirigentes. Essas formas de atuar fazem parte do resultado final de um processo cultural construído com marcas deixadas pelo colonizador. É o resultado de anos após anos de submissão ao colonizador, que alimenta a colonialidade. É essa colonialidade que alimenta os processos de subalternização. (MIGNOLO, 2003).

Na América Latina, algumas formas de domínio se parecem, porém, “certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural”. (CANDAU, 2014, p. 38). Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, ditaduras foram instauradas por aqui. A escola teve (ainda tem) contribuição para a manutenção de algumas bases culturais, como a eurocêntrica, conforme observa Candau (2011, p. 242):

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Enquanto passávamos por um período nebuloso no Brasil nos anos 1980, em 1982 a Argentina saía derrotada na Guerra das Malvinas contra a Inglaterra e encerrava a sua ditadura militar no ano seguinte, em 1983. Em 1984, era a vez do Uruguai extinguir sua ditadura militar. Em 1985, Mikhail Gorbachóv, secretário-geral do Partido Comunista, anunciava o início da abertura política na União Soviética. Em 1989, caía o Muro de Berlim e começavam a desaparecer as repúblicas socialistas do Leste Europeu. (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Os acontecimentos do final dos anos 1980 foram decisivos para os novos destinos econômicos, militares e de poder no mundo.

Nessas vidas de encontros, da escola com seus alunos e professores, da vida política de um país e seus ativistas, da força do Estado, de memórias desses sujeitos que de alguma forma enfrentaram o autoritarismo, brotam, em brancas folhas, as palavras que derivam dessa pesquisa. Escrever para não esquecer, lembrar para não repetir. Muito do que aconteceu ficou somente na história contada por aqueles que venceram, se é que há vencedores nesses casos. Como afirmam Santana e Estevez (2016, p. 95), muitos materiais que poderiam contar histórias diferentes foram destruídos:

No Brasil, a perseguição sofrida pelo movimento operário e popular ao longo da história republicana, tanto em períodos democráticos como ditatoriais, colaborou para este quadro. Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), por exemplo, teve lugar a destruição de volume até hoje não mensurado de documentos relacionados ao movimento sindical, empreendida tanto pelos agentes da repressão a serviço do Estado ou das empresas quanto pelos próprios trabalhadores, no intuito de eliminar eventuais “provas” que servissem como material incriminador ou em descaso frente a grupos e períodos históricos com os quais não se identificava.

Para isso, contamos com a História Oral como mecanismo que se colocou para contar as histórias dos que estão do outro lado. Paralelamente a isso, os avanços na democracia, que tivemos graças às lutas de movimentos populares e posicionamentos mais à esquerda, nos permitiram tentar sair de um processo colonizador sem que, no entanto, conseguíssemos abandonar os ideais de um mundo melhor olhando para a Europa e Estados Unidos. Grosfoguel (2007, p. 67) nos situa dentro das opções que tínhamos e continuamos a ter:

Durante los últimos 510 años del “sistema mundo europeo/euroamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial” pasamos del “cristianízate o te disparo” del siglo XVI al “civilízate o te disparo” del siglo XIX, al “desarróllate o te disparo” del siglo XX, al “neoliberalízate o te disparo” de finales del mismo siglo y al “democratízate o te disparo” de comienzos del XXI.

As possibilidades que se apresentavam nos colocavam como seres submetidos aos padrões impostos para que sobrevivêssemos. Pouca diferença existe entre uma ditadura que silencia, que persegue, que mata, de um gesto do inquisidor, que saca sua arma para exterminar aquele que se opõe em seu caminho, ou então que passa a ser um inconveniente para o desenvolvimento de seu governo, da imposição de sua cultura, da sua religião, de seu sistema político. Enfrentar essas forças é reafirmar uma identidade. Lembrar desse período é alertar sobre os perigos que nos rondam em tempos de incertezas. Mas alertar quem? E também outra pergunta que se segue: Que direito temos de querer alertar alguém? Pois se “alertamos” alguém é porque sabemos algo que ele não sabe, ou um perigo que ele subestima.

Como a identidade, de acordo com Hall (2014), sutura o sujeito em sua estrutura, esse período de dez anos, que foi um momento de profundas transformações, traz consigo marcas nesses sujeitos, além das questões de racismo enfrentadas por alguns desses professores. Lidar com todas essas marcas e suas histórias trouxe a imprevisibilidade para a pesquisa, pois, não sabia o que poderia encontrar a cada entrevista.

Entrevistas são feitas de perguntas e respostas. Lembro, mais uma vez, silêncios, olhares, gestos também trazem consigo respostas. No próximo capítulo, a pergunta girou mais em torno de uma pergunta específica: O que os levou a serem professores? Nas próximas páginas, portanto, as respostas, os comentários, os incômodos, as afirmações, as negações, as justificativas...

## **2 A ESCOLHA PELA PROFISSÃO DOCENTE E A ARTICULAÇÃO DAS IDENTIDADES**

Os professores aqui pesquisados tiveram uma postura mais à esquerda no período de redemocratização e, conforme vimos no capítulo anterior, participaram de algum movimento social. Por isso, considero oportuno, atendendo ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, examinar nas falas dos professores as razões e circunstâncias que levaram à decisão de ser professor.

Para isso, através da história desses sujeitos, abordo nesse capítulo, primeiramente com a intenção de mostrar suas vidas antes da profissão docente, os seus enfrentamentos contra o regime militar que estava se instalando em 1964. Vale lembrar que naquele momento esses sujeitos ainda eram estudantes e esses enfrentamentos ocorriam porque faziam oposição ao regime, ainda como alunos universitários. Para melhor compreender quem foram esses professores, trago para o texto e análise, através de suas entrevistas, as repressões que sofriram e suas formas de atuação ou enfrentamento ao regime.

Adianto que muitas dessas repressões sofridas foram os motivos para alguns deles mudarem de cidade, visto que todos vieram de outros estados. Outro fator determinante de suas mudanças foram as novas possibilidades de trabalho no antigo Mato Grosso uno. Para alguns, a repressão se dava de forma interna, funcionando mais como uma espécie de pressão sobre si mesmos, pois viviam em condições sem muitas perspectivas de crescimento profissional. Outros sofriram – antes e durante o exercício do magistério –, e sofrem ainda hoje, as dificuldades impostas pelo racismo.

Mantendo a análise, exponho de onde vieram e quais as identidades os constituíam quando se mudaram para o Mato Grosso do Sul – ou Mato Grosso uno. Para isso, faço uma análise sobre seus locais de origem (geográficos) e analiso suas posturas assumidas naquele momento. Juntamente com seus sonhos e novas perspectivas de trabalho, para alguns desses professores a mudança foi uma aventura, no sentido de se mudar para um lugar então desconhecido.

Ainda com o objetivo principal de detectar as circunstâncias e razões que os fizeram seguir pelo caminho da docência, articulo suas falas sobre o que os levou a ser professor. E as respostas surgiram espontaneamente e sem rodeios, apontando muito mais para uma circunstância do que para uma decisão planejada. É claro que houve exceções, como visto mais adiante. Para completar a procura sobre o que os levou a ser professor, tratei também das inspirações que tiveram para seguirem esse caminho. E essas inspirações, algumas vezes, nasceram fora das salas de aula, longe das escolas.

Noutras vezes, não tendo muito o que fazer, confessam suas escolhas, quando apenas estavam optando pelo que sobrava. Nesse momento, resumem em frases curtas suas decisões. São frases proferidas por alguns, muito fortes, intensas e em alguns casos carregadas de desabafos. Outros falam com intenções de justificativas de uma situação de vida.

Enfim, como não poderia deixar de ser quando histórias de vida vêm à tona, os depoimentos se mostraram intensos, e mesmo já passados mais de trinta anos, ainda estão carregados de novas reflexões. Talvez o tempo conte a favor dessa postura, favorecendo a liberdade de se expressar, pois, afinal, como afirmou Hume (2004, p. 35), “nada, à primeira vista pode parecer mais ilimitado que o pensamento humano, que não apenas escapa a todo poder e autoridade dos homens, mas está livre até mesmo dos limites da natureza e da realidade”.

Antes, porém, de me aprofundar nos depoimentos dos professores e articular suas falas com as identidades assumidas – e como nesse capítulo abordo a questão das escolhas dos professores pela profissão –, não posso deixar de perguntar: “O que são escolhas?” Escolhas, para Bauman (1989, 2001, 2005) e Hall (2003, 2014), não são livres, pois passam por questões de poder, quando então a escolha é apenas uma opção entre poucas alternativas oferecidas. Utilizando-se de metáfora, Bauman (2005) define que a identidade na pós-modernidade passa do estado sólido ao líquido e, portanto, tudo o que está no entorno é que definirá a forma da identidade. Foi, como vemos adiante, o contexto no qual esses sujeitos estavam envolvidos o

responsável por muitas de suas decisões tomadas, aquilo que chamamos de liberdade de escolha.

Escolhas essas que determinaram futuros que se estenderam por décadas de atuação, conferindo a cada sujeito, uma forma diferente de conviver em suas profissões. Foram eles, os sujeitos dessa pesquisa, junto com tantos outros, aqueles que tiveram suas atuações de salas de aula estendidas para os universos além dos muros das escolas e das universidades.

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 43).

É para eles que o olhar se dirige, nesse capítulo, no sentido de dialogar com suas escolhas, não somente como docentes, mas também sobre as decisões que os fizeram se inscrever em movimentos sociais, partidos políticos e mesmo no sindicalismo e seus motivos para isso. Para tanto, depois de ter provocado um retorno ao tempo inicial de suas oposições ao regime militar que se instalara no período, provooco lembranças e recebo como retorno, histórias de escolhas.

Ao falar de escolhas, preciso falar de liberdade. Sobre isso, Bauman (1989, p. 10) aponta que “a liberdade significa mais que a ausência de restrições”. O mesmo autor diz que podemos ter a liberdade para desejarmos as coisas, porém isso não é a garantia de que teremos o que desejamos. Podemos estar preparados para assumir uma função específica, no entanto não sabemos se haverá esse cargo à disposição. O sociólogo polonês ainda completa: “podemos não notar a ligação entre nossas convicções e as características muito peculiares da nossa própria sociedade – ocidental, moderna, capitalista –”. (BAUMAN, 1989, p. 12).

Nossa liberdade para realizar escolhas está entremeada de outros processos que estão em nós, como pontua Pereira (2010, p. 3), ao afirmar que “questões filosóficas nos assaltam, problemas morais nos aparecem, fazemos escolhas para nós, para a humanidade e para o mundo, constituímos um olhar sobre a realidade, sobre os outros e sobre nós mesmos na direção de alcançar uma existência boa, justa e verdadeira”. Essas escolhas que tomamos para nós não nos pertencem. A professora Selvíria, por exemplo, como visto mais adiante, foi estudar Letras porque seus pais queriam que fosse fazer Direito, quando ela havia manifestado interesse em cursar Sociologia em São Paulo.

Não nascemos professores, nos tornamos professores por inteiro, pois “O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a

subjetivação de outros sujeitos”. (PEREIRA, 2010, p. 2). Foi essa professoralização que moveu professores ao enfrentamento, que os manteve no campo de batalhas, na eterna luta travada contra um sistema que tenta, ainda hoje, dizimar a educação. Assim são as escolhas e os resultados produzidos por elas, ao mesmo tempo em que produzem os sujeitos.

Escolher pode ser, portanto, entrar em uma porta, de tantas portas existentes, apenas porque ela estava aberta, ou porque alguém não quis abri-lá. Em busca dessas escolhas e seus motivos, construo esse capítulo. Para chegar ao contexto das escolhas em si, retrato situações que os professores me disseram terem passado antes da docência, ainda na efervescência dos movimentos de oposição ao regime que estava se instalando. O enfrentamento a uma situação com qual não concordavam produzia seus efeitos.

## 2.1 O Enfrentamento

*Eu fui preso duas vezes.*  
(Professor Anastácio)

Quem esteve na linha de frente em oposição logo no início da instauração do regime militar sofreu também as retaliações mais fortes e intimidadoras. Volto no tempo para trazer à pesquisa as situações enfrentadas por alguns desses professores nos anos iniciais do regime, com seus enfrentamentos e as consequências dessas posturas.

Esses enfrentamentos foram respondidos com intimidações, quando suas vítimas eram fichadas pelo governo. Foi o que ocorreu com o professor Pedro, que sofreu represálias em Mato Grosso do Sul:

Eu me formei no [...] interior de São Paulo, em uma unidade que hoje é da UNESP<sup>16</sup>, antiga Faculdade de Ciências e Letras de São José do Rio Preto, onde houve uma atuação muito intensa de professores de esquerda, logo depois da revolução de 64, né? Aliás, essa atuação já era anterior, mas posteriormente com toda a perseguição que ocorreu, né? [...] E praticamente houve uma limpa ali em Rio Preto, especialmente em 1966. Eu entrei logo neste ano. Praticamente eu peguei uma faculdade destituída dos seus melhores quadros, né? Mas é impressionante o trabalho que esses professores fizeram porque o movimento estudantil, principalmente, manteve uma prática de discussão, de estudos, sistemática. Depois disso aí, então, o diretório, na época o centro acadêmico, tinha uma programação de estudos que aproveitava em grande parte a literatura que eles haviam tido antes, né? Então isso foi extremamente enriquecedor. Eu tive uma prática, então, eu tive uma militância assim de esquerda. [...] Aí me formei em 69 e imediatamente vim para Mato Grosso. Cheguei aqui em Mato Grosso, tive problemas com, inclusive, com

<sup>16</sup> Universidade Estadual de São Paulo.



os órgãos de segurança, fui fichado. Eu era presidente do diretório acadêmico quando do AI-5 né? Bom, mas não cheguei a ser preso, fui fichado, essas coisas todas, mas não cheguei a ser preso. Aí eu vim para cá, né. (Professor Pedro).

O professor Anastácio não teve a mesma sorte do professor Pedro, pois foi preso duas vezes em São Paulo no DOPS<sup>17</sup> e esteve nas mãos do delegado Fleury. Passou por um susto muito grande, conforme me contou, quando eu quis saber o que o trouxera para Mato Grosso do Sul:

**Altemir:** O que que te levou pra ir pra Corumbá?

**Professor Anastácio:** (Pausa, se recosta na cadeira põe uma mão sobre a outra e fala:) Bom, então vamos lá... em 70... em 69, em 70, **eu fui preso duas vezes.**

**Altemir:** Aonde?

**Professor Anastácio:** Em São Paulo. Era do diretório, fui preso [...] Só pra você ter uma ideia, eu fui depor... eu fui preso no DOPS aquele famoso DOPS. As duas vezes, quem me arguiu lá, foi um bandido, um delegado chamado Fleury<sup>18</sup>. Mas não fui... não fui... não me tocou! Não bateu nada!

**Altemir:** Tu nasceu de novo então, porque passou pelo Fleury e está vivo!

**Professor Anastácio:** Duas vezes! Passei duas vezes.

**Altemir:** Ficou muitos dias preso?

**Professor Anastácio:** Não. Fiquei um dia preso, fui solto, depois no outro lugar me pegaram de novo, fui duas vezes, fiquei o dia todo, saí à noite.

**Altemir:** Sem tortura... física?

**Professor Anastácio:** Não, não... Não tive a, vamos dizer... tive muita sorte. Não sei porque. Não sei se era porque eu era... hoje eu sou gordo perto do que eu era... então falava esse aí é guri, não e tal e não sei o que, né... Mas eu fui... vi assim muita gente machucada, muita gente torturada, lá, né. E na última vez... os caras faziam tortura... só tortura... você não vai sair, avisa a sua família que você vai... aquelas coisas... Aí me pegaram e me me levaram... Lá hoje... hoje... o DOPS é um centro cultural, perto da antiga rodoviária de São Paulo. Me levaram assim num corredor, cara, era um corredor escuro, tinha uma luzinha de 40 velas, como se fosse aquelas masmorras medievais, eram umas paredes de madeira com uns buracos, aí os caras gritavam avisa a minha mãe... não sei o que... umas coisas terríveis, aí cheguei na última porta, abriram e falaram, você vai ficar aqui. Eu entrei, tinha uma cadeira, e uma luzinha e eu sentei na cadeira e não via direito porque tava muito pardo, comecei a achar que o chão estava mexendo (Risos)... ih, cacete... aí eu vi que era barata, meu! Cheio de barata, cara! E aí eu fiquei sentado lá na cadeira com o pé pra cima, as baratas viam eu tirava... eu fiquei muito tempo porque quando eu saí de lá já estava escuro. Fui de manhã e fiquei... tanto é que até hoje eu não gosto de dormir no escuro. Eu... a única coisa... também... a porta está sempre aberta... hoje não por causa da chuva e do cachorro, mas normalmente a porta fica aberta, e onde eu durmo tem um *closet*... fica o banheiro aberto. Como tem a janela de fora, ilumina. Mas resolveu o

<sup>17</sup> Delegacia de Ordem e Repressão Social, órgão de repressão fortemente utilizado na ditadura militar. Foi extinto em 1983.

<sup>18</sup> Sérgio Fernando Paranhos Fleury, policial, delegado do DOPS em São Paulo, ficou conhecido por torturar seus presos. Morreu em 1979.

problema. (Tentando justificar que não haviam ficado traumas psicológicos em decorrência de suas prisões). Isso aí foi em 71. Só em 73 que eu fui inocentado no IPM<sup>19</sup>. E por interferência... eu tinha um amigo... e fui por interferência de um amigo. Eu tava no último ano e tinha outro amigo que estava um ano antes... Henrique, o nome dele. Gozado, ele nunca participava das passeatas, da tomada da PUC<sup>20</sup>... ele tava lá junto mas não participava, o pessoal achava que ele era covardão, mas depois que fiquei sabendo, o pai dele era um general e era do IPM, então, e por interferência dele, o pai pediu o processo meu e deu um parecer favorável em 73. Agradeço até hoje por isso.

A tortura do professor Anastácio não chegou a ser física, mas foi psicológica, pois o medo o acompanhou naqueles dias e o acompanha ainda hoje (não consegue dormir no escuro e a porta sempre aberta). Sempre na iminência de ser agredido – viu muitos presos machucados – e ouvindo pedidos de presos como: “Avisa minha mãe”, Anastácio teve seu nome listado em um IPM e depois foi salvo pela intervenção de um pai (general) de um colega da faculdade. É interessante notar que Anastácio considera que teve muita sorte. Posso considerar que a opressão sofrida por ele, tenha produzido, em certo sentido, na sequência, uma emancipação, pois

Não existe emancipação sem opressão, e não há opressão sem a presença de algo que é tolhido em seu livre desenvolvimento pelas forças opressivas. Emancipação não é, nesse sentido, um ato de *criação*, mas, ao contrário, de libertação de algo que precede o ato libertador. (LACLAU, 2011, p. 24).

A professora Selvária não sofreu repressões dos órgãos governamentais. As repressões que sofrera foram familiares. Naquele período imediatamente ao regime militar, seus pais percebendo suas intenções, não a deixaram voltar para São Paulo, cidade onde nasceu. Entre risos e lembranças alegres, foi conversando comigo:

**Professora Selvária:** Eu nasci em São Paulo, meu pai foi transferido para Londrina no Paraná, aí eu fiz Letras na UEL<sup>21</sup> e, mas eu não queria fazer letras, eu queria fazer Sociologia. Mas não tinha em Londrina e eu teria que voltar para São Paulo para estudar e eles não me deixaram ir.

**Altemir:** Por quê?

**Selvária:** Porque eles diziam que no auge da ditadura o que é que eu ia fazer? Isso era 72.

**Altemir:** Eles estavam desconfiados de você?

**Selvária:** (Risos) Estavam, completamente.

**Altemir:** E você já estava no partido<sup>22</sup>?

<sup>19</sup> Inquérito Policial Militar.

<sup>20</sup> Pontifícia Universidade Católica.

<sup>21</sup> Universidade Estadual de Londrina.

<sup>22</sup> O partido ao qual me refiro é o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

**Selvéria:** Não, não, mas eu tinha um professor de Filosofia que mostrava as coisas para a gente sabe? Então o interessante é que depois...

**Altemir:** Seu pai era militar?

**Selvéria:** Não, não. Era tão interessante que esse professor, a gente trabalhou filosofia, trabalhou no primeiro ano do ensino médio que era curso clássico na minha época, era curso clássico. E aí depois de eu adulta, de eu aqui, morando aqui, depois de já ser militante do partido, houve uma feira do partido para arrecadação de fundos em São Paulo. E eu fui para essa feira, quem eu encontro? Meu professor de filosofia, mas foi uma festa nosso encontro, foi uma festa, ele falou: eu sabia que eu podia investir em você (risos).

**Altemir:** Você foi só para a feira?

**Selvéria:** Fui para feira.

**Altemir:** Não chegou a mudar para São Paulo para seguir...?

**Selvéria:** Não, não, meus pais não deixaram...

**Altemir:** E aí você fez Sociologia, daí?

**Selvéria:** Fiz nada, não. Eles não deixaram eu ir, porque eles falavam: a ditadura está cada vez pior, você vai ser morta, você vai ser... você vai ser presa, você vai sumir. Eles não deixaram e eles não deixaram, eu acho que até com certa razão. Porque eu ia ser mesmo. Eu ia ser uma desaparecida, uma presa política.

O reencontro com o professor de filosofia que inspirava politicamente a professora Selvéria se deu anos depois, quando ela foi participar de uma feira em São Paulo para a arrecadação de fundos para o partido. Ela reconhece – “com certa razão” – a atitude de seus pais em não a deixar ir morar em São Paulo, embora tenha sido tolhida em seus desejos.

Um pouco antes, em fins dos anos 1960, o professor Antônio, com um desejo inverso ao de Selvéria, queria sair da capital paulista. Viveu grandes experiências como estudante, conforme me falou:

**Professor Antônio:** E eu fui aprovado em segundo lugar no vestibular de Rio Claro, aprovado no vestibular da USP<sup>23</sup>, mas aí eu estava afim de morar fora de casa, aquela coisa de jovem, foi muito bom e fui pra Rio Claro<sup>24</sup>. Daí eu faço um ano em Rio Claro, sou chamado para um trabalho, tinha feito um concurso para escriturário na USP, sou chamado no final de 68, assumo esse, esse cargo, sou liberado da frequência, viajo para participar de seminário e fazer prova, era só um mês e pouquinho, tenho... E transfiro para Ciências Sociais na USP, chego a ter dois meses de aula com Fernando Henrique, aí o curso implode, cheguei a ter aula com soldados fardados e armados dentro de sala de aula, tá? Um horror.

**Altemir:** Isso foi em?

**Professor Antônio:** 69. Aí pirei, não terminei o ano, não tinha como, quer dizer, tinha dias, você calcula, trabalhava o dia inteiro na faculdade de medicina, pegava o busão para o centro universitário, teve dia da polícia fechar, só tinha uma entrada na USP bem em frente na academia de polícia, revistando veículo por veículo, aí fui sair três horas da manhã da USP, isso para minar, para sacanear. Aí, quando deu um ano, no final do ano, tirei férias,

<sup>23</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>24</sup> Cidade do interior de São Paulo, a 173 quilômetros da capital.

fui viajar e aí eu voltei para Rio Claro, porque ainda não estava tão na mira na repressão.

Sua experiência fora de casa durou um ano. Depois, ele volta para São Paulo e vai cursar Ciências Sociais na USP. Após dois meses, o “curso implode”, onde chegou a ter aula com soldados fardados na sala de aula. Então tira férias, viaja e volta para Rio Claro. O professor “pira”, pois havia mudado de curso e o mesmo é implodido. Suas frustrações o levam de volta a Rio Claro. Os desejos impedidos pelas censuras, tanto para a professora Selvíria quanto para o professor Antônio nas décadas de 1960 e 1970, contribuíram para definir seus destinos. Os professores, como tantos outros, tiveram os seus desejos de liberdade aumentados na medida em que esta era cerceada por meio da opressão. Bauman (1989, p. 81) sintetiza esses sentimentos ao afirmar que “O desejo de liberdade nasce da experiência da opressão”.

É interessante notar que todos esses quatro professores – Pedro, Anastácio, Antônio e Selvíria – em seus relatos nos anos iniciais da ditadura militar instalada em 1964, em suas identidades assumidas, apostaram no enfrentamento diante da opressão. Todos eram estudantes universitários e estavam saindo da vida estudantil para se tornar professores.

Esses enfrentamentos, depois de serem alunos, foi se dando nos movimentos da categoria de professores em associações externas, como os professores Miranda e Paranhos; ou nas reivindicações internas, dentro da universidade, realizadas pelos professores Anastácio e Angélica; em partidos políticos como os professores Anastácio, Aral, Miranda, Selvíria e Antônio; ou no movimento negro, com os professores Aral, Selvíria e Antônio, conforme vimos no capítulo primeiro. Se colocarmos nessa lista o movimento das Diretas Já, então teremos a maioria participando dessa campanha. Quando aconteceram as eleições em 1982 para governadores dos estados, algo que não ocorria desde a implantação do regime militar, todos, aqui em Mato Grosso do Sul, se alinharam na campanha contra o então governador Pedro Pedrossian. É possível perceber que alguns desses professores tenham participado de dois ou mais movimentos, convergindo em vários pontos, como uma espécie de identidade constituída por um desejo coletivo. O maior dos desejos era pelo restabelecimento da democracia no Brasil. Esse desejo de todos nascia nas circunstâncias pelas quais o país atravessava, no entanto é bom salientar que

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. (HALL, 1997a, p. 26).

O que fica perceptível é que as ações do governo militar interferiam de forma contrária nas vidas das pessoas, principalmente daquelas que lhe faziam oposição, passando a ter o controle sobre suas vidas e seus destinos. Com isso, destaco que a década de 1980 interfere nos dias atuais da mesma forma que a década de 1960 interferiu muito nos acontecimentos que viriam a se desenrolar na década de 1980 (e também até hoje). Essas interferências colaboraram para que novas identidades fossem assumidas pelos professores, e junto com isso a resistência foi se incorporando em suas vidas. Foi esse controle que influenciou a mudança de estado, de São Paulo para Mato Grosso do Sul, de alguns professores pesquisados. Também foram esse e outros tipos de controles que definiram para eles a função de ser professor.

Para poder examinar as identidades desses docentes na tentativa de entender em quais circunstâncias iniciaram suas carreiras profissionais, passo a trabalhar com as respostas a esta pergunta: De onde vêm esses professores?

O quem teriam para me dizer os professores Anastácio, Pedro, Antônio, Aral, Miranda e Paranhos e as professoras Angélica e Selvíria sobre suas vidas nesse período?

## 2.2 De onde Vieram

*O delegado de ensino daqui quando viu meu diploma de supervisão,  
ficou louco e já escondeu meu diploma.*  
(Professor Miranda)

Para responder a essa pergunta, posso dividi-la em várias respostas. As mais fáceis de serem respondidas (e entendidas) se baseiam nas respostas de suas origens geográficas, seus locais de partida, seus estados natais e, mesmo assim, para os Estudos Culturais, não seria uma pergunta muito fácil de se responder, pois o que define o lugar de alguém está carregado de significações. As perguntas mais difíceis de serem respondidas, porque não são fáceis de serem compreendidas, estão em toda parte dessa tese, pois o que constitui o lugar de um sujeito (lugar que ocupa, lugar de poder, lugar da diferença) está atravessado de várias possibilidades:

O lugar, em outras palavras, desapareceu no “frenesi” da globalização dos últimos anos, e este enfraquecimento do lugar tem consequências profundas em nossa compreensão da cultura, do conhecimento, da natureza, e da economia. Talvez seja o momento de reverter algumas destas assimetrias ao focar novamente a constante importância do lugar e da criação do lugar, para a cultura, a natureza e a economia – da perspectiva de lugar oferecida pelos próprios críticos. (ESCOBAR, 2005, p. 133).

Sobre o local, observando a partir de uma perspectiva de quem olha um mapa geográfico, dos professores entrevistados, sete vieram do estado de São Paulo, e um de Minas Gerais. Já havia constatado, por meio de pesquisas preliminares (conversas, indicações, revisão bibliográfica) e depois confirmado isso nas entrevistas, que muitos professores e professoras que aqui lecionavam na década de 1980 eram sujeitos vindos de outros estados em buscas de novas possibilidades profissionais. Nessa pesquisa, a origem dos estados dos entrevistados não foi critério de escolha, que aliás só fui tomando conhecimento com o desenrolar dos encontros. O período de suas vindas para Mato Grosso do Sul (Mato Grosso até 1978) entre os professores pesquisados começou em 1963 por um deles e outro em 1969. Outros cinco se mudaram para cá na década de 1970 e um professor em 1981. Lembro, mais uma vez, que a promessa do anonimato para os professores entrevistados não me permite expor muitos detalhes individuais.

São, portanto, sujeitos de diferentes lugares. Mesmo que alguns tenham vindo do estado de São Paulo, há que se perceber as diferenças culturais dos que vivem do interior (alguns da roça, conforme a entrevista dos próprios sujeitos) daqueles que moravam na capital paulista. Esses encontros entre diferentes culturas “implica o desenvolvimento da escuta do outro, aliada a uma capacidade de autocrítica”. (FLEURI, 2014, p. 101). Talvez por isso que o fato de o sujeito pertencer a um determinado lugar (seu lugar de origem), com o passar do tempo, seja menos interessante do que as afinidades mostradas e aceitas entre os relacionamentos, podendo então serem múltiplos, pois “os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos”. (BHABHA, 1998, p. 21).

De outra forma, analisando da perspectiva das identidades que os constituíam, seus relatos pulverizam as possibilidades, as quais serão contextualizadas para se aproximar de uma compreensão das identidades que assumiam. Então, na pergunta de onde vêm esses professores, coloquei a questão das identidades que os marcavam. Para poder constatar essas marcas, precisei ouvir, e a partir daí, ter essa percepção de identidades, que, conforme Bhabha (1998, p. 76-77), “é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem”.

Por isso, eis que surge o estranhamento. Enquanto essas circunstâncias provocadas pelas posturas dos sujeitos me mostram de onde ele vem, podemos dizer que esse estranhamento é o início da adoção de novas identidades. O estranhamento é a iniciação extraterritorial e intercultural e vai mais além, quando Bhabha (1998, p. 30) diz que “o momento estranho move-se sobre nós furtivamente, como nossa própria sombra”.

Essas vidas de professores vividas em um novo estado, povoado por uma população de diferentes culturas em um momento de transformação histórica, recebendo colegas de profissão (os professores) juntamente com alunos de diferentes lugares, poderiam estabelecer um novo enredo em suas construções identitárias, que também deixariam suas marcas. Essas marcas fazem parte de um estado em que a sua população convive entre diversas culturas, pois “Mato Grosso do Sul, localizado no sul da região Centro-Oeste, é um estado que possui uma grande diversidade demográfica e cultural, representada por múltiplas línguas e inúmeros sotaques”. (NASCIMENTO; XAVIER; VIEIRA, 2012, p. 42). Vale ressaltar, no entanto, que nos depoimentos dos professores entrevistados, em nenhum momento algum deles tratou-se de questões referentes a alunos vindos de outros estados. As questões para eles, talvez por serem todos (os professores) “de fora”, mas já residindo por aqui há algum tempo e por estarem envolvidos com movimentos políticos (sindicatos, movimentos sociais, partidários), não os levavam a essas observações.

Nesse contexto, não posso deixar de publicar o que “captei” em suas falas no que se refere às suas chegadas ao sul de Mato Grosso (antes da divisão do estado) e Mato Grosso do Sul. O professor Pedro exemplifica bem essa situação em seu relato ao afirmar que, quando aqui chegou em 1969, foi fichado. Por outro lado, o professor Aral falou da experiência de professor, tendo lecionado por quatro meses em uma faculdade em Campo Grande (hoje universidade) e seis anos em uma faculdade em Dourados: “Foi esse o meu contato com a educação, mas nunca tive a oportunidade de estudar a educação, técnica ou cientificamente, seus princípios. Era uma coisa mais assim intuitiva, né?”. O professor Aral depois participaria do governo do PMDB, além de militar no Movimento Negro.

Enquanto um professor era fichado pelos órgãos de segurança, o outro fazia sua caminhada partidária em um partido que era oposição ao regime militar. Depois, o professor Aral ocupou cargos importantes em alguns governos peemedebistas. Ambos participando de um processo de mudança nacional e estadual, com os mesmos desejos da volta da democracia, porém com caminhos percorridos de formas diferentes. Essas mudanças se davam também em suas vidas. Hall (2000, p. 108) escreve que “as identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”.

Por sua vez, Selvíria, uma das professoras entrevistadas, que também participou do Movimento Negro, relatou que antes de chegar em Campo Grande

estava em Londrina, aí depois de formada eu voltei para São Paulo, fui trabalhar numa multinacional. Mas aí minha família começou a ter interesses

aqui, veio para cá e como eu [...] era muito ligada com a minha família, [...] aí eu vim também [...] Mas eu já vim formada e vim para cá com eles. E aí fiz um concurso para professora.

Anastácio, outro professor vindo de São Paulo, foi ser professor na Universidade Estadual do Mato Grosso, hoje Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Saía de lá como militante ativo contra a ditadura militar. Sua participação na vida política na década de 1980 remetia ao período da repressão, assim como a maioria das pessoas envolvidas com movimentos sociais ou sindicais. A raiz de todas as lutas estava na década de 1960, quando foi implantado o regime militar no Brasil. A redemocratização que ocorreria decretava o fim de governos militares que se revezavam na presidência do Brasil. Com o advento da volta da democracia, muitos opositores ao regime militar puderam, finalmente, exercer sua veia política, como foi o caso do professor Anastácio. Para entender a participação política deste professor na década de 1980, precisamos conhecer como ele chegou até ali. Para conseguir compreender a identidade docente de Anastácio, foi importante ouvir sua narrativa, onde sua mudança para Corumbá, por exemplo, aconteceu sob forte influência da ditadura militar:

**Altemir:** Como acadêmico...

**Professor Anastácio:** É. É como acadêmico. E aí, já tendo postura muitas... aí eu fui perseguido por uma Professora, no curso de História. Tanto é que eu fui convidado pra dar aula na PUC, e ela me deixou no último semestre, de segunda... como se chamava naquela época?... de Prática de Ensino e... eu tinha tirado oito no escrito e ela me deu zero de avaliação... fiquei com quatro, quando precisava de cinco (risos). E aí ela marcou a prova, um dia depois que eu ia ser contratado. Então eu não fui contratado. Tirei dez depois, mas não fui contratado. Era o que ela queria. E além disso, eu tava com essas perseguições, e eu tinha um Professor que gostava muito de mim que foi meu grande orientador, chamado (diz o nome do orientador), não sei se ouviu falar nesse cara... já falecido. Esse aí era um gênio! O cara um gênio. Esse cara, um gênio! Me orientou demais e ele me chamou, e falou: “a sua situação... você não vai ser mais (dá um corte na fala)... Eu dava aula lá no Estado! “Mas você não vai ser mais contratado aqui... você está com essa perseguição”, porque eu estava com o IPM<sup>25</sup>, ele falou, “apareceu uma possibilidade de dar aula lá em Corumbá. Você sabe onde é?”. Eu falei, não. “Olha no mapa!” [...] “você vai lá... vamos fazer um projeto, você fica dois anos lá, faz uma pesquisa e você volta pra fazer mestrado”. Topei. E fui. Só que eu cheguei lá, velho, com a cabeça diferente do pessoal, lá.

**Altemir:** Por isso essa distância...

**Professor Anastácio:** Essa distância. E eles lá... porque eu cheguei lá em 71, era o quarto ano da primeira turma de história. Eu cheguei lá pra dar aula [...] E já mudando, falando, criando casos, só criando casos. Bom, então eu fui pra lá já com a cabeça diferente do que ia encontrar lá em Corumbá.

---

<sup>25</sup> Inquérito Político Militar.



Seu orientador, que literalmente o orientou além da pesquisa, considerou a melhor hipótese que ele mudasse para Corumbá e fizesse uma pesquisa e depois voltasse para fazer o mestrado, “só que eu cheguei lá, velho, com a cabeça diferente do pessoal, lá”, justificou o professor. Daí em diante, sem abandonar o que já fazia em São Paulo, foi fazer em Corumbá (oposição ao regime militar). Sua atuação política intensa em Corumbá, relatada no primeiro capítulo dessa tese, apenas revelava uma identidade de enfrentamento aos poderes dominantes.

Hoje, depois de tantos anos, Anastácio faz um retrospecto – e é isso que torna também a História Oral especial –, e nesse retrospecto ele inclui a relação perversa de uma professora que o deixou de exame no último semestre da faculdade e marcou a prova para um dia depois daquele que seria a sua contratação pela PUC. Em meio a tantas possibilidades desesperadoras vividas à época, olha para trás e, nessa conexão, se encoraja a falar: “Quanto mais conexões o pesquisador puder estabelecer, mais as falas falam [...] Elas têm potência. Cada palavra abriga em si muitas possibilidades”. (FELDENS, 2008, p. 30). É quando seu orientador entre em cena e sua trajetória passa por uma virada.

Hoje, o professor Anastácio, lembrando aquela fase de sua vida, sente um bem-estar. Porém, essa sensação de bem-estar hoje se comparada ao sufoco do passado, não o separa do que ele foi, pelo contrário, o constitui com novas identidades. Como afirma Bauman (2009, p. 34), “O momento presente (e cada passo no caminho para completar o autocontrole é um ou outro ‘momento presente’) não pode ser sistematicamente separado de tudo que já aconteceu”. O pai de um amigo, que era general, viria a aliviar sua situação.

Depois, ainda discorrendo sobre o início de suas atividades docentes na universidade aqui no estado, relatou que “até a criação do Estado do Mato Grosso do Sul, ela era estadual. Durante esse período não teve nenhuma greve na estadual. Não tinha... nem como... poder político pra isso... era um arrocho muito grande”.

Esse arrocho de que fala Anastácio pontua o momento vivido por praticamente todos os sujeitos dessa pesquisa, em referência à crise econômica pela qual passava o país, como relata o professor Antônio já no início de sua entrevista, ao resumir o começo de sua trajetória no estado:

Quer dizer quando eu chego aqui em Campo Grande, eu vou trabalhar [...] com ensino de segundo grau na época, em 78 e era privada. Aí faço concurso de 81, assumo em (diz o nome da cidade), fico seis meses em (repete o nome da cidade). Aí em 82 venho para o (diz o nome da Escola em Campo Grande). Lá eu trabalhei com turma de quinta série e com turma de oitava e [...] acho que tinha duas turmas de ensino médio. Em 83 com a vitória do doutor Wilson mudou muito a administração e eu fui convidado para ir para o órgão central

da Secretaria de Educação [...] E eu continuei na secretaria e dando minhas 12 horas/aula no (diz o nome da escola) e mais 8 horas na (diz o nome da faculdade).

Já o professor Paranhos chegou ao Mato Grosso uno ainda em 1969. Conforme disse, devido à sua experiência ele começou a trabalhar na direção de uma escola em uma cidade do interior do estado, próxima a Campo Grande. Segundo Paranhos, “eu vim pra cá com dois colegas que ainda eram novatos, não tinham ainda lecionado, eu assumi a direção de um grupo escolar naquela época, em 1969”. A sua experiência no interior de São Paulo como professor o colocou como diretor de grupo escolar no então Mato Grosso.

O professor Miranda também veio do interior de São Paulo. Sua atuação como supervisor escolar o colocava frente às questões administrativas, gesto que depois se estendeu em sua atuação no movimento sindicalista:

Em 1975 quando eu vim para o Mato Grosso, do interior de São Paulo para cá [...]eu comecei a trabalhar em Campo Grande, aliás, vim primeiramente em Campo Grande, e me inscrevi, no começo do ano, em fevereiro para supervisão escolar. O delegado de ensino daqui quando viu meu diploma de supervisão, né, ficou louco e já escondeu meu diploma... já não me deu chance alguma de eu ser lotado em Campo Grande, porque já havia aqui uma distribuição aqui entre eles, os pedagogos, para essa... para essa função. Resultado: voltei [...] um amigo em Itu... oh, deixei o teu nome lá em Dourados. Onde é que é isso? Onde que é isso? Dourados é Mato Grosso, mas eu tive em Campo Grande! Então voltei para Dourados na semana seguinte, fiz minha inscrição. E lá eu acabei assumindo... (Professor Miranda).

Na fala do professor Miranda, é possível perceber que as manobras para beneficiar determinados integrantes pertencentes a grupos políticos permeavam a ação daqueles que controlavam as contratações nas secretarias. Essa prática no meio governamental, conforme temos acompanhado historicamente, transcende governos. Quando ele denuncia que o delegado de ensino escondeu seu diploma porque ele tinha a formação necessária para preenchimento da vaga, expõe sua percepção sobre a “malandragem”. Ao ter, já no período, a capacidade de “ver” as intenções do outro naquele gesto, foi assim incorporando novos conhecimentos e ajudando na constituição de suas identidades. A descoberta de identidades é um monte de problemas (BAUMAM, 2005). Talvez Miranda, assim como a maioria de nós, assume identidades sem se preocupar, ou se dar conta das identidades assumidas. Escrevo isso sobre este professor porque, depois de suas experiências iniciais como supervisor escolar, foi vivenciar experiências no movimento de professores e, em seguida, como integrante de governo, como visto mais adiante. Miranda viveu experiências como professor, primeiro tendo seu diploma escondido por quem

tinha certo poder de escolha, depois fazendo oposição a governos e, na sequência, sendo parte de outro governo.

Essa oposição e depois situação (momentos políticos) vividas pelo professor Miranda se explicam pelo fato de que Mato Grosso do Sul, desde a sua criação, alternou diferentes governos em seus poucos anos de existência. Na década de 1980, saindo de uma ditadura, a oposição, como vimos, ocupou seu lugar no Parque dos Poderes<sup>26</sup> ao ter eleito um governador do PMDB, Wilson Barbosa Martins. Depois, Pedro Pedrossian, que fora governador durante a ditadura militar, elegeu-se, sendo sucedido em 1998 por Zeca do PT, que deu lugar, em 2007, a André Puccinelli, do PMDB, seu rival político. Trago essa análise para além da década de 1980 na tentativa de mostrar que no contexto histórico, quando não há ditaduras, as alternâncias de poder são possíveis, umas com maior tempo de permanência, outras não. Isso decorre do fato que “uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente”. (BAUMAN, 2005, p. 35). Talvez essas atrações já estivessem se esgotando para a população sul-mato-grossense, por isso as mudanças de governos (esquerda/direita) que iam de um extremo ao outro.

Há que se destacar, porém, que esses professores chegaram ao estado para atuar já como professores ou ocupando cargo administrativo (na área educacional). A mudança de cidade, conseqüentemente de estado, fazia parte de uma decisão: a de ser professor.

### 2.3 Por que Ser Professor?

*Foi ter falta de opção!*  
(Professor Anastácio)

Aí vem a pergunta: O que fez esses sujeitos serem professores? O que os levou à docência? Quais os fatores determinantes ou circunstanciais que os levaram à decisão de ser professor? Preparado para essa busca, fui ao encontro das respostas dos professores e professoras.

De alguns, para essa pergunta, ouvi uma resposta curta, seca, definitiva. Aquele tipo de resposta que não dá para prolongar o assunto, tentar alongar a conversa. As respostas, algumas delas, vinham com um ponto-final. O professor Miranda me respondeu: “O acaso!” A professora Selvéria me disse: “Falta de opção”, praticamente o mesmo que me disse o professor

---

<sup>26</sup> Local onde foi construído o centro do governo de Mato Grosso do Sul, que abriga a governadoria, as secretarias estaduais, os tribunais, a Assembleia Legislativa entre outros prédios públicos em meio ao cerrado.

Anastácio: “Foi ter falta de opção”. O professor Antônio deu uma resposta um pouco mais detalhada depois de um comentário que fiz:

**Altemir:** E eu vejo que você fala assim com muita paixão. O que te levou a ser professor?

**Professor Antônio:** Olha, na realidade, não. Eu sou também professor, eu sou (fala o nome da profissão), e gosto muito de ser (repete o nome da profissão), né?.

O professor Paranhos, depois da minha pergunta, fez uma breve pausa e dele tive a resposta com maior convicção entre todas e que ainda veio acompanhada de uma declaração: “Eu acho que nasci professor”.

Todos esses professores, depois da resposta rápida e diante da minha postura de quem fica ali, imóvel, esperando que se fale mais um pouco, deram prosseguimentos as suas respostas, completando, ou, justificando suas afirmações. Teve professor que foi construindo a resposta conforme ia falando e nesses casos, sentia em suas respostas, a verbalização de reflexões que faziam, pois, além de olharem para um ponto fixo enquanto falavam, tentavam justificar suas escolhas nas frases que faziam. Percebi que essas justificativas não eram propriamente dirigidas para mim, ou para os leitores dessa pesquisa, mas, sim, para eles próprios, como se agora, depois de algum tempo, retomassem um diálogo consigo mesmo. Nesses momentos, mais uma vez a satisfação de fazer pesquisa com entrevistas, se intensificava, pois conforme Thompson já revelara, “Uma das mais profundas lições da História Oral é a singularidade, tanto quanto a representatividade, de cada história de vida. Há algumas delas que são tão excepcionais que têm que ser gravadas, qualquer que seja o plano”. (THOMPSON, 1992, p. 174).

Com as respostas curtas, vinham algumas explicações que alongavam as afirmações e justificavam suas decisões profissionais tomadas lá atrás, há algumas décadas. O professor Miranda, depois de falar que foi o “acaso” que o fez ser professor, justificou assim: “Eu, eu... tive alguns desarranjos na minha vida educacional, e o pai pobre, morando no sítio criado com meu avô, com minha avó...”. Continuando suas explicações, fez uma viagem ao passado, lembrando de sua escola, da falta de orientação familiar e, por fim, a “escolha” por Pedagogia como o “acaso” que definiu sua faculdade:

**Professor Miranda:** É, o ginásio meu foi ruim. Aí eu dei sequência naquela... na... na eu repeti um ano. A oitava série eu a quarta série ginásial, eu repeti! Foi uma coisa de louco! Então esse ginásio para mim foi muito ruim. Aí eu fui para o ensino médio, e fui fazer o que? Normal. Sem debate, sem nada, sem nenhuma orientação, e a base familiar, né, a base familiar meu vô

pedreiro, minha vó dona de casa, meu pai lá no mato, minha mãe também lá no mato, meus irmãos e só eu na cidade, com meu avô. Então, ao Deus dará, sem nenhuma orientação, sem nada. E eu fui fazer o segundo grau, normal. O curso normal, na mesma escola. Aí terminei o normal... com 17 anos... nem isso... é... tinha... abriu... já tinha aberto um ano já, um ano... a... o... a... Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras, em Tupã, a FIT. E eu peguei com os amigos, ah, vou fazer o que? Eu não sei. Fui fazer o vestibular, fui lá, me inscrever para o vestibular, sem muito orientação, sem nada, que tem aí? Ah, tem Matemática, eu era ruim em Matemática, tem Letras, daí eu puta, minha base aqui não é, né... Pedagogia! Vou fazer essa porra (bate na mesa) e fiz Pedagogia. Assim que eu entrei como professor.

Depois de ouvir esse relato, perguntei se não tinha pensado em fazer outro curso universitário, ao que respondeu: “Isso nunca passou pela minha cabeça”.

O professor Miranda depois entraria para o movimento de professores, primeiramente em Dourados, na sequência na capital do novo estado. De uma família pobre do interior de São Paulo, sendo criado pelos avós na cidade, o resto da família “lá no mato”, fez-se – as circunstâncias também o fizeram – um homem de luta pela sua categoria, contra um governo ainda na ditadura militar. Conforme seus relatos sobre sua participação no movimento de professores, é possível constatar que a sua decisão lá atrás, quando se inscrevia para o vestibular, foi uma escolha feita por exclusões, motivada pela busca de uma formação em nível superior. Matemática e Letras não, “era ruim”. Fez Pedagogia. Da Pedagogia para o movimento de professores, ajudando a organizar greves e negociando com o governador a época, tornou-se uma liderança entre os professores do estado. Depois, nos anos 1990, se vê ao lado do governo, negociando com os grevistas do lado de lá, o lado que estivera antes. Não esteve em sala de aula, conviveu com professores e participou de acontecimentos históricos.

Acontecimentos históricos marcaram a trajetória da professora Selvíria desde a sua escolha pela docência. Quando disse que foi ser professora por falta de opção, estava de fato revivendo os momentos que determinaram sua “escolha” ainda na década de 1960. Na entrevista, a cada resposta de Selvíria eu me empolgava mais, e cuidando para não “cortar” sua fala, nem interromper seu raciocínio, tive o seguinte diálogo:

**Altemir:** O que te levou a ser professora?

**Professora Selvíria:** Falta de opção.

**Altemir:** Falta de opção?

**Professora Selvíria:** É, porque eu queria Sociologia, mas eles<sup>27</sup> não deixaram.

**Altemir:** Mas na Sociologia você tinha interesse em ser professora ou não?

**Professora Selvíria:** Não, não. Eu queria ser cientista política. Eu queria entender as relações sociais. Era isso que eu queria. E aí eles então queriam que eu fizesse... “Então você faz Direito”. “Falei não”, se eles não me

<sup>27</sup> “Eles” são os seus pais.

deixaram fazer o que eu quero, então “eu não vou fazer o que vocês querem”. Aí eu fui fazer Letras. Fui fazer Letras assim, bem despreziosamente, mas eu acabei gostando. Eu acabei gostando e hoje eu gosto. Hoje não. Muito tempo já eu descobri que essa é a minha área. Eu escolhi a profissão certa, mesmo que por teimosia. Eu escolhi a profissão certa porque eu gosto de dar aula, eu gosto do ambiente da sala de aula. Eu gosto da discussão que você trava em sala de aula. Eu gosto muito. E aí você imagina as minhas aulas lá<sup>28</sup>, qual é o teor né, qual é a tendência que eu trabalho.

A professora Selvíria, quando ao final da sua resposta nessa pergunta sugere que eu sei o teor e a tendência que ela trabalha, está se referindo àquilo que ela já havia me dito na entrevista sobre sua participação histórica no movimento negro (TEZ), sua resistência no espaço escolar e em outros lugares como negra e sua militância no Partido Comunista, o partidão.

Ser professora por falta de opção depois a levou a gostar da profissão. Como ela mesmo diz: “Eu escolhi a profissão certa, mesmo que por teimosia”. Essa sua certeza serve para mostrar – talvez para ela mesma – que valeu a pena a escolha feita, mesmo que tivesse acontecido como um revide, por seus pais não deixarem fazer o que ela queria.

Outro entrevistado que foi ser professor, mas, depois, como ele disse, “embarcou” na profissão, foi o professor Anastácio. Essa parte da entrevista do professor aconteceu com várias perguntas. Eu as fiz porque, conforme ele falava, aumentava minha curiosidade e eu também precisava entender melhor como se deu sua entrada na carreira docente:

**Altemir:** E o que te levou a ser professor?

**Professor Anastácio:** (Faz uma pausa, pensa) Cara!

**Altemir:** Se é que você tem uma resposta pra isso? (Risos)

**Professor Anastácio:** **Foi ter falta de opção.** (Outra pausa) Lá em Corumbá! Minha família era muito pobre!

**Altemir:** Mas você já era formado em História?

**Professor Anastácio:** Não, me formei em São Paulo.

**Altemir:** Em História?

**Professor Anastácio:** Em História.

**Altemir:** Pensando em ser Professor, ou não?

**Professor Anastácio:** Não, aí sim! Aí eu embarquei! [...]

**Altemir:** Você estava... eu até te interrompi... você estava falando que por uma necessidade, por falta de opção... sua família era?

**Professor Anastácio:** Meu pai alfaiate, minha mãe doméstica... uma irmã que trabalhava, uma cidade pequena... (diz o nome da cidade)... e eu comecei a trabalhar numa livraria.

<sup>28</sup> Quando fala “lá”, refere-se à faculdade na qual leciona atualmente.

O fato de sua família ser muito pobre, o pai alfaiate e a mãe doméstica, o fez se mudar para o interior de São Paulo, morar com uma irmã e estudar. O professor Anastácio não foi o único a enxergar a pobreza na família, não aceitar aquela situação e buscar nos estudos melhorar de vida. Talvez por isso essa falta de opções seja tão recorrente nos sujeitos. Queriam cursar uma faculdade e faziam suas escolhas entre as poucas opções que eram oferecidas. A questão econômica tem predominado historicamente favorecendo decisões profissionais e de vida. “Estou ainda convencido de que essa dominação econômica e política têm uma profunda influência hegemônica sobre as ordens de informação do mundo ocidental, sua mídia popular e suas instituições e acadêmicos especializados. Até aí, nenhuma dúvida”. (BHABHA, 1998, p. 44-45).

Outro professor que foi estudar devido às condições econômicas da família, mas que, ao ser questionado, respondeu que não o fez por simples falta de opção, mas, sim, por uma satisfação pessoal, foi Paranhos. Quando lhe perguntei: “O que te fez ser professor?”, depois de uma pausa, como se estivesse a organizar os pensamentos e olhando fixo para baixo, respondeu: “**Eu acho que eu nasci professor.** Sempre eu gostava de falar em público. Mesmo menino, caipira, nascido na roça, quando chegava na época de festividades no Natal, Ano Novo, aniversários de parentes, faziam uma festinha em casa, eu preparava um discurso”. O fato de discursar, de ser desinibido e falar em público eram fatores que, para o professor Paranhos, já o definiam, ainda menino, como um futuro professor. Paranhos conta calmamente que “até os 17 anos, eu tava na zona rural, só que era pertinho de Araçatuba, então eu ia da chácara que meu pai tomava conta, estudar em Araçatuba. Eu mudei para Araçatuba aos 17 anos, já na quarta – série ginásial”. Desse momento em diante, ele detalha a sua trajetória como estudante de forma cronológica:

Aí continuei os estudos, mas como eu era um homem de roça, fui trabalhar de servente de pedreiro de manhã, estudando à noite [...] Aí terminei o ginásio e fui fazer o magistério. E quando estava no último ano do magistério, nós estávamos reformando uma casa do gerente do antigo banco América do Sul. Quando ele soube que eu naquele ano, já iria me formar como professor, e professor naquela época, não importava se era primário, ou o que que era – tinha muito valor, ele ficou... assim... não sei se entusiasmado, assustado, não sei... e quando ele soube foi conversar comigo, aí ele me deu vários conselhos, várias orientações, e uma delas eu segui, ele disse o seguinte: olha, o que forma gente, não é a escola, o que forma gente é a vida, os cursos que você faz, os seminários que você participa, eu tenho aqui uma pasta cheia de certificados. Então, eu sempre tive fora estudando. Os meus filhos do primeiro casamento não têm nem muita relação comigo, porque todas as férias eu saia pra fazer curso fora. (Professor Paranhos).

Mas não são somente desabafos que constroem uma entrevista. Cerco-me de uma frase no trecho inicial Fischer (2005, p. 9) que, ao se justificar sobre sua pesquisa de memórias, escreveu: “recordar significa voltar ao coração”. Essa volta ao coração percebi no depoimento do professor Aral, ao contar um episódio que se deu quando tinha 13 anos, morando sozinho em São Paulo e foi cobrar uma dívida, fruto do seu trabalho, de uma senhora que lhe devia. Dessa experiência, conforme falou, depois de receber “um sacudidão” do delegado, resolveu dar um salto em sua vida, fazendo, de um limão azedo, uma limonada. Vemos no texto da transcrição de sua fala que esse sacudidão recebido foi no sentido de receber e acolher um conselho, de algo que ele, aos olhos do delegado, já estava fazendo de bom:

Então, eu não tinha para quem apelar, eu fui na polícia, né? Fui na polícia, falei com o delegado, o delegado marcou uma audiência e eu voltei lá e a mulher estava na sala de espera muito bem vestida e me olhava com ódio e dizia assim: esse moleque veio me trazer aqui na delegacia. Bom, entramos com o delegado e ela começou a falar: “esse menino mora sozinho, tem que mandar ele pro Juizado de Menor”. Eu tremia feito vara verde. Meu Deus do céu, vão me mandar para o Juizado de Menores. O delegado sério e, como um bom delegado, sério, e eu: “ixi, tô frito”. Aí o delegado perguntou para ela: “minha senhora, a senhora realmente deve setecentos”... naquela época? “Devo”. “Então o seguinte, dia tal, às tantas horas, a senhora traga o dinheiro aqui para entregar para ele na minha presença”. Quer dizer, não era atribuição do delegado cobrar a dívida. Mas foi bom e eu fui entender isso mais tarde. E ele... No dia tal ela voltou, me entregou o dinheiro, me mandou contar o dinheiro, botei o dinheiro no bolso e ele falou para ela: “a senhora pode se retirar e você fica”. E eu disse: “pronto”. Eu iria sair de camburão que o juiz ia me levar. Ele disse: “você estuda? E dia de domingo o que faz”? “Frequento a Igreja aqui Santo Agostinho, a Igreja da Aclimação”... que tem até hoje... “Frequento a Igreja Santo Agostinho, sou da cruzada eucarística”, naquela época existia isso. “Estuda”? “Não seu delegado, não consigo ainda porque eu trabalho e tal, minha vida é assim, eu moro na pensão e tal”. “Muito bem, mas assim que puder tem que estudar. Parabéns, continua com essa sua vida que você está levando. Pode ir embora”. Nunca esqueci disso. Mas respirei aliviado. Então, isso a propósito da primeira vez que eu me senti... Você é negro. Porque às vezes, você é um menino está ali transitando. E a partir daí, desse, me permita a brincadeira, desse, preste atenção, desse sacudidão, eu passei a olhar o entorno das coisas e percebi várias vezes como a gente é excluído, entre outras coisas pela cor e aí você se dá conta de que você pertence a segmentos populacionais vulneráveis por uma outra razão, no meu caso, pela cor, e você começa a perceber isso. Agora eu preciso ter força para não me entregar. E pelo contrário, fazer desse limão azedo uma limonada, para simplificar as coisas. (Professor Aral).

Para entender porque o professor Aral morava sozinho em São Paulo, com “11, 12” anos de idade, primeiramente apresento, pelas palavras dele, quais circunstâncias o levaram a morar com essa pouca idade em uma pensão. Falávamos sobre exclusão e, quando eu fiz uma pergunta, veio a resposta:



**Altemir:** Quando você começou a sentir esse ambiente de exclusão? Que você começou a se dar conta?

**Professor Aral:** Eu comecei a me dar conta aos treze anos de idade nesse sentido, porque eu fui cobrar uma dívida de uma senhora em São Paulo e ela me disse assim, depois de idas e vindas, ela me disse assim: e negrinho atrevido, como você vem aqui me cobrar? Quem você pensa que é? E eu falei: mas o dinheiro é meu, minha senhora. Eu não quero saber, suma daqui. E ali foi o primeiro eu digo o murro no estômago (risos). Ué, mas então eu sabia que era negro, mas quer dizer que por ser negro eu não posso cobrar um crédito que é meu? E tive, como eu vivia sozinho em São Paulo, não tinha nem pai nem mãe...

**Altemir:** Morava sozinho?

**Professor Aral:** Uhum...

**Altemir:** Com 13 anos?

**Professor Aral:** É... Morava sozinho desde os 11 para os 12...

**Altemir:** Isso por que você perdeu a mãe?

**Professor Aral:** Não perdi a mãe, eu achava que tinha perdido e meu pai separou dela e contava para mim que eu era órfão de mãe e fui descobrir muito mais tarde que não era isso. E ele... Não me dei bem com minha madrasta, sai de casa, com onze para doze anos e fui morar sozinho (risos). [...] Me salvei porque as drogas não me contaminaram, outras coisas não me contaminaram e atravessei esse processo da vida de uma forma razoavelmente boa.

Percebi que Aral não se sentia bem em falar sobre sua mãe. Ele achava que sua mãe tivesse morrido, pois foi o que lhe fora contado pelo pai. Falou isso rapidamente e deu sinais, em sua fala e em sua postura, que não queria falar com mais profundidade sobre o tema. Quando perguntei se tinha perdido a mãe, ele rapidamente respondeu que não. Completou a resposta e mudou de assunto. Sua vontade de não querer falar sobre aquilo precisava ser respeitada por mim. Tentei ver a situação como se estivesse no lugar dele, porém essas coisas são difíceis de se conseguir, pois os sentimentos de hoje foram construídos com somatórias das dores ao longo do tempo. E essas dores foi ele quem viveu, quem sentiu. Com 11, 12 anos foi morar sozinho, pois não se dava bem com sua madrasta. Nesse momento, já sabia que sua mãe não havia morrido. Fiquei pensando o que poderia ter acontecido. Essa era mais uma das tantas dúvidas que me ocorreram após uma entrevista. Mais importante do que eu saber a verdade era respeitar o silêncio que ali gritava. Aquele silêncio, aquela abreviação em sua narrativa, me ajudava a passar perto da compreensão de uma identidade que o constituía, e que tinha muito a ver com sua decisão de se tornar independente e ir morar sozinho em uma pensão, e depois iniciar seus estudos. A exclusão o levou a se incluir em um mundo diferente, um mundo que recebe aqueles que se adequam a um sistema.

O excluído é somente um produto da impossibilidade de integração. Não é um sujeito, é um dado. É a negação do estar dentro que serve, ao mesmo tempo, como uma afirmação desse espaço dentro. O expulso é uma produção, um

modo constitutivo do social. É um sujeito absolutamente necessário para a nova ordem. Porém, não enuncia, nem denuncia, nem anuncia nada: está privado de linguagem. Revela sua contradição, sem dizer nada; está sendo produzido para testemunhar seu espaço sem falar sobre sua espacialidade. O expulso não tem voz: é a afirmação de sua espacialidade e de sua temporalidade silentes. (SKLIAR, 2003, p. 93).

Negro, pobre, morando sozinho (em uma pensão) desde os 11 anos de idade, teve um acontecimento como mola propulsora para transformar uma adversidade em motivação para seguir adiante em suas convicções, em seus estudos. Mas percebo também que essa reviravolta em sua vida não tenha sido dada, talvez, somente com a ajuda do delegado. Quando passa a morar em uma pensão com 11 anos e trabalhar, alguma coisa está acontecendo em seu interior. Quando a mulher que escamoteia o seu pagamento o ameaça entregá-lo para o juizado de menores, e ele falando do seu medo de ser levado no camburão para depois ser entregue ao juizado competente, revela nesse temor, o alívio sentido quando o delegado, além de não fazer isso, o incentiva a seguir adiante em sua vida e a estudar. Lembro que isso tudo ocorria na década de 1940. Depois disso, Aral foi estudar e, ao longo de sua carreira, atingiu o alto escalão em termos hierárquicos em sua profissão.

O que me chamou a atenção durante toda a conversa que tive com o professor Aral foi a forma articulada como contava em detalhes os fatos, demonstrando em pormenores suas expectativas que as situações lhe provocavam. Aral, hoje na casa dos 80 anos, está falando do início de sua adolescência, vivida há mais de sessenta anos. Esse fato justifica o desafio daquilo que Thompson (1992, p. 40) diz: “fazer com que as pessoas confiassem nas próprias lembranças e interpretações do passado, em sua capacidade de colaborar para escrever a história – e confiar também em suas próprias palavras: em suma, em si mesmos”.

Se o delegado foi a pessoa que deu a sacudida no professor Aral para que o ajudasse a ingressar na escola e, depois, ter uma certa responsabilidade sobre o que ele conseguiu ser, para o professor Pedro sua inspiração estava ligada a uma “profunda transformação” que ele vivenciou na época do mestrado e que teve, em seu orientador, um marxista, alguém que, juntamente com “Pedro de Alcântara Figueira, teve uma influência muito grande na minha formação. A partir daí eu praticamente, eu avancei meus estudos eu li, por exemplo, pela primeira vez *O capital*. Falava Marx, aí eu sou marxista, mas nunca havia lido *O capital*...”. Em sua fala, Pedro destaca os avanços pessoais que teve, enumerando os autores que leu.

...comecei assim uma prática sistemática de leituras desses textos clássicos e cheguei a Lukács, Lenin, necessariamente. Gramsci em seguida, sabe? Recentemente inclusive eu li bastante também Mészáros. Então o resultado

disso me colocou numa posição de distanciamento muito grande, contra editorialmente, aos marxistas. Acho os marxistas horrorosos, sabe? Então minha posição em relação, porque normalmente são formados, normalmente são mal formados. Há poucos que você realmente pode considerar figuras que sabem do que estão falando [...] A educação pior ainda, porque os ditos bons marxistas são ruins, sabe? São fracos, são idealistas.

Ao mesmo tempo em que citava os autores responsáveis pela sua “virada<sup>29</sup>” intelectual, o professor Pedro tecia comentários sobre suas descobertas. Nessas descobertas, criticou os marxistas que falam, assim como ele falava, ser marxistas sem ao menos ter lido alguma obra de Marx. Ao se aprofundar nas leituras desses autores e, segundo ele, ao conhecer o marxismo, começou a ter um olhar mais crítico sobre a teoria.

Essas conclusões a que chegou o professor Pedro caracterizam um momento que poderia ser chamado de amadurecimento intelectual. Essas novas concepções acerca de determinadas certezas (considerar-se marxista sem ter lido uma obra de Marx) fazem dele um sujeito que consegue, agora, se ver em outros sujeitos que agem como ele agia. Sobre essas mudanças, Hall (1997b, p. 21) usa o termo politização, e faz uma reflexão dizendo que

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de política de identidade (de classe) para uma política de *diferença*.

Em suas observações, Pedro narra a sua inserção no aprofundamento das leituras ao mesmo tempo em que se constituía como professor: “E eu fui fazendo acertos de conta assim, progressivamente com a minha formação”. Essa progressão em seus estudos e pesquisas levava muitas pessoas a se surpreender com sua formação em Pedagogia, conforme descreve: “Hoje, tem gente aí que... Pedro, o Pedro é pedagogo? Não acredito que o Pedro seja pedagogo. Tem gente que acha que eu sou historiador, tem gente que acha que sou geógrafo, tem gente que acha que sou das ciências sociais”. Um pouco mais adiante, em sua entrevista, Pedro justifica as suas leituras “para compreender a educação”. Depois, faz uma analogia usando Aristóteles como inspiração: “O Aristóteles, aliás, tem uma imagem maravilhosa, né? Na política, que ele fala que uma mão decepada do corpo continua sendo uma mão. Não, ela foi uma mão (risos). Ela já não consegue mais cumprir a função”.

---

<sup>29</sup> Utilizo o termo virada inspirado no termo virada cultural de Stuart Hall, que adotou o termo para explicar uma nova forma de dar significado a uma palavra, naquele caso, a cultura.

As mudanças experimentadas pelo professor Pedro, que o transformaram em um intelectual que consegue tratar com profundidade assuntos da educação, fazem parte do contexto do que foram aqueles anos. “Os anos 1980 são fundamentais para a compreensão da construção da cidadania do povo brasileiro. A eclosão de inúmeros movimentos sociais em todo o País, abrangendo diversas e diferentes temáticas e problemáticas ratificam essa afirmativa”. (ROSTOLDO, 2014, p. 82-83).

Essa mesma década de 1980, de inflação altíssima, como vimos inicialmente, fazia com que as discussões salariais tomassem parte do centro das reivindicações dos professores nos movimentos de lutas naquele período. Chamo aqui a atenção para os relatos dos professores Paranhos, Aral, Miranda e Anastácio, quando se referiram aos seus pais, ou no caso do professor Aral, a si mesmo, a situação de pobreza, ou sem recursos, que viviam em suas infâncias. Quando buscam o magistério por falta de opção, talvez estivessem encontrando ali justamente a opção para abandonar de vez a vida de dificuldades financeiras que levavam.

Entrando nos anos 1980, eis que as questões salariais e a valorização dos professores dominam a agenda das discussões de sindicatos e associações de professores, que se intensificavam pelo descontrole da inflação. “Com a redemocratização do Brasil na década de 1980, ganhou corpo, na discussão do campo acadêmico e da luta sindical, a profissionalização docente como uma forma de impedir sua proletarização”. (PAVAN; BACKES, 2016, p. 44). Essas buscas por melhores condições salariais, relatadas no capítulo anterior, foram também determinantes nas “escolhas” profissionais desses professores.

Passando por dificuldades financeiras quando chegou em Campo Grande, vindo de São Paulo, capital, o professor Antônio, com a esposa e dois filhos pequenos à época, tinha a formação acadêmica na área de humanas, porém se tornou, como disse, “professor em decorrência de ser um (nome da profissão)”<sup>30</sup>. Na entrevista, ele explica a escolha de sua profissão: “Na realidade, quando eu escolho o curso, eu estava indo pro terceiro ano clássico. E então eu fiz clássico que era o secundário [...], o mundo estava uma profunda transformação [...] e eu fiz Ciências Sociais em 68”. Na sequência, expõe sua formação política:

Veja, eu tenho uma formação marxista que a conservo até hoje. E mais, o socialismo real caiu, comunismo não deu em nada, tá. A minha formação marxista me dá a chave de leitura do mundo, quer dizer é o materialismo histórico, materialismo dialético que são minhas ferramentas para a leitura de mundo e eu as conservo e entendo que elas dão conta de explicar uma realidade, tá? Então, claro, eu nunca fui um sujeito sectário. Até tenho

---

<sup>30</sup> Lembrando outra vez: algumas informações dos sujeitos entrevistados que podem identificá-los não são reveladas, pois lhes foi prometido anonimato.

dificuldade na militância partidária justamente por isso. Porque eu não dou conta desse sectarismo e também não dou conta de ter alinhamentos automáticos, eu preciso ter a minha independência intelectual. Então, por exemplo, quando eu estava na universidade, 68 foi um ano muito chave, muito decisivo e quando você tem a Primavera de Praga, embora a gente visse com muita simpatia a União Soviética e o Bloco Socialista, para mim ficou muito nítido o autoritarismo de Moscou. E eu fazia essa crítica. (Professor Antônio).

O professor Antônio mantém ainda hoje sua formação marxista, que lhe proporcionou ter um entendimento do mundo. As coisas vão mudando, transformam-se e ele necessita manter sua independência intelectual, sem sectarismos. Encontro em Bhabha (1998, p. 352), uma definição para essa postura de afirmações do professor Antônio, quando fala que “não devemos simplesmente mudar as narrativas de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos”.

Sobre o aspecto amigável (reitero que já nos conhecíamos) na entrevista com o Professor Antônio, que se deu de forma descontraída, sem deixar de ser intensa, inclusive em revelações, ouvi dele, no diálogo que mantivemos, uma suposição que veio em forma bem humorada dentro de um comentário que ele fez a respeito da possibilidade de fumar maconha. Observo que o comentário surgiu após declarar um estigma que ele carregava devido ao seu “biotipo”, como ele mesmo definiu em sua fala:

**Professor Antônio:** Mas então, eu vou te dizer, eu tenho uma formação marxista e isso ficava expresso até na minha imagem. Eu era um sujeito muito magro, cabelo, uma vasta cabeleireira e ampla, barba sem aparar, então (Risos). Não era preciso falar muito, porque a imagem já sinalizava, né? Tanto que todas as vezes que eu fui de ônibus para Ponta Porã, a Federal me parou e me revistou porque **eu estava no biotipo revistável** (risos).

**Altemir:** De esquerdista ou de usuário de droga?

**Professor Antônio:** Os dois. **Apesar de que eu sou careta, eu nunca até hoje experimentei sequer maconha, mas por uma série de circunstâncias.** Quando eu tive acesso eu não quis experimentar porque eu estava muito louco, vai que eu gosto disso e como é que fica? E depois quando eu tinha condições para fazer, eu não tive acesso, e até hoje eu não experimentei a tal da maconha. **De repente pode até acontecer, estamos abertos a possibilidade, mas eu sou um careta juramentado até aqui.** Bem, mas então...

**Altemir:** Mas não era revistado sempre pelo mesmo agente?

**Professor Antônio:** Não, mudava os agentes.

Confesso que só fiz a pergunta “De esquerdista ou de usuário de droga?” porque estávamos naquele momento rindo de seu “biotipo” do passado, suspeitável, conforme ele se definiu, e percebi – ou pressenti – uma abertura para uma pergunta em tom de brincadeira, a qual tive uma resposta à altura de um interlocutor atento e rápido nas articulações das ideias.

Sobre essas narrações, Thompson (1992, p. 185) diz que “A construção e a narração da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginativo”. A mesma arte de que trata Portelli (2016), que diz que a História Oral é a arte da escuta.

Quando o professor Antônio fala do seu biotipo revistável, ele está nos mostrando o quanto o sujeito, ao assumir uma identidade, incorporava um biotipo, ou em outras palavras, um estereótipo. Nesse caso aqui, o biotipo seriam as características que definiam uma pessoa através de sua imagem, relacionadas de acordo com suas ideias, suas posições políticas, suas formas de viver. Cabeludo e barbudo poderiam ser indicativos de que o sujeito fosse comunista, subversivo, contestador, enfim, tudo aquilo que o regime perseguia representado na imagem de alguém. “A imagem é apenas e sempre um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade”. (BHABHA, 1998, p. 85). A mesma realidade que projetava um barbudo e cabeludo como comunista era a que poderia identificar um usuário de maconha. “Os dois”, se apressou em responder o professor Antônio, resumindo um tipo de imagem que fazia sentido na década de 1980 e que, por sinal, tinha sua origem anos antes, nas décadas de 1960 e 70.

Com as informações recebidas dos professores sobre suas trajetórias, ou o que os levou a ingressarem na carreira docente, faltava ainda saber o motivo, ou os motivos, que lhes permitiu ou fez permanecer na carreira e chegar até onde chegaram. O que fez com que esses professores se mantivessem firmes em suas caminhadas, defendendo suas “convicções” – ou mesmo fortalecendo suas dúvidas – estava e pode ainda estar atravessado por suas posturas de lutas. Ocorre que naqueles anos os seus engajamentos naquilo que acreditavam perduraram no que ainda os constituem e que fizeram chegar até aqui.

## **2.4 O que o Fez Chegar até aqui**

*A raiva.*  
(Professor Aral)

Vale lembrar que a atuação desses professores não se resumia à docência restrita aos ensinamentos em sala de aula. No capítulo anterior e neste capítulo, vimos uma atuação que começou ainda antes do magistério, quando eram alunos universitários, vivida, por exemplo, pelos/as professores/as Anastácio, Angélica, Selvíria, Antônio e Pedro. Tivemos aqueles que tomaram a decisão de seguir nos estudos para sair de uma vida extremamente difícil, quer seja

na cidade, como foi o caso do professor Aral, ou na roça, como foram os professores Miranda e Paranhos.

Depois dessas escolhas, tiveram no início de suas carreiras a mudança de cidade e de estado. Alguns por motivos políticos, vítimas de perseguições, outros por questões econômicas, quando vislumbraram no sul de Mato Grosso uma oportunidade profissional.

Nessa mesma “motivação”, está também muito forte a questão do racismo. Quando conversei com o professor Aral, ele deu uma resposta que foi sendo formulada enquanto falava, até que no final, retoma o centro da pergunta. Transcrevo aqui um diálogo extenso com ele, pois considero importante a origem de sua resposta, que estava na pergunta formulada. A questão que fiz construí durante suas respostas anteriores, conforme ia tomando conhecimento de sua história, pois nas entrevistas mantivemos diálogos extensos. Destaco essa parte do encontro para melhor analisar a sua resposta. No final de sua reflexão, respondeu à minha pergunta:

**Altemir:** Então, nesse ambiente todo assim, qual foi a sua inspiração [...] alguma coisa assim que te orientou, que você falou assim: eu vou seguir por aqui. Foi baseada em alguma coisa? Ou as circunstâncias foram levando?

**Professor Aral:** Não era para ser assim. As circunstâncias... Pra ser sincero, não. É lógico que durante a vida você vai recebendo referências até imperceptíveis... Porque ninguém é... Estou com um filósofo espanhol Ortega Y Gasset, que tem uma expressão que diz: eu sou eu e as minhas circunstâncias. Então, por mais que você não tenha, vou responder à pergunta, um exemplo, eu não me recordo disso numa pessoa, é esse o meu exemplo. Digamos um Joaquim Barbosa, um Luther King, um Mandela... Mas essas pessoas inspiradoras vão te influenciando, mas para responder especificamente a sua pergunta, a minha circunstância **foi a raiva**.

**Altemir:** A raiva?...

**Professor Aral:** Porque às vezes eu digo que as pessoas podem vencer pelo amor ou por vários sentimentos... Inclusive pela raiva. Eu tinha uma raiva dentro de mim dizendo: eu tenho que superar isso, eu não posso me conformar com isso. E essa raiva, esse inconformismo foi uma coisa que me impulsionou a vida inteira. Não a raiva no sentido de expressar agressividade contra as pessoas, mas expressar a relação das minhas condições. E hoje eu digo, e já digo há algum tempo: foi bom, foi bom. Porque se eu não tivesse, não que as coisas devam ser assim, não é isso que estou dizendo, estou dizendo no que me diz respeito, se eu não tivesse esses entraves, essas dificuldades todas, talvez não tivesse superado.

Fui surpreendido naquele momento pela sua resposta, pois a forma como conduzia sua fala e seu comportamento durante toda a entrevista não deixava transparecer naquele homem, inclusive de fala calma e pausada, que pudesse haver a raiva como circunstância a movê-lo. Logo depois, na sequência, ele explica essa sua raiva, que não era expressão de agressividade, e sim da relação de suas condições. Suas condições eram ligadas às suas

circunstâncias. As circunstâncias o colocaram naquele caminho. As circunstâncias o desafiaram e ele afirma que os entraves o ajudaram, de certa forma, a crescer.

Logo depois o professor Aral se justifica: “Desculpe, mas quando eu falo disso eu falo demais porque é uma coisa assim (risos) tá no sangue”. Posso traduzir, sob o olhar dos Estudos Culturais, esse “tá no sangue”, como uma identidade constituída culturalmente e que Backes (2006, p. 431) define: “A cultura faz com que as pessoas fiquem indignadas diante das injustiças, diante das discriminações/racismos, diante da dor do outro e da outra. A cultura produz os movimentos negros de resistência”.

Essa identidade volta e meia visita o Aral – ao menos na entrevista foi assim –, justificando, para ele, praticamente a conclusão de uma caminhada. Agora, aos 80 anos de idade, tem a história de sua trajetória construída e expõe pelo seu pensamento. Encontra, nisso, justificavas para explicar decisões tomadas em decorrência de motivações que surgiam. Nesse sentido, retoma uma pergunta que eu fizera antes e me responde novamente, fazendo reflexões:

Você me perguntou, por que você se meteu nisso? No projeto em si, muito por duas condições especiais. Minha origem e pobreza e minha cor. Porque quando você sente aquilo, você se dá conta, você se doa mais, fica bem motivado a trabalhar contra aquilo que você foi alvo né? Se eu fui alvo da pobreza excludente e da cor excludente que criou para mim, como dizem os entendidos, nos lugares, no sentido de identidade, quer dizer... Você se sente um estranho no ninho, quando você não pertence aquele meio social, você se sente excluído. Então é como se as pessoas por olhar, gestos e palavras estivessem dizendo que este não é o seu lugar. Então é um conceito, digamos, num lugar é um conceito, não sei se vou falar besteira, um conceito subjetivo, que não é um conceito espaço, num sentido físico da palavra. Então, o processo de exclusão é isso. Então, quando você é alvo disso durante o tempo todo, você sente muito motivado a ajudar outras pessoas a superar. E por falar nessa palavra, uma coisa que eu gosto muito, que me atrai muito, a capacidade de superação, né? Em especial quando ela vem através da educação, do processo ensino-aprendizagem que transforma as pessoas. No sentido amplo da palavra, não só na absorção das disciplinas em si, mas na concepção de vida. Compreensão política... (Professor Aral).

Em sua análise, Aral não está falando somente de sua profissão de professor; está se referindo a toda a sua carreira. Suas observações vão ao encontro do que diz Skliar (2003, p. 91): “A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros”. Ele tentou fugir (talvez ainda fuja) dessa exclusão, percorrendo um caminho apresentado pela escola, e é através dela, que atribui suas conquistas. A escola foi um meio para ele atingir seus propósitos de minimizar a desigualdade e a exclusão, aquilo que ele chama de superação. Foram os meios de que fala Santos (2010, p. 279) e assim justifica:



A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. E perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra.

A escola se apresentou para o professor Aral como um caminho a ser trilhado a fim de enfrentar a situação de exclusão em que vivia. Não diferente, também foi a escola que se mostrava como possibilidade redentora para o professor Paranhos, ao dizer: “Eu sabia que a única condição para eu melhorar de vida era se eu estudasse”. Há um momento em que Paranhos, ao falar na entrevista sobre o esforço de seus pais para que ele estudasse, desaba em lágrimas. “O sonho de meu pai era que eu concluísse o primário”. Quando Paranhos termina de falar, já no momento derradeiro da entrevista, seus olhos se enchem de lágrimas e ele termina por ali o seu relato.

O esforço e sacrifício de quem morava na roça para que o filho avançasse nos estudos ainda está retido na mente do professor Paranhos, hoje na casa dos 70 anos. Não há imagens que mais nos persigam do que as imagens da nossa infância. Percebi isso em todos os entrevistados e me incluo também entre essas pessoas que têm esse sentimento. A História Oral tem a capacidade de nos proporcionar um retorno a essas lembranças. Corazza (2005, p. 99) mostra o nosso envolvimento com o que pesquisamos quando avalia: “Tudo isso, no entanto, pode ser debalde, pois, como escreveu Nietzsche (1974, p. 383), ninguém pode ouvir nas coisas, inclusive nos textos, mais do que já sabe: ‘Para aquilo a que não se tem acesso pela vivência, não se tem ouvido’”. Nas entrevistas, meus ouvidos estavam atentos para ouvir, mas devo ter “ouvido” só o que meu coração sentia. Aquilo que me toca é relevante, porque também fala de mim.

O professor Paranhos mantém vivo em sua memória o desejo de seu pai e que depois passou a ser seu próprio desejo. Após ter investido o tempo nos estudos, relata onde encontrou e encontra os motivos que o fizeram chegar até aonde chegou:

**Professor Paranhos:** É. Então... eu acredito Altemir que – eu falo mesmo, eu acredito que eu só consegui chegar aonde cheguei aqui em Campo Grande, porque quando eu cheguei para cá, não tinha mestrado, não tinha nada, os professores dessas cidades pequenas, Bandeirantes, Ribas do Rio Pardo, Jaraguari, Camapuã, Rio Negro, Rochedo... eram todos leigos. (Diz o nome do município) encontrei professores com quarto ano primário dando aula para o quarto ano primário. Então, como eu já cheguei com uma certa formação e não parei de estudar, fui crescendo, estudando, buscando fora, não tinha ninguém. Eu morava no (fala o nome do bairro), tinha gente que atravessar a

cidade para eu assinar uma monografia porque você não encontrava mestrado aqui nem procurando com vela... então eles tinham que engolir um preto né, e eu consegui crescer. Hoje em dia, mesmo com doutorado, se eu se eu chegasse aqui eu não conseguiria, não conseguiria o que eu consegui com mestrado.

**Altemir:** Incrível...

**Professor Paranhos:** Porque, se chegasse um branco, e eu, com a mesma formação, eu tenho certeza que eu seria preterido em relação ao branco.

A noção do que poderia acontecer se houvesse outra pessoa com a mesma formação que a sua, porém, branco, o colocaria como segunda opção, ou seja, a última opção. A vontade de estudar para ascender na vida foi, para Paranhos (para a maioria de nós também é), aquilo que Fanon (2008, p. 39) escreveu: “Ele se identifica através da linguagem”.

O que havia colaborado para o sucesso de Paranhos e que, diretamente o acompanhou em toda a sua trajetória profissional, estava relacionado com todo o esforço que empreendera para ter as conquistas em sua trajetória. Os processos de exclusão que faziam parte de sua vida estavam lá por aquilo que ele não tinha acesso. As consequências geradas pela vida pobre na roça traziam consigo a necessidade de querer mudar. Sobre isso, Skliar (2003, p. 92) diz que “exclusão não é o sujeito, nem está nele. O que existe no sujeito é a fome, a miséria, o sofrimento, a reação, a falta de trabalho etc.” No caso dos professores Paranhos, Aral, Anastácio e Miranda, eram essas faltas que preenchiam os seus tempos. No caso específico do Paranhos, Aral e Selvíria, as faltas que povoavam suas vidas eram aquelas marcadas pela cor da pele.

Todos os professores entrevistados deixaram claro que os estudos e, depois, o prosseguimento neles (cinco chegaram ao doutorado) foram fundamentais em suas vidas. Ser professor e encontrar motivação para seguir em suas carreiras sempre esteve (e está) atrelado ao fato de se manterem convictos e ativos. A maioria não está mais em sala de aula, porém continua participando da vida acadêmica através de orientações e participações em bancas. Nenhum deles parou definitivamente de exercitar aquilo para o qual se prepararam e se formaram.

É fácil constatar que ser professor não se encerra com a saída da sala de aula. Continuar sendo professor é para toda a vida, para todas as atribuições do cotidiano. A construção das identidades docentes se fez e ainda se faz nessas relações diárias. O que ficou armazenado na memória sobre experiências de trinta anos já passados serve, ainda hoje, a guiar velhos e novos caminhos que permitem alguém “chegar até aqui”. É isso que ajuda nas constituições de novas identidades. “Sabemos que o passado pode ser embaraçoso, pesado, mas sabemos também que esta memória nos é útil tanto para não termos de ‘reinventar a pólvora’ todas as manhãs como para assumir riscos conscientemente”. (JOSSO, 2004, p. 129).

Quando o professor Anastácio veio para Corumbá com a incumbência de fazer uma pesquisa para seu mestrado, orientado/aconselhado pelo seu orientador, ele revela: “É, mas só que eu... aquilo que ele tinha me proposto, foi o único trabalho que eu não fiz. Comecei a pesquisar em 71, em 72 pesquisei, aí comecei a pesquisar a História Regional”. Estou trazendo essa passagem com Anastácio para entender melhor o que colaborou para ele se tornar pesquisador, o que ainda continua sendo. Mais adiante detalha sua trajetória: “Em 74, eu voltei pra São Paulo, pra fazer mestrado e doutorado”. A proposta era desafiadora: fazer os créditos de mestrado e doutorado em conjunto, tudo em um ano:

**Professor Anastácio:** ...eu fui evoluindo, evoluindo, evoluindo e pesquisando, e produzindo, e lendo e aí eu fiz o seguinte, cara, por, eu fui talvez o único... eu consegui em um ano na USP, fiz todos os créditos de mestrado e doutorado. Eu sabia que eu ia ter só um ano!

**Altemir:** Tu fez os dois...

**Professor Anastácio:** Os créditos... aí quando eu fiz o mestrado... de História... de História Econômica, eles queriam que eu transformasse aquilo em doutorado, mas eu não quis.

**Altemir:** E aí?

**Professor Anastácio:** Aí, eu falei, não, não, eu quero fazer outra coisa! Aí eu defendi, voltei, aí terminei a tese de doutorado, que fiz... (diz o título). Aí eu continuei as pesquisas.

Considero apropriado, relatar que nas entrevistas, entre uma fala e outra, as emoções oscilavam constantemente. Sentimentos de alegria, tristeza, euforia, raiva, riso, choro, silêncios alongados, palavras ditas apressadas se revezavam nos mesmos sujeitos. Não que todos tenham expressado os mesmos sentimentos na mesma entrevista, mas todos esses sentimentos estiveram presentes entre uma e outra entrevista. Via na imagem do Professor Anastácio, que entre compenetrado e descontraído, conseguia em suas narrações, se espantar com o que falava, como se estivesse fazendo uma retrospectiva dos fatos pela primeira vez. Talvez fosse eu, a imagem necessária, que nele refletisse o que agora precisasse falar. Porém, não haveria necessariamente de ser eu, o sujeito que proporcionasse para ele, aquele momento inspirador. Poderia ser outra pessoa que o fizesse retornar em suas memórias. Bastava apenas, que houvesse um outro, a estar ali, à sua frente, disposto a ouvir, para que ele falasse. Recorro a Skliar (2003, p. 68), para essa explicação:

Existe um olhar que parte. Outro que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto. Talvez esta distinção seja uma forma para poder olhar entre aquelas representações, aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar –, e aquelas que começam no outro e se submetem a

seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irredutibilidade. Uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia e torna próprio; outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes.

Outro depoimento rico e que considero necessário um retorno à entrada na adolescência do sujeito para explicar uma trajetória até chegar ao “hoje”, partiu do Professor Antônio, quando ele minuciosamente conta sobre sua entrada em um colégio de padres em São Paulo e as suas formas de adaptações. Essa parte de seu depoimento é reveladora, pois entramos em assuntos ligados a fé, classes sociais e militância estudantil de um garoto entrando na adolescência. Poderiam essas informações, não chamar a atenção, porém, o entrevistado é alguém que depois se tornaria comunista e ateu.

**Professor Antônio:** E passei em primeiro lugar. Aí os padres me matricularam no noturno ao arrepio da lei, porque a idade mínima era de 14 anos e eles me matricularam com 12. Aí, 12 ou 11? Não, era 1960, 11 anos. Aí como eu disse, não dou certo com convencional. Tinha, por exemplo, a novena do sagrado coração, compulsória. Você tinha que comungar toda primeira sexta-feira para ter salvação na hora da morte. *Pero que si pero que no*, estava garantido, eu fiz a novena (risos).

**Altemir:** Qual era o teu problema? Era com a fé?

**Professor Antônio:** Não, não era com a fé, ainda, não. A fé veio depois. Mas era acho que, sei lá. Veja, eu estou falando de escola religiosa num momento pré-conciliar e aí era o seguinte, aluno rico era incensado e os pobres eram vistos como um monte de estrume. Tá? Era muito classista, uma igreja muito classista, e eu talvez tivesse sensibilidade, sei lá. Aí eu descolo uma vaga na escola pública.

Nessa sua narrativa, o professor, em tom de brincadeira, até imita um espanhol e “pelo sim e pelo não” participava da novena do sagrado coração, que era obrigatória para ele, por ser aluno de um colégio confessional, ao mesmo tempo em que garantiria sua salvação na hora da morte, quando ela chegasse. Ele se recorda de que os alunos ricos tinham seus privilégios, enquanto que os pobres não o tinham. Bauman (2005, p. 81), embora em circunstâncias diferentes, trata da mesma questão sobre a salvação: “O cristianismo imbuiu a jornada humana sobre a Terra, risivelmente curta, da importância extraordinária de ser a única oportunidade de determinar a qualidade da existência espiritual eterna”.

Lembro que o dia em que realizei a entrevista na casa do professor Antônio era um sábado, véspera da Páscoa. Sua esposa estava ajeitando alguns ovos de chocolate sobre a mesa da cozinha, para ser entregues aos filhos e netos no dia seguinte. Ao passarmos pela porta da cozinha, ele me disse que respeita as datas comemorativas cristãs e faz questão de ter a família

sempre junto com ele e sua esposa na Páscoa e no Natal, pois essas datas representam a importância de se manter a proximidade familiar.

Essas situações ambíguas fazem parte daquilo que Hall (2014, p. 11) diz sobre as nossas contradições, pois “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. No caso do professor, uma identidade contraditória, mas não mal resolvida. O que ele preserva é aquilo que esse tipo de celebração pode proporcionar de bom, que é para um pai o convívio familiar com os filhos e netos.

Mais adiante em seu relato, o professor Antônio fala de sua jovem participação política na escola, através de sua militância estudantil, quando, empolgado, se apressa em mostrar serviço.

[...] Houve uma situação política que eu poderia ter criado e que o diretor me deu a primeira aula de política, aí eu comecei a minha militância estudantil, participei do grêmio que a gente formou, fui tesoureiro do grêmio dessa escola. Mas aí eu fui falar com um vereador conhecido meu, eu tinha 9, 10 anos [...] Reclamar que não tinha servente que a gente tinha que fazer limpeza, parara parara. Por sorte, esse vereador era da situação. Mas aí quando eu falei, olha... Cheguei no dia seguinte, todo cheio de mim: Seu Nélio, eu já falei com um vereador amigo meu que disse que vai arrumar um servente... Antônio, quem é? Parara e vai ver era... Ele pegou e falou: “olha, você nunca mais tome uma atitude dessas, sem conversar antes com a gente, porque não deu problema nenhum, porque esse vereador é da situação, é a favor do governo, mas se fosse contrário da oposição isso poderia dar muito problema para nós” e parara. Então, eu tive uma primeira noção. (Professor Antônio).

Ainda não sabia o garotinho que as questões políticas partidárias têm seu viés próprio e que não aceitam algumas iniciativas, sem que antes elas passem pelos que detêm a autoridade, que naquele momento que ficou expressa na recomendação: “Você nunca mais tome uma atitude dessas sem conversar com a gente”. Afinal, para a “autoridade” da escola, quem era aquele menino que se atrevia a procurar um vereador para reclamar da falta de um funcionário para a escola e que, por isso, eles tinham que fazer o serviço da limpeza? Antônio era a ameaça à normalidade, embora em sua ingenuidade estivesse apenas querendo resolver um problema.

Essa primeira noção que o Antônio teve seria apenas a parte inicial de sua longa caminhada na vida estudantil e, depois, como professor. Isso interferiria em decisões que ele tomaria mais adiante em sua vida? Provavelmente sim, pois, para Hall (2000, p. 109), identidade

tem a ver “não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios.

Logo depois dessa resposta, Antônio retoma uma pergunta que eu fizera bem antes: “E o senhor perguntou se eu fui um bom aluno. No segundo ano de ginásio, eu delinqui. Mas assim, delinqui a ponto de ter cinco suspensões. Cinco suspensões. A última de duas semanas”. A delinquência do professor Antônio resultou na reprovação em várias matérias e algumas suspensões. Mais adiante, explica suas reprovações dizendo que “na realidade era muito fácil gostar de mim, porque eu era um guri comportado, um guri que não contestava nada, muito carente de afeto, portanto, precisava ser bonzinho e ótimo aluno”.

Assim como a condição de pobreza fora motivo para Miranda, Paranhos e Aral estudarem, o medo da exclusão fez Antônio estudar. Explicando a exclusão, Skliar (2003, p. 93) afirma que “O excluído é somente um produto da impossibilidade de integração”. Com medo de não ser aceito pelos colegas, impôs-se por meio das boas notas, assim não seria excluído. Depois, intuitivamente, como fala, sai de um extremo ao outro, para testar as pessoas que o rodeavam:

Então, intuitivamente, o que eu fiz: Vou testar se esses caras continuam gostando de mim. E aí eu radicalizo. Eu saio de um extremo, de primeiro aluno, para cinco suspensões em um ano. Tá? Quer dizer... Então, era... Mas acho que foi uma coisa assim muito proveitosa. Tanto que eu não vejo a reprovação e também me deu mais maturidade, quer dizer, eu estava imaturo naquela fase de pré-adolescência, começando a desordem hormonal, tá? E aí eu começo a me transformar, aí eu emagreço e foi também outra coisa muito importante para a minha cabeça, porque o gordo, eu não sofria *bulliyng* porque eu me garantia como primeiro aluno, como o cara simpático, que todo gordo precisa ser. Então, eu não chegava a padecer do *bullying*, mas eu tinha as estratégias para evitar o *bullying*, tá? (PROFESSOR ANTÔNIO).

As afirmações do professor Antônio servem para uma reflexão sobre preconceitos. Enquanto alguns professores, quando criança e adolescente, sofriam a exclusão vitimados pela pobreza ou racismo, Antônio, entrando na adolescência, sofria a exclusão pela obesidade. Precisava, então, ser simpático “como todo gordo precisa ser”, justifica e, assim, assumia aquela identidade. Gordo e o primeiro da classe. Recorro a Bhabha (1998, p. 76) para quem “A identificação do sujeito nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do

sujeito ao assumir aquela imagem”. Enquanto era gordo e o primeiro da classe, tudo bem. Aí, resolve se lançar a um desafio e reprova, como estratégia de seu plano.

Tempos depois, já no secundário (atual ensino médio), ele faz uma leitura daquele período, quando contrariou as expectativas de um “modelito” pré-dado.

E professores até conservadores que a gente deixou pirados porque eles tinham um modelito da militância baderneira que não dava rendimento escolar. Aí a gente fazia militância e tinha bom rendimento escolar. Isso dava nó na cabeça deles porque não enquadrava com o modelito. E aí quando eu vou para a universidade mantenho o mesmo viés, tá. (Professor Antônio).

Pelos relatos de Antônio (vistos no capítulo primeiro, agora nesse capítulo e nos próximos), ele seguiu com essas posturas – as quais chama de modelito – na universidade como aluno e, depois, como professor, até mesmo em situações fora da sala de aula. O episódio nessa entrevista em que dialogamos acerca do biotipo de maconheiro e as possibilidades futuras (falando de hoje) para experimentar a maconha mostra um sujeito que, ao mesmo tempo em que assume uma identidade mais sóbria (no sentido do rigor como docente), assume (ou inventa) outra identidade no sentido de driblar as situações adversas. Mostrava-se fora de “modelito” e talvez fizesse isso para se opor ao que lhe incomodava. O professor Antônio deslizava nessas identidades. Bauman (2005, p. 21-22) discorre sobre essas alternativas ao dizer que

a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.

O seu biotipo foi mudando, passando de gordo da turma para um sujeito magrelo. As estratégias que adotou como forma de superar uma carência afetiva desde a infância voltavam (ainda voltam) a propor desafios. Confirmando esses desafios, passou de melhor aluno da turma para aquele que reprovou em cinco matérias. Continuou depois na universidade tendo que mudar de instituição, motivado pela repressão do golpe de 1964. Foi ser professor e mudou de estado. Usava barba e cabeleireira (desafiando as autoridades) como um comunista (e de fato era comunista). Como professor no ensino superior, participou da campanha para o governo estadual, de oposição ao regime, em 1982. Foi para a rua na campanha pelas Diretas Já em 1984, para que seus alunos “participassem” de um momento histórico em vez de ficar na

sala de aula. Esse continua sendo o professor Antônio, assim como somos nós, sujeitos de **identidades**, como afirma Bauman (2005).

Com a intenção de obter um olhar de hoje sobre suas identidades, perguntei ao professor Antônio:

**Altemir:** E dando salto assim... E hoje, o Antônio, é aquele gordinho que agradava? Ou é aquele que emagreceu e se rebelou?

**Professor Antônio:** Não, eu acho que deu para fazer a fusão. Quer dizer, quando eu quero agradar eu sei ser sedutor (risos). Mas quando eu preciso dar porrada eu também dou, sem dificuldade, quer dizer, claro, que aí também tem um processo de terapia que eu fui fazer aos 20 anos.

A mesma perseverança em sua trajetória tem a professora Selvíria. Sua luta continua desafiando o racismo, manifestado, às vezes de forma velada, pelas outras pessoas. Depois de ter cursado uma faculdade como uma reação aos pais que queriam que ela fizesse outro curso, acabou se apaixonando pela profissão. Da rebeldia na juventude, quando quis, e foi proibida (outra vez) pelos pais, de sair de casa, transformou-se na professora que participou do movimento negro, sonhou com a volta da democracia e encarou um pai de aluna mais resistente em ver uma “professora de inglês preta”, como disse em sua entrevista (cf. capítulo quatro). Hoje, continua atuante, ministrando aulas em faculdades e firme em suas convicções, estabelecidas ainda na juventude. Nisso tudo, faz uma leitura do racismo:

As pessoas dizem: ah, não existe<sup>31</sup> no Brasil. Então troca de pele comigo para você ver se existe ou não. Existe sim. Só que ele é tão velado, as pessoas têm tanta vergonha de manifestar, que elas usam isso de maneira subliminar. Mas no olhar você percebe, sabe? O que é que você está fazendo aqui, aqui não é o seu lugar. Sabe aquele olhar assim? Você está fazendo o que aqui, este não é o seu lugar. E eu não estou nem aí para isso. Eu aprendi a deixar que isso não me afete, sabe? (Professora Selvíria).

A sua percepção sobre os olhares do outro, que a desafia, como quem pergunta: “O que faz aqui?”, lhe ensinou a resistir, enfrentando o direito de poder estar em lugares que, quando ocupados por negros, causam estranheza. Fanon (2008, p. 103) escreveu sobre isso:

Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo

---

<sup>31</sup> Está se referindo ao racismo.



me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações.... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu.

No texto poético e indignado de Fanon (2008), temos a leitura sobre as vítimas dos olhares desprezadores de quem não consegue conviver com o outro que lhe parece o diferente a ser evitado. As posições subalternizadas dos sujeitos, impostas pelo outro, que se considera acima do negro, expõem uma situação que pode mudar, de acordo com o contexto. Na entrevista, ao fazer esse comentário que descrevo agora, a professora Selvária pronunciava as palavras com a veemência de quem faz uma denúncia, de quem se cansou de ver se repetir as mesmas coisas. “Eu tenho uma amiga que ela é branca, aqui ela é branca. [...] Mas ela se casou com um americano e se mudou para os Estados Unidos e lá ela é negra. Ela não consegue trabalhar isso. Ela não consegue, porque aqui ela é branca, mas lá ela não é”. (Professora Selvária).

A indignação se faz na vida de Selvária naquilo que Bhabha (1998) diz sobre os colonizados serem objetos de ódio. No momento de refletir sobre a sua vida atualmente, dentro do contexto de sua história, entre sujeitos mais velhos, quase sempre há um posicionamento como se analisassem o resultado de toda uma trajetória, uma espécie de balanço final. Com o professor Pedro também foi assim, quando convidado a refletir sobre o seu momento atual:

Sou reconhecido na área (diz o nome de uma disciplina acadêmica), como um dos maiores especialistas do Brasil. Então, eu nunca procurei esse reconhecimento fácil aqui. Nunca procurei me impor, inclusive, né? Nada, não faço marketing em cima do meu nome, não. Eu fico no meu cantinho, você entende? Agora estou me envolvendo muito com isso, você entende? E eu acho que o que está legal é que eu estou começando a verificar que eu tenho cacife também para viabilizar essas coisas. (Professor Pedro).

Satisfeito com sua trajetória pelo “cacife” alcançado, permite ao professor Pedro ficar no seu “cantinho”. Sentir-se reconhecido pela sua autoridade em uma determinada disciplina acadêmica como um dos melhores do Brasil serve-lhe como afirmação. Para Hall (2014, p. 11), “a identidade é formada na ‘interação’ entre o ‘eu e a sociedade’”. Nesse caso, Pedro se avalia tendo como referência as suas posturas em relação ao que ele não precisa fazer para ser reconhecido, ao contrário de outros, segundo ele, que precisam se impor. Está evidente que ele fala isso comparando ao que acontece na academia, sob sua visão crítica.

Essa capacidade crítica demonstrada pelo professor Pedro me motivou a fazer aquilo que poderia ser a última pergunta na entrevista, já apontando o seu final. Antes, porém,

de citar sua fala, logo mais no próximo parágrafo, observo que as entrevistas para a construção de uma história de vida, que se abrigam dentro da História Oral, levam o sujeito a responder a cada pergunta de forma alongada. Mesmo quando as respostas saem curtas – como foi no caso da pergunta inicial que originou esse capítulo: “O que te fez professor ou professora? –, logo em seguida vinha o complemento da resposta. Escrevo isso, porque a “escolha” (de novo a escolha) não me permite ser totalmente livre para escrever, pois, de tudo o que ouvi e transcrevi, preciso selecionar o que pôr no papel, onde, como e quando.

Quando anuncio o fim da entrevista ao professor Pedro e pergunto: “E só pra terminar: como está o marxismo em sua vida?”, ele me vem com uma resposta convicta, rápida, dessas que já estão prontas há muito tempo:

Mais do que nunca, super, superforte sabe? O Lukács<sup>32</sup> tem uma frase muito interessante, eu não saberia citar exatamente, *ipsis litteris*, que eu li em francês, diz assim: que não há um só ano em que não apareça um, um solícito livre docente que não assegure ter superado o marxismo (risos). (Professor Pedro).

Prosseguindo com a sua avaliação sobre o marxismo, em uma espécie de catarse arremata:

Nossa, é uma coisa assim impressionante, né? Se você pega aí a dita produção marxista no Brasil... É lixo em cima de lixo. É lixo em cima de lixo. Então nesse sentido eu estou achando muito legal, acho muito legal o que está acontecendo. (Professor Pedro).

Entre a expurgação do professor Pedro e as respostas do professor Miranda e da professora Angélica, traço um paralelo em relação aos sentimentos de agora, onde a sensação de liberdade começa a mostrar, por meio de uma postura, que, com o passar dos anos, o medo em relação às expressões de seus pensamentos vai diminuindo. Constatei isso quando, no início da entrevista explicando para o professor Miranda o caráter da entrevista e a forma da divulgação, “eu prometo o anonimato dos entrevistados”, ele me interrompe e antes de eu terminar a frase fala: “O meu você pode falar, não, não tem problema não... Pode citar a fonte”. Não foi diferente também a autorização da professora Angélica: “Mas também se tiver que citar”.

Ambos autorizaram a divulgar o nome, o que não farei e já expliquei na introdução dessa pesquisa os motivos, no sentido de mostrarem que dariam suas entrevistas com liberdade,

---

<sup>32</sup> Filósofo húngaro.

a qual pode entender como a diminuição do comprometimento através do silêncio, ou da omissão de informações e de críticas mais severas. Como estão aposentados, têm suas estabilidades financeiras praticamente garantidas. Não será o risco de uma demissão, daqueles que ainda trabalham remuneradamente, que os poderá silenciar. Sendo assim, falaram.

### **3 ARTEFATOS CULTURAIS, EXPECTATIVAS E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES**

A década de 1980 no Brasil teve influência decisiva nos destinos do país que refletem até hoje, passados quase trinta anos. Quando os ecos da queda do Muro de Berlim ecoavam pelo mundo no final dos anos 1980, nós já havíamos saído de uma ditadura militar para entrarmos numa democracia. Conforme Bauman (2005, p. 42), “Os anos 1980 foram uma década de inventividade frenética”. Respirávamos novos ares e vivíamos outra vez a experiência de eleger o nosso presidente através do voto direto. Transitávamos para uma democracia, alimentávamos a esperança e experimentávamos a liberdade de expressão. Era o fim da censura, da repressão oficializada e o início de um novo tempo que despontava para aqueles que lutaram – e sobreviveram – desde 1964 contra um regime de exceção e também para o restante da população.

Nesse capítulo, articulo as falas dos professores entrevistados baseado em um dos objetivos desse trabalho, que é verificar como os professores se atualizavam, quais tipos de leituras faziam, o que assistiam (TV, cinema, teatro) e suas expectativas à época sobre o momento pelo qual o país atravessava.

As expectativas entre os professores cresciam, pois, junto com a inauguração de novas esperanças, havia, naquele momento, a oportunidade de colocar em prática todos os anseios guardados e alimentados durante os anos ditatoriais. No campo das artes, das informações que circulavam em jornais, revistas e noticiários televisivos ou radiofônicos, tudo poderia acontecer, pois estávamos saindo de um período de censuras à imprensa, onde informações eram omitidas, censuradas ou distorcidas.

Nesse capítulo, reúno as expectativas criadas entre os professores pelo processo de redemocratização pelo qual o Brasil atravessava e o que se fazia nesses campos dos artefatos culturais durante esse período. Busquei saber também como esses professores lidavam com as informações (ou a falta delas) que chegavam até eles.

Para contextualizar essas expectativas e como se informavam – e se divertiam – naquele momento, articulo o diálogo entre os autores dos Estudos Culturais e de alguns que deles se aproximam, com autores que se referem àquele momento histórico, tanto em relação à redemocratização como em relação ao que está ligado aos artefatos culturais. Mas o que são artefatos culturais?

Para Hall (1997b), músicas, notícias ou outras manifestações artísticas, além de serem manifestações culturais, são artefatos produtivos, pois carregam consigo, por exemplo, os significados que a mídia dá para eles. Artefatos culturais, em Hall (1997b), resultam da construção social do que é produzido através daquilo que representa e envolve o termo cultura. Conforme Wortmann (2002), tudo o que vêm junto com as representações, como sons e palavras, são os significados que eles transmitem.

Os jornais e livros que liam, as rádios que ouviam ou o que assistiam na TV estavam diretamente ligados ao movimento de resistência dos professores. Essa resistência ocorria como enfrentamento ao poder. Resistir constituía cada professor e professora que enfrentava o sistema. Aspis (2011, p. 170) explica que “Parece-nos, assim, que inerente à noção de poder está a de resistência; é sob a ação do poder de algo que a qualidade de resistir é ativada. O poder é intrínseco às relações; resistir, portanto, não é algo que está fora das relações humanas, mas que faz parte delas”.

Essas resistências se davam nos artefatos de cultura que dispunham, e também se davam como sujeitos. Os sujeitos eram a resistência – e resistência, para Deleuze, é ato. (BIANCO, 2005). Martelo (2012, p. 39), ao comentar a obra de Deleuze, escreve que

o “fim último da literatura” seria “distinguir no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, quer dizer, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta”. Mas Deleuze sublinha que, nesta frase, “por” significa menos “no lugar de” do que “na intenção de”.

Nas próximas subseções, apresento as memórias dos professores interligadas com suas expectativas em relação ao que o Brasil vivia. Para articular esses depoimentos, além de Hall (1997b, 2014) e Wortmann (2002), busco referências em Bauman (2007), Rostoldo (2014), Schwarcz e Starling (2015), Rident (2005), Motta (2016), Skliar (2003), Markun (2014), entre

outros, como aporte para a articulação nos diálogos com os professores e professoras entrevistados.

### 3.1 As Figuras Públicas na Resistência

*Quase todos perdidos de armas nas mãos.*  
(Geraldo Vandré)

E foi um tempo de resistências. Essas resistências tomaram várias formas, sendo um período fértil para a criação de movimentos sociais, políticos partidários e das artes, incluindo aí as músicas que traziam em suas letras novos recados, ou dos filmes, que proliferaram nessa época. Na música, a liberdade começava a raiar em letras de rock, conforme aponta Rostoldo (2014, p. 65):

A música foi um dos principais elementos de expressão cultural da década de 1980, constituindo-se em um instrumento de contestação, reivindicação e inconformismo da sociedade [...] Movida pelo rock, gênero musical que mais se identifica com os anos 1980, a indústria fonográfica se transformou e passou a investir nesse novo ritmo que, com recursos tecnológicos e guitarras elétricas, exprimiu os sentimentos e valores da classe média e dos jovens, principalmente.

Toda essa agitação transbordando com a expectativa de um novo tempo para o Brasil conduziu seus protagonistas em direção ao movimento que se inaugurava no período. Com isso, houve o envolvimento de personalidades mais conhecidas nos campos das artes, da política e do futebol no movimento pela volta da democracia. Sócrates, jogador do Corinthians, encabeçou, juntamente com Casagrande, a Democracia Corinthiana (com h), um movimento de liberdade dentro do clube. Eu via pelas fotos de alguns jornais que circulavam o Magrão – apelido de Sócrates – nos comícios pelas diretas, ao lado do locutor oficial desses eventos, o narrador esportivo Osmar Santos e outros artistas e políticos, discursar para plateias enormes. Faziam companhia a eles, também, outros famosos, conforme relatam Schwarcz e Starling (2015, p. 484):

Antonio Candido, Lygia Fagundes Telles e Celso Furtado, de jogadores de futebol como Sócrates e Reinaldo, e de artistas como Chico Buarque, Maria Bethânia, Paulinho da Viola, Juca de Oliveira, Fernanda Montenegro e Fafá de Belém foi decisivo para difundir as representações e os ideais de um projeto democrático.

Os novos tempos que surgiam com a volta da democracia eram significativos para as artes em si, pois acenavam com a liberdade de expressão dos artistas. “A partir de 1985, a redemocratização da sociedade brasileira levaria uma parcela significativa de artistas e intelectuais de oposição a comprometer-se. Eram as ‘aves de arribação’”. (RIDENT, 2005, p. 101-102).

Após 1985, com a promulgação da Lei Sarney (lei de incentivos fiscais à cultura) e com a criação do Ministério da Cultura (MinC), houve o conceito de bem rentável para a cultura. (ROSTOLDO, 2014). Com isso, ao mesmo tempo em que as artes passaram a ser uma reação à situação social e política brasileira, a criatividade foi identificada com a autoliberação.

Rostoldo (2014, p. 62) resume assim o momento vivido pelo cinema: “os filmes que abordavam questões políticas, lutas, greves dos trabalhadores, luta armada, tortura, repressão, manifestações pelas eleições diretas para presidente e a transição política foram os que tiveram uma significativa produção e inter-relação com a sociedade”.

Já na música, não foram poucas as canções que fizeram uma crítica ao período pelo qual o país passava. Rostoldo (2014) enumera algumas dessas canções da década de 1980, como: *Inútil* (1983), do Ultraje a Rigor; *Selvagem* (1986), do Paralamas do Sucesso; *Pro dia nascer feliz* (1983) com o Barão Vermelho; *Ideologia* (1988), de Cazuza; *Veraneio vascaína* (1986), do Capital Inicial, que foi censurada; *Porrada*, *Polícia* e *Estado violência* (1986) e *Comida* (1987), todas dos Titãs; *Que país é esse* (1986), *Geração Coca-Cola* e *Tempo perdido*, ambas de 1987, do Legião Urbana.

Outras músicas se eternizaram pela forma como foram utilizadas. Exemplo disso é *Coração de estudante*, que foi adotada “tanto na campanha pela volta das eleições diretas para presidente, 1984, quanto, no ano seguinte, como tema da agonia e morte de Tancredo Neves, cantada pelas multidões ao longo de todo o cortejo”. (MOTTA, 2016, p. 181). Ainda conforme Motta (2016), a letra foi composta por Milton Nascimento após assistir ao filme *Jango*, de Sílvio Tendler, que tinha em sua trilha sonora essa música como tema instrumental criado pelo também músico Wagner Tiso. Ao mencionar *Inútil*, do Ultraje a Rigor, Motta (2016) comenta que a canção foi cantada na campanha das Diretas Já, onde Ulisses Guimarães citou o verso *a gente não sabemos escolher o presidente*.

Outro músico que teve seu auge na década de 1980 foi Gonzaguinha, que “depois de anos de guerra com a Censura e a ditadura que lhe valeram o apelido de cantor-rancor, amadureceu” (MOTTA, 2016, p. 34), resultando dessa fase em sua vida a música *O que é, o que é*.

Lembro também das músicas que eu ouvia de Raul Seixas, como *Aluga-se*, gravada em 1980, e *Mamãe eu não queria* (1984), que contestavam a situação política e econômica do país. No entanto, censuraram sua música *Rock das Aranhas* (1980), pelo conteúdo supostamente pornográfico. Zé Geraldo gravou *Milho aos pombos* (1981), e Zé Ramalho, *Admirável gado novo*, em 1980, todas músicas que provocavam reflexões e se sintonizavam com o momento que o país atravessava.

Em 1985, houve o último grande festival nacional de música popular: o Festival dos Festivais, promovido e transmitido ao vivo pela Rede Globo de Televisão, com a final sendo realizada no Maracanãzinho. A vencedora foi a cantora sul-mato-grossense Tetê Espíndola, com a canção *Escrito nas estrelas*. Não tem como eu esquecer, pois isso ocorria no momento em que eu chegava a Campo Grande e toda a cidade estava na expectativa em relação à sua representante. Em sua letra, a música falava de um amor astral.

É bom lembrar, porém, que os festivais foram, muitas vezes, eventos onde alguns cantores exerciam um pouco da limitada liberdade, e cantavam músicas de protestos ao regime, como foi o caso de Geraldo Vandré com a música *Caminhando (Pra não dizer que não falei de flores)*, em 1968. A música ficou em segundo lugar, perdendo para *Sabiá*, de Tom Jobim e Chico Buarque. Houve, durante o festival, uma divisão do público. Segundo Motta (2016, p. 96),

A parcela mais esquerdista do público adotou a música do cantor e compositor paraibano como um hino de resistência ao regime, com versos como “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”, “acreditam nas flores vencendo o canhão” e “há soldados armados, amados ou não, quase todos perdidos de armas na mão”.

Mais adiante, o autor detalha as consequências enfrentadas por Geraldo Vandré ao compor e cantar em um festival de música internacional, realizado no Brasil em plena ditadura militar, uma música que falava das Forças Armadas. Trago na íntegra essa parte do texto para ajudar a mostrar por que a volta à democracia se tornou importantíssima na década de 1980. Essa visita à área musical, nos anos finais da década de 1960, serve para mostrar a ligação que a década de 1980 teve com o golpe de 1964:

A menção às Forças Armadas incomodou especialmente os militares, quando setores mais radicais passaram a pedir a cabeça de Geraldo Vandré. Após a decretação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, o cantor foi obrigado a sumir de cena. Por quase três meses ele se escondeu na casa de amigos, até sair clandestinamente do Brasil, em 1969, para um exílio que se prolongou por quatro anos. “Caminhando”, é claro, caiu nas garras da



Censura, os discos foram retirados das lojas e sua execução pública foi proibida. Até 1979, ano da Anistia, quando finalmente voltou às paradas, regravada pela cantora Simone. Já o compositor pôde retornar ao Brasil em 1973, no auge da ditadura, após muitas negociações sigilosas que selaram um acordo com o governo. Voltou mas não retomou a carreira artística. Desde então, foram raras suas aparições públicas e a única nova canção que lançou, “Fabiana”, era uma homenagem à Força Aérea Brasileira. (MOTTA. 2016, p. 96).

A negociação para Geraldo Vandré voltar ao Brasil exhibe um comportamento de alguém que abriu mão de suas convicções para continuar vivendo em seu país, ou então as letras de sua música não expressavam com honestidade seus sentimentos – o que não acredito. Como diz Hall (2003), as negociações são possíveis onde estejam estabelecidas as diferenças. O que aconteceu com ele, uma figura pública, pode indicar o que acontecia com os anônimos que enfrentavam os militares, onde, além dos familiares e amigos mais próximos, ninguém mais sentiria a ausência de um sujeito desaparecido pelas forças opressoras. Voltar ao Brasil depois de uma negociação e ainda compor uma música para a Força Aérea pode também ser indício de uma confusão mental mais profunda. Mesmo voltando ao país, continuava sendo um expulso. Uma reflexão de Skliar (2003, p. 93) se ajusta ao que ocorreu com Vandré:

O expulso é uma produção, um modo constitutivo do social. É um sujeito absolutamente necessário para a nova ordem. Porém, não enuncia, nem denuncia, nem anuncia nada: está privado de linguagem. Revela sua contradição, sem dizer nada; está sendo produzido para testemunhar seu espaço sem falar sobre sua espacialidade.

A música *Fabiana*, de Vandré, para a Força Aérea, não enuncia nem denuncia tampouco anuncia coisa alguma. Sua linguagem foi privada, então cantou o que eles queriam ouvir. Foi contraditório, não disse nada. Não tinha mais espaço, nem para falar de seu lugar. Era um homem já sem lugar, deslocado de seu tempo e de seu espaço.

*Caminhando*, de Geraldo Vandré, realmente foi muito difundida desde que participou daquele festival. Durante muitos anos (por todos os anos da ditadura), ela era cantada em manifestações de protestos. A professora Selvíria lembra um momento em que a canção foi cantada nas ruas de Campo Grande, isso já na década de 1980: “Outro dia ainda estava relembrando com a professora (diz o nome) que dá aula lá (fala o nome do curso), desde essa passeata, porque ela ia num carro de som com a irmã dela cantando *Pra não dizer que não falei das flores*”.

Outros artistas, além dos músicos, foram vítimas das forças opressoras. A supressão da liberdade de expressão era marca registrada dos militares. Markun (2014) revela que eles

foram exitosos em muitas ações violentas contra as liberdades de expressão, manifestada, por exemplo, no teatro. O “Comando de Caça aos Comunistas (CCC) invadiu o Teatro Ruth Escobar, em São Paulo, durante uma apresentação da peça *Roda viva*, de Chico Buarque, e espancou o elenco”. (MARKUN, 2014, p. 288). O CCC estava investido de todos os poderes para literalmente caçar os comunistas, embora a denominação de comunistas para o governo militar fosse dirigida a todos aqueles que participassem de movimentos contrários ao regime instalado. “O mesmo CCC destruiu com bombas e coquetéis molotov o Teatro Opinião, no Rio de Janeiro”. (MARKUN, 2014, p. 288).

A imprensa e setores de oposição à ditadura também eram alvos constantes da censura e repressão e, em 1976, o terrorismo continuava sendo executado, foi quando

uma bomba explodiu no sétimo andar da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e destruiu dois banheiros próximos ao gabinete da presidência. No mesmo dia, outro petardo foi localizado, na sede da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). (MARKUN, 2014, p. 288).

O fim da ditadura trazia consigo, finalmente, o fim da censura e a repressão governamental contra a sociedade civil. Em Mato Grosso do Sul, não foi diferente. Os movimentos organizados começavam a vislumbrar um novo tempo. Esses professores que entrevistei estavam participando ativamente desse momento e, com essa esperança, criava-se uma expectativa positiva que foi intensamente vivida por eles. Eles tinham expectativas ao mesmo tempo em que eram protagonistas no processo de redemocratização.

Nem todos os professores entrevistados, no entanto, têm em suas lembranças a marca da opressão. Foi o caso do professor Paranhos, que, ao ser convidado a falar de música naquele período, disse que “eu gostava mesmo era de música – por ser de raiz... é rural, eu gostava de música caipira (risos), aí depois eu fui... é... me ambientando com a MPB, com a Bossa Nova, muito bossa nova, com (faz pausa tentando lembrar)... tropicália”.

Para Paranhos, a música tinha forte ligação com sua infância e adolescência vividas na roça, no interior de São Paulo. As lembranças de seus pais que ainda hoje o fazem chorar também têm, na música, lembranças que o remetem ao seu tempo de criança. Depois ele completa,

Quando eu venho pra Mato Grosso, eu me deparei com a polca paraguaia, o rasqueado, chamamé, então, para os bailes – que eu gostava muito – essas eram minhas músicas prediletas, aliado ao bolero (risos).

**Altemir:** Você dança bolero?

**Professor Paranhos:** Danço. Dançava. (risos)... hoje. (Risos sem completar a frase).

O riso do professor Paranhos talvez seja provocado por lembranças do que fizera no passado e que, hoje, não as repete, por um ou outro motivo. O seu riso foi franco, como se dissesse: “Eu dançava e aproveitava bem aquela fase”. Talvez outras coisas lhe ocupem o seu tempo e que não lhe permitam mais dançar.

### 3.2 Quais Informações Recebiam

*O pessoal mentia lá alguma coisa,  
falava ‘ah não! Deu na Guaíba’.*  
(Professor Anastácio)

Sabendo das sabotagens que poderiam acontecer por quem estava apeiando do poder, qualquer desconfiança era justificada. O passado acenava para essas possibilidades. Em 1984, em plena campanha das Diretas Já, o professor Aral que então fazia parte do governo estadual eleito, do PMDB, expressa sua preocupação naquele momento em relação a um grande comício que estava sendo organizado em Campo Grande:

Então... E na época nós temíamos que houvesse alguma sabotagem ao comício das forças mais conservadoras as quais não interessavam a abertura política e a nossa movimentação na secretaria era no sentido de preservar a realização do comício que era o nosso dever, mas era a preocupação informada pelo desejo de que as coisas... Que aquele movimento político pretendia acontecesse. Então, nós, digamos assim, se a gente tivesse uma postura contrária ou indiferente seria um policiamento normal. (Professor Aral).

Os eventos que ocorriam, como as manifestações públicas de grandes multidões na campanha nacional pela volta das eleições para presidente, mudavam a rotina das pessoas nas médias e grandes cidades. As informações que eram divulgadas, até 1985, ainda eram construídas sob o olhar da censura. Mesmo depois dos jornais serem impressos e postos em circulação, ou dos vídeos produzidos, a questão de logística (transporte) atrapalhava para que essas informações chegassem ao público. Quem morava em cidades interioranas sentia mais ainda as dificuldades de ter o acesso a essas produções, ou à simples leitura de um jornal:

**Professor Anastácio:** Olha, era interessante porque... porque você conseguia furar o esquema... a gente conseguia trazer livros de fora... é filmes a gente começava a trazer... é vídeos... a gente passava muitos vídeos nas disciplinas

de história<sup>33</sup>. A gente conseguia cópias ou comprava fora. Livros a gente conseguia trazer também.

**Altemir:** E jornais?

**Professor Anastácio:** Oh, os jornais, era interessante que, jornais, a gente dependia muito do avião... de trem... as vezes você não conseguia. Tinha época que não conseguia jornal. Mas mesmo assim a gente tinha lá... *Politika*, aquele *politika* com k, vinha Opinião, vinha... vinha...

**Altemir:** Pasquim?

**Professor Anastácio:** Pasquim! Vinha Pasquim... eu tenho aí coleções e coleções ainda daquela época. E era uma forma de furar o esquema. Agora era... por exemplo: jornais chegavam três, quatro... eu tinha uma parceria com o vendedor que tinha uma banca de jornais, então tudo o que chegava ele guardava pra mim. Tinha uma época que chegava o Jornal do Brasil, tinha uma época que chegava O Globo, a Folha de São Paulo... a gente lia o que chegava.

Primeiramente, pelo relato do professor Anastácio era preciso trazer livros e vídeos de fora, uma espécie de dribles ao sistema. Depois, os jornais dependiam dos aviões para ser transportados e, mesmo assim, Anastácio dependia de uma negociação (parceria) com o vendedor de jornais, dono de uma banca, que guardava tudo para ele.

Outro professor que falou das dificuldades em se informar, provocadas pela falta de acesso – transporte –, foi o professor Pedro:

**Pedro:** Então, eu posso falar um pouco sobre Corumbá, né? [...] Era uma, era terrível. Terrível, do ponto de vista cultural. Viver em Corumbá nessa época foi muito difícil, porque Corumbá era uma cidade extremamente decadente. Então, Corumbá, com o fim da navegação fluvial entrou num processo de decadência total. Nós víamos os jornais do dia anterior, né? Não chegava o jornal...

**Altemir:** Que ia de trem, né?

**Pedro:** Ia de trem, líamos jornal atrasado. Uma época que não tinha internet, não tinha nada disso, imagina, era um isolamento total [...] falo assim: tem muita gente que acha uma maluquice a gente ter construído essas bibliotecas malucas que nós construímos. Mas era uma necessidade. Pessoas que realmente gostavam de pesquisa, que sentiam, precisava construir um acervo que desse uma certa autonomia em termos de pesquisa. Então, isso é um pouco o segredo de algumas coisas malucas como essas que nós fizemos.

Pedro fala de sua biblioteca que lota boa parte de um andar superior em sua casa e da biblioteca com mais de seis mil livros na casa do professor Anastácio. Adquirir livros e montar um acervo eram os segredos que revelou o professor Pedro. Anastácio, por sua vez, me disse que gosta muito de comprar livros: “Nunca paro”. As atualizações que se faziam por meio das consultas aos livros físicos aos poucos foram cedendo lugar para os artigos e livros *online*

---

<sup>33</sup> Aulas no ensino superior.

disponíveis pela internet. Como observa Bauman (2005, p. 57), nos tempos líquidos em que vivemos, “Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo”.

Ao perguntar para o professor Antônio sobre os lugares que ele frequentava, como ponto de encontros para conversar ou se inteirar de algum assunto, a resposta foi:

**Professor Antônio:** Olha, nesse tempo eu frequentava pouco, porque trabalhando manhã, tarde e noite, você não frequenta muito não.

**Altemir:** Nem no bar do Zé<sup>34</sup> não dava para ir...

**Professor Antônio:** Não. Ia ocasionalmente na Bató. Foi uma livraria que tinha na Rui Barbosa, o [...] Manoel Costa Lima que faleceu coisa de uns três, quatro anos. Até o Amarílio e Marisa escreveram um artigo em homenagem a ele muito bonito no Correio do Estado<sup>35</sup>. O Mané montou uma livraria, era um *spa*. O que tem a livraria Travessa hoje no Rio de Janeiro, o Mané fez em Campo Grande nos anos oitenta. Não precisa dizer que ele faliu (risos). Mas era um lugar muito interessante, né? É por onde eu andava...

Antônio fala de um lugar que ele frequentava, uma livraria, uma espécie de *spa* e que depois viria a falir. Quando ele disse que não precisa nem perguntar o porquê do insucesso, certamente se refere ao fato de que a população não era muito acostumada a leituras, e que o empreendimento com aquela novidade, ainda na década de 1980, poderia não dar certo, como efetivamente não deu, embora depois tenha sido criado um modelo parecido e que tenha dado certo no Rio de Janeiro. Esse é um dos lugares que o professor Antônio transitava durante esse período. Como disse o professor Pedro – e depois eu vi –, na sua casa tem muitos livros, dispostos em sua biblioteca. Provavelmente alguns deles tenham vindos da Livraria Bató.

Nas artes, Campo Grande trouxe algumas novidades que não ultrapassaram a década de 1980. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ao lado do estádio universitário Pedro Pedrossian, o Moreirão, foi construído um autocine que hoje encontra-se desativado. Pinheiro (2012, s/p.) escreveu sobre esse cinema:

O Auto Cine de Campo Grande, inaugurado em 1972, foi logo no início da atividade administrado pela empresa Pedutti, que fazia a seleção dos filmes, contratava os funcionários e pagava mensalmente à UFMS uma porcentagem do lucro. Em 1983, esta parceria terminou e a administração da universidade ficou responsável pelo Auto Cine. Conhecido inicialmente entre os estudantes da própria universidade, estes trataram de espalhar a novidade de que dentro do campus havia um local de lazer onde passava filmes de aventura, bang-bang, comédias e até mesmo pornochanchadas.

<sup>34</sup> Bar tradicional no calçadão da rua Barão do Rio Branco, em Campo Grande, e que servia de ponto de encontro para pecuaristas negociarem gado e políticos conversarem.

<sup>35</sup> Jornal diário impresso e de maior circulação no estado atualmente.

Em 1987, assisti a um filme nesse local. Lembro que era necessário encostar o automóvel próximo a um pequeno poste, onde conectávamos um alto falante dentro do carro através da janela do automóvel. Ainda de acordo com Pinheiro (2012, s/p.), havia “espaço para 128 carros. Na parte de trás dos carros uma pequena arquibancada acomodava as pessoas que chegavam a pé”.

O autocine, a exemplo da Livraia Bató, fechou. Foi um empreendimento que, mesmo tendo filas para as pessoas entrar, não sobreviveu. O espaço do cinema se transformou em um estacionamento ocupado em dias de jogos no estádio. O próprio estádio de futebol, considerado à época de sua inauguração o maior estádio de futebol universitário da América Latina, entrou em deterioração, juntamente com o futebol profissional do estado. Em 1977, o Operário F.C. foi terceiro colocado no campeonato brasileiro de futebol. Em 1987, já em declínio, foi campeão brasileiro do módulo branco, uma espécie de segunda ou terceira divisão do futebol profissional. De lá para cá, o clube entrou em decadência, assim como todo o futebol do estado, passando as décadas de 1990, 2000 e a atual distante do que fora no cenário nacional.

Enquanto isso, outros sujeitos buscavam informações e, em sua narrativa, o professor Anastácio fala das dificuldades de obter notícias mais atuais sobre o que acontecia no Brasil e no mundo. Como ele morava em Corumbá, município do interior do estado e cravado no meio do Pantanal, as dificuldades de acesso à informação eram maiores. No relato, Anastácio explica que recebia informações atrasadas pelos jornais que chegavam de avião ou de trem. Para conseguir alguma informação mais recente, ouvia a Rádio Guaíba, de Porto Alegre, que servia como referência quando alguém queria afirmar que algo era verdadeiro ou que realmente tinha acontecido. “É... era até gozado, porque o pessoal mentia lá alguma coisa, falava ah não!, deu na Guaíba. Era uma forma de provar que tinha acontecido aquele negócio” (risos). (Professor Anastácio).

As notícias da televisão chegavam no dia seguinte. “A televisão começou acho que em 70, em 71 já tinha a televisão quando eu cheguei lá, mas não era direto, né. Eles gravavam aqui, mandavam de trem no dia seguinte, passava no dia seguinte”. (Professor Anastácio).

O rádio era uma ferramenta que proporcionava informação mais atual que a própria televisão. As notícias da televisão chegavam no dia seguinte, pois dependiam do trem – o material da programação era enviado por esse transporte. O professor Anastácio conta um episódio engraçado ocorrido em uma conversa entre ele e outra pessoa na universidade federal, justamente sobre as desvantagens de receber as informações com um dia de atraso:

Então o noticiário era de um dia depois. Um dia eu tava reclamando e um senhor... importante lá na Universidade... eu fico... eu acho legal isso porque se acabar o mundo ou qualquer coisa, eu só vou saber no dia seguinte! A desculpa do outro cara, né. Eu falava mas, não, tem que estar por dentro! Então, havia um distanciamento de conhecimento, era tudo... só na Copa do Mundo [...] Eu acho que era 78...

**Altemir:** 78, na Argentina...

**Professor Anastácio:** É 78... Não me lembro bem... sinceramente não me lembro... mas sei que foi... nem as Copas do Mundo o pessoal assistia! E as rádios, eram rádios locais!

**Altemir:** E a Guaíba à noite, acho, só.

**Professor Anastácio:** À noite! Eu pegava a Voz da América! Eu gostava de ouvir a Voz da América! Comprei aquele rádio<sup>36</sup>... aquele rádio é dessa época tá vendo? Eu comrei esse rádio pra poder ouvir de noite a Voz da América, né, e algumas coisas que falavam sobre o Brasil, a ditadura, então muita coisa você ficava sabendo à noite com as informações que eles passavam pra gente.

**Altemir:** Notícias de fora pra saber do Brasil...

**Professor Anastácio:** De fora! Porque você não tinha... não tinha esse... era muito fechado, né!

As pessoas sintonizavam a Voz da América para ouvir notícias em uma emissora estrangeira sobre o que estava acontecendo no Brasil. Isso acontecia em decorrência da censura imposta pela ditadura militar. Com isso, fica evidente a importância do rádio na vida cultural dos brasileiros. As programações das emissoras de rádio conseguiam influenciar costumes e direcionar modas, além de formar opiniões em seus ouvintes, que se estendiam também para o restante da população. Podemos dizer que, em termos de informações rápidas, o rádio por um bom tempo, e não somente em áreas isoladas, como as do Pantanal, mas também em outros lugares mais distantes do interior do Brasil, tenha conseguido ser mais dinâmico que a própria televisão. A Rádio Guaíba, no Rio Grande do Sul, conseguia se tornar uma referência no Pantanal, a milhares de quilômetros de distância, até mesmo criando um bordão onde as pessoas, para afirmar alguma coisa, diziam: “Deu na Guaíba”. O uso de um potente meio de comunicação era utilizado pela população como prova de uma verdade. A popularidade de uma marca (a Rádio Guaíba) proporcionava sentido para as afirmações (verbais) dos sujeitos, mesmos aquelas mentirosas. “Os boatos não sobrevivem, a menos que façam sentido para as pessoas”. (THOMPSON, 1992, p. 184).

Sobre o “isolamento” que se vivia, o professor Pedro, enquanto falava, deixava transparecer seu inconformismo com aquele momento:

O isolamento cultural que a gente vivia a época era uma coisa terrível. Se você quisesse fazer uma coisinha diferente, pegar um teatro, pô, isso faz parte. Pegar um teatro, um bom show musical, tudo isso, nós tínhamos que sair

<sup>36</sup> Mostra um rádio antigo colocado sobre uma das prateleiras da biblioteca.

daqui, não tinha essas coisas aqui, não tinha. Eu me lembro que ainda na década de 80, a Fundação de Cultura aqui, iniciou um projeto para botar os nossos músicos circulando pelas principais cidades do estado. Os músicos daqui, era um projeto que chamavam de... eu acho de Prata da Casa, lembra-se?

**Altemir:** Prata da Casa...

**Pedro Gomes:** Prata. Então, praticamente um Estado mediando aí uma iniciativa pra levar os nossos músicos para as principais cidades, nem isso. Eu me lembro que eu fui conhecer Geraldo Espíndola assim. Geraldo inaugurava o projeto que depois acho que nem foi para frente, porque ele, Geraldo não ouvi mais nada, né? Então, o ambiente cultural aqui era terrível...

**Altemir:** Era isolado, né?

**Pedro Gomes:** Isolamento total.

Esse isolamento provocava nesses professores diferentes formas de reações. As formas que eles encontravam para lidar com esse problema tinha, nas negociações, uma de suas armas, juntamente com as viagens que precisavam fazer para ler livros e jornais que vinham de fora.

O que “vinha de fora” estava também na sintonia dos rádios – incluídas rádios estrangeiras – para ouvir notícias do dia e na programação da TV, com um dia de atraso. Para assistir às peças teatrais ou assistir a um show, precisavam sair da região. Observo que como todos eles vieram “de fora”, a maioria ainda estava ligada ao seu lugar, as coisas do local onde viviam e aquilo que fizeram em seus locais de origem. Quem veio, por exemplo, da capital paulista e já tinha experimentado toda a movimentação política e participado dela no movimento estudantil sentia, em certos aspectos, a falta daquela efervescência no novo estado. Eram as identidades tentando se firmar. Bauman (1995, p. 87) escreve sobre a identidade e afirma que “hoje ouvimos falar da identidade e dos seus problemas com mais frequência do que em qualquer outro período dos tempos modernos”.

O pertencimento desses professores se deve ao fato de terem construído o início de suas profissões, ou a preparação para elas (eram estudantes), nesses lugares aos quais recorriam na década de 1980 em busca dos artefatos culturais (jornais, livros, teatros...). Talvez ainda busquem hoje. Pretendo dizer com isso que suas identidades estão fortemente influenciadas pelo local em que viveram num determinado período de suas vidas. Não há também como negar estudando a história mais recente que, na década de 1980, viveu-se muito como consequência direta de 1964 e seus anos seguintes. Então, temos professores que promoviam momentaneamente seu retorno ao local de origem, através do acesso aos artefatos culturais, vivendo em um período (década de 1980) que estava influenciado pelo final dos anos 70.

Quando retomo Hall (2014), na tensão entre o local e o global, faço-o no sentido de mostrar que, para esses professores, o local – ou os locais (São Paulo e Mato Grosso, depois



Mato Grosso do Sul) – sempre serviu, ou serviram, de apoio, uma espécie de referência para se atingir o global. No entanto, é necessário se precaver para não considerar que o global venha a substituir o local, já que “É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas* identificações ‘globais’ e *novas* identificações ‘locais’”. (HALL, 2014, p. 78).

É possível verificar que a vinda desses sujeitos, de um lugar com maior facilidade de informações, que favoreciam os estudos e sendo um centro de decisões do país, graças a pujança econômica e força política, colocava os professores em vantagem relativamente a alguns aspectos na comparação com os moradores locais. Isso, de certa forma, colaborou para o crescimento profissional desses sujeitos. Poderíamos então dizer que esses professores, na década de 1980, já estavam agindo sob os efeitos do fenômeno chamado globalização. O que hoje chamamos de globalização é algo já encaminhado há algum tempo, como aponta Hall (2014, p. 39):

Lembremos que a globalização não é um fenômeno recente: “A modernidade é inerentemente globalizante” [...] Como argumentou David Held [...], os Estados-nação nunca foram tão autônomos ou soberanos quando pretendiam. E como nos faz lembrar Wallerstein, o capitalismo “foi, desde o início, um elemento da economia mundial e não dos Estados-nação. O capital nunca permitiu que suas aspirações fossem determinadas por fronteiras nacionais” [...]. Assim, *tanto* a tendência à autonomia nacional *quanto* a tendência à globalização estão profundamente enraizadas na modernidade [...].

Eles tinham características globalizantes, pois saíam de um lugar para outro e, mesmo que não fosse para fora do país, integraram comunidades, sendo que alguns circularam em regiões de fronteiras e, por fim, interconectavam mundos diferentes às realidades em que atuavam. Como exemplo, basta lembrar do sujeito que se benzeu ao ver a Kombi com bandeiras vermelhas, conforme relatado no capítulo primeiro pelo professor Anastácio.

Essas histórias contadas hoje – em plena era da globalização – podem ser difíceis de ser absorvidas e compreendidas por quem não viveu aquele período – as novas gerações. Isso porque agora nossas identidades estão cada vez mais em movimento e fazem parte do mundo moderno líquido, e que, conforme Bauman (2005, p. 39),

Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades *em movimento* – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo.

Por isso, todo esforço é justificado em procurar detalhar os acontecimentos do período, estabelecendo as diferenças proporcionadas pelas mudanças ocorridas em três décadas. Diante disso e “com o mundo se movendo em alta velocidade e em constante aceleração, você não pode mais confiar na pretensa utilidade dessas estruturas de referência com base na sua suposta durabilidade (para não dizer atemporalidade)”. (BAUMAN, 2005, p. 33). O rádio teve diminuída sua importância. A TV exibe uma programação diária. Os jornais chegam no mesmo dia, sendo que os impressos perdem lugar agora para os jornais *online*. Temos acessos a leituras de livros, até mesmo daqueles que ainda não foram traduzidos. E tudo isso podemos acessar pela internet, o que não existia para nós na década de 1980, assim como também o celular e suas redes sociais. “O inconcluso processo civilizador ainda tem que ser concluído”. (BAUMAN, 1998, p. 32).

### 3.3 Expectativas

*A década de 80 foi uma das mais ricas que a gente conseguiu viver.  
Porque a gente respirava a democracia.  
A democracia está chegando, vem vindo.  
A democracia vai acontecer.*  
(Professora Selvíria)

Nas respostas dos professores participantes desta pesquisa sobre suas expectativas a respeito do momento pelo qual o país atravessava, constatei que não foi para eles, ao contrário do que muito se falou, uma década perdida. Rostoldo (2014, p. 151) afirma que, embora a década de 1980 tenha sido um período de constante crise econômica, “não foi uma ‘Década Perdida’, como normalmente a ela se referem. O Brasil passou por profundas mudanças e transformações que não confirmam esse rótulo”. E não foi uma década perdida também porque dela afloraram os movimentos de luta que deram vida à resistência ao regime e possibilitaram a redemocratização no Brasil.

Afirmção semelhante fez a professora Selvíria, ao dizer que “A década de 80 foi uma das mais ricas que a gente conseguiu viver. Porque a gente respirava a democracia. A democracia está chegando, vem vindo. A democracia vai acontecer”. A empolgação de Selvíria em relação às expectativas do que estava por vir se mostrava, agora, em sua entrevista, quando, ao expressar suas esperanças, falava com um sorriso no rosto, como se estivesse absorvendo em sua feição toda a alegria que vivera naquele período.

As expectativas dos professores em relação a volta à democracia que estava se aproximando com o fim de um governo militar vinham misturadas com as esperanças de que essas transformações seriam, agora, possíveis devido ao fim da censura. Juntamente com as novas possibilidades de implantação de um modelo de práticas e conteúdos no sistema educacional, havia a esperança de que as coisas finalmente mudariam para melhor. Era unânime entre esses professores que as coisas melhorariam e, em nenhum momento nas entrevistas, algum deles considerou que a volta à democracia não lhes permitiria que finalmente pudessem pôr em prática aquela educação com a qual sonhavam. Para alguns, uma educação libertadora, para outros, a simples liberdade de poder se expressar. Havia entre eles o desejo de realização daquilo que a democracia pudesse oferecer.

Toda uma vontade reprimida por mais de vinte anos poderia, agora, finalmente ser colocada em prática diante de tantas possibilidades que se apresentavam (ao menos nos desejos). Houve momentos de dúvidas e de incertezas: Por onde começar? Como fazer e onde fazer? A professora Selvíria não escondeu, em sua entrevista, a euforia vivida naquele período ao se referir à educação libertadora proposta por Paulo Freire. Empolgada, disse, como se estivesse vivendo novamente aquela época: “Como é que eu saio dessa educação autoritária e vou para a educação libertária? Esse era o papel que a gente fazia com as escolas do interior”.

E muitos de nós precisam ser constantemente lembrados da necessidade de fundamentar nosso trabalho em um entendimento muito mais profundo das realidades enfrentadas todos os dias pelos oprimidos. Qualquer trabalho em educação que não se baseie nessas realidades pode acabar sendo mais um ato de colonização. (APPLE, 2013, p. 46).

Paulo Freire defendia a educação partindo da realidade do lugar do sujeito. Para ele, “O conhecimento lhes é dado como um cadáver – O corpo morto de conhecimento – E não uma conexão viva com a realidade deles”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 18). Sair da educação autoritária e ir para a educação libertária era preocupação da professora Selvíria naquele momento. O sistema era autoritário (continua sendo), e o desejo da docente por uma educação libertária a levou para o encontro da realidade vivida nas escolas com todos seus atores.

Depois, Selvíria explica que fora designada para trabalhar numa escola estadual ainda militando no Partido Comunista. Ela me disse que fora para lá “nesta condição, tá?” Conforme uma de suas respostas, as pessoas da escola não sabiam, “mas eu fui para lá nessa condição e aí a gente começou a trabalhar um planejamento participativo na escola. A gente reunia todo mundo e começava a discutir o que é que essa escola precisa para melhorar”.

(Professora Selvíria). Nesse processo democrático de escuta, Selvíria, falando sempre empolgada, explicava:

Ouvia a merendeira, ouvia o vigia, e a gente ia listando e ia elaborando, sabe? Filtrando e elaborando, até que a gente conseguiu fazer um planejamento com as áreas de, com os pontos que a gente achava interessantes. Foi um trabalho muito rico, mas muito rico mesmo. E a escola ela começou a ter uma mudança. Ela começa a mudar a cara dela. E aquele autoritarismo que era tão rigoroso, começa a se quebrar, sabe? A gente começa então uma, a viver questões democráticas dentro da sala de aula. A relação da direção com os professores era uma outra relação, era uma relação de iguais, era uma relação de troca e a gente conseguiu que os professores se unissem em torno de ideias comuns. Foi um período muito rico, muito interessante. Mas muito interessante mesmo. E a escola vivia um salto de qualidade. (Professora Selvíria).

Para quem havia decidido ser professora por falta de opção, mas que, depois, afirma ter feito a escolha certa – “Eu escolhi a profissão certa, mesmo que por teimosia” –, Selvíria se mostra hoje muito segura. Embora seja difícil falar sobre os sentimentos de alguém (dos nossos também), deixa transparecer muita felicidade e realização em suas conversas quando fala de sua carreira como professora. Exibia a mesma intensidade em expressões faciais e gestos ao expressar suas expectativas à época sobre a volta à democracia.

Quis saber quais teóricos ela utilizava em seu trabalho e foi enumerando: “A gente usava Saviani, Gadotti, Selma Garrido, Marilena Chaui, o Rubem Alves. A gente usava muito o pessoal, mais o pessoal da UNICAMP<sup>37</sup>”. (Professora Selvíria). Como ela falava de uma educação libertadora, perguntei:

**Altemir:** E o Paulo Freire entrava?

**Professora Selvíria:** Entrava, entrava. Paulo Freire que dava a sustentação. Era o Paulo Freire que mostrava o papel do educador. Daquela educação libertária. Como é eu que chego a essa educação libertária? Como é que eu saio dessa educação autoritária e vou para a educação libertaria? Esse era o papel que a gente fazia com as escolas do interior. A gente ia para o interior, fechava a escola, reunia todo mundo e estabelecia essas discussões. Então ia uma equipe completa daqui para lá. A gente fazia essas equipes, equipes multidisciplinares que estudavam juntos, que planejavam juntos, e aí a gente ia e levava essa visão de mundo.

Lembro que as ideias de uma escola com participação democrática não eram novas na década de 1980. Pelo contrário, elas já estavam tomando forma quando da decretação do golpe de 1964. “As ideias nascem de ideias, se alimentam de ideias e geram outras ideias”.

---

<sup>37</sup> Universidade Estadual de Campinas.

(BAUMAN, 1989, p. 50). A novidade era a possibilidade de que uma pedagogia crítica pudesse ser finalmente implementada nas escolas. Era isso o que alimentava o entusiasmo da professora Selvíria, assim como alimentou os sonhos de tantos outros professores. Fischman e Sales (2013, p. 12), ao se referirem às pedagogias críticas, definem-as

como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das instituições educativas.

Cabe aqui ressaltar que hoje, passados mais de 30 anos, aquelas ideias de uma escola popular, participativa, feminista e antirracista encontraram dificuldades para serem efetivadas. Movimentos como A Escola Sem Partido colocam em xeque todas as movimentações e algumas experiências que foram implementadas. A questão, a qual não proponho uma resposta definitiva nesse trabalho – até porque os Estudos Culturais não se apresentam como portadores de respostas definitivas –, é: Onde houve as falhas que colocam em risco todos esses anos de lutas e de sacrifícios de todos esses teóricos e professores em sala de aula, envolvidos nesse processo? Backes (2014, p. 19) dá uma pista nesse sentido, ao afirmar “que ainda estamos imersos na colonialidade, mesmo que procuremos combatê-la”.

Essa pergunta seria o mesmo que interrogar por que motivo, volta e meia, alguns de nós somos assombrados por algumas reivindicações de muitas pessoas querendo, por exemplo, a volta de um governo militar. Faixas pedindo intervenção militar e democrática, como se isso fosse possível. Talvez sejam perguntas que não tenhamos respostas porque nunca conseguimos, de uma forma ampla, duradoura e permanente, essa escola democrática e libertária que tanto desejaram (ainda desejamos), da mesma forma que nunca se consegue afastar definitivamente partidos com representações de segmentos mais à direita e conservadores nos governos.

Quando em 1980 se lutava por isso, tentando implementar esse modelo de educação, havia paralelamente um movimento político popular pela volta da democracia. O centro das discussões que envolvia a coletividade naquele momento estava prioritariamente envolvido com o restabelecimento das eleições diretas para governadores de estados, prefeitos de capitais e municípios considerados de segurança nacional, que se localizavam nas faixas de fronteira e, logo depois, intensificado na campanha pelas eleições diretas para presidente.

As reivindicações na área educacional vinham juntas com outras reivindicações, como o fim da censura e a consequente liberdade de imprensa, que estavam colocadas em um

segundo plano, porque o desejo maior dos que conseguiram efetivar essa transição estava em questões políticas ligadas à tomada do poder. A própria anistia tomava corpo, porque entre os anistiados estavam aqueles que poderiam ocupar os cargos para exercerem o poder, o que acabou acontecendo. Talvez essas mudanças secundárias, até mesmo na educação, tenham sido encampadas apenas como acessórios de algo maior daqueles que desejavam se tornar governo. Pode ser que essa luta na área educacional tenha arrefecido anos depois de efetivada a redemocratização do país, pois a conquista do objetivo maior – o poder – já tinha acontecido.

Mais à frente, no capítulo quarto, os professores entrevistados, ao fazer um retrospecto desses anos vividos na década de 1980, mostram os sentimentos que ficaram neles em relação àquele período. Os sentimentos de hoje resultam de momentos e identidades assumidas naquela década. Sobre esses anos, o professor Anastácio falou:

Olha a gente era muito antenado. Era um grupo que era antenado. Por exemplo, quando havia... as eleições diretas, a gente fazia... chegamos a fazer um documento e imprimir, panfletar no centro da cidade com alunos de história. Os meus alunos de história! E era um número reduzido e todo mundo falava: “Pô, você não está com medo? Isso é perigoso...”, as pessoas ficavam até com perigo (muito provavelmente quis falar medo em lugar de perigo) de pegar o panfleto! (Termina de falar e fica pensativo). [...] Então a gente teve essa fase difícil assim de manifestação, sabe. E mesmo na Universidade, havia um atraso muito grande! Porque tinha uma geração de gente ligada lá à cidade de Corumbá, um pessoal mais antigo... que não participava das atividades políticas. Eles eram sempre reação!

**Altemir:** Eram vistos como subversivos ainda, naquele período...

**Professor Anastácio:** Sim... muito, muito... e às vezes, as nossas reações... as nossas lutas internas, era sempre assim... comunistas que faziam as manifestações... as nossas lutas, as nossas reivindicações... porque a gente fazia, tentava convencer os professores a não furar greve... o pessoal furava greve... dava aula... e aí a hora que você voltava para repor a aula, estavam de férias... estavam se divertindo porque eles estavam de férias e a gente estava repondo as aulas. Isso acontecia muito. (Pausa) Agora, eu não me lembro, tentei me lembrar, quantas greves... foram muitas, teria até que levantar essas greves, quantas foram... (fala como se estivesse pensando “alto”, como se cobrasse a si por algo que devesse fazer).

Os movimentos grevistas dos quais participava Anastácio faziam parte de uma expectativa que ele tinha em relação às mudanças que poderiam acontecer na educação ou transformações na sociedade de um modo geral. Para ele, não estavam somente em jogo questões salariais reveladas por alguns (a maioria) professores ainda no capítulo primeiro. O professor Anastácio, em toda a sua entrevista, mostrou-se um sujeito capaz de se envolver intensamente naquilo que fazia. Até hoje, desenvolve algumas iniciativas as quais ele me afirmou na entrevista, e outras testemunhadas por mim, pessoalmente, em sua vida, que não lhe

trouxeram, ou trazem, lucros financeiros. Poderia eu dizer que o professor Anastácio é um homem movido por ideias e alguns sonhos, e infelizmente, pela realidade brasileira, seus desejos tenham se transformados em utopia, o que ele administra com sobriedade e resignação.

Grandes responsáveis na movimentação de oposição ao sistema que ocorria aqui no estado se devem à categoria dos professores, que, ao fazerem greves, desafiavam os governos com suas paralisações, acontecidas ainda um pouco antes do início da década de 1980, e independentemente do teor das reivindicações, eram os professores mostrando sua força. Esse movimento coletivo trazia consigo as expectativas individuais, que foram se formando com a conscientização de que as coisas poderiam mudar. Era o início de outras reivindicações que viriam depois. Era o que Santos e Nunes (2003, p. 51) apontaram:

A relação das “velhas” identidades coletivas ligadas aos movimentos sindicais ou de libertação ao aos partidos políticos da “velha” esquerda com o surgimento no seu seio na base de diferenciações baseadas em reivindicações específicas associadas à raça, à diferença sexual ou a orientação sexual suscita tensões e conflitos que podem comprometer as alianças e coligações indispensáveis a uma “política da equivalência” capaz, ao mesmo tempo, de reconhecer, respeitar e negociar as diferenças.

Essa percepção sobre o que aconteceu é exposta pelo professor Miranda que, em uma breve análise, sintetiza aquele momento:

Nós tínhamos uma participação direta nisso [...] Então era a primeira greve que se tinha em Mato Grosso (dá um realce). Mato Grosso. Mato Grosso que se tem notícia [...] o sul do estado, paralisado! Você não tinha movimentos. Quem é que punha a gente na rua? Os professores! [...] Nós não fazíamos nada que... Nenhuma ação terrorista, subversiva... A gente brigava... tanto é que a gente não conversava política.

Quando diz que não conversava política, Miranda está dizendo que, dentro do movimento dos professores, as questões partidárias não eram discutidas, tampouco eram debatidas com o governo em suas pautas reivindicatórias. Embora as greves tenham sido organizadas com o objetivo de conquistar melhorias salariais, é inegável que essas paralisações também acabavam fortalecendo o movimento como um todo, dando a ele uma força política. Como consequência dessa força, a tendência para que as expectativas em relação a uma melhoria da classe passavam a se fortalecer. Como a professora Selvíria disse, começava a surgir expectativas sobre as novas possibilidades que se abriam no campo das práticas pedagógicas em sala de aula.

Um grande acontecimento que colaborou para estancar os sonhos daquela esperança pelo retorno à democracia foi a morte do presidente eleito Tancredo Neves, que não chegou a assumir. O professor Aral conta como foi a sua reação e o sentimento de outras pessoas do grupo do qual fazia parte.

Como me recordo que eu sou muito emotivo, né? Eu lembro que na secretaria lá no gabinete, quando nós soubemos da morte do Tancredo eu tive que me segurar para não chorar. Não pelo Tancredo em si, pelo que ele significava no momento que era a abertura possível. Ele negociou a abertura possível, que ele foi a abertura plenamente democrática, foi a possível que participava do que Geisel chamava da abertura lenta e gradual... (Professor Aral).

A morte de Tancredo Neves foi o corte abrupto nas esperanças de milhões de brasileiros. Para a grande maioria da população, a sua morte significou o fim de um longo período de espera. Como disse Aral: “Não pelo Tancredo em si”, mas pelo que ele representava, pelas esperanças que estavam depositadas nele como o sujeito que poderia transformar a política nacional. “Nos anos 1980 uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca: Trazer os sujeitos de volta”. (ARROYO, 2012, p. 2). Tancredo era um expoente ainda da era Vargas, assim como Brizola era um remanescente da resistência à ditadura e tantos outros políticos que retomavam na década de 1980 suas lutas que foram interrompidas pela ditadura militar.

Era o Brasil saindo de uma ditadura militar e entrando num período de transição, representado por um governo federal civil após 21 anos. A posse do seu substituto, Sarney, foi marcada como uma decepção, simbolizando uma quebra de expectativas, pois este político não deixava de ser um dos representantes do governo que acabava de sair, mesmo sendo ele um civil. Tal ressentimento vivido à época em relação ao vice de Tancredo Neves viria a se confirmar ao longo da história. Todas as expectativas direcionadas para o novo governo travaram em parte com a morte de Tancredo Neves.

Nos anos seguintes, iniciaram-se as tratativas para uma nova Constituição. Toda a força política que havia sido canalizada para a redemocratização tinha, dentro de sua agenda, a reformulação da Constituição brasileira. Ulisses Guimarães foi um dos que mais se empenhou para que isso acontecesse. O professor Aral fala das transformações que estavam ocorrendo no período e que culminaram com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.



Uma lição que a gente aprende na militância é exatamente essa que você precisa perseverar. Aquele momento era momento muito, muito rico. Você tinha um movimento sindical vigoroso, você tinha um movimento negro vigoroso, você tinha um movimento de mulheres vigoroso, um movimento sanitário vigoroso e estava tudo começando a acontecer, né? E aí a força vai toda para a Constituinte. Quer dizer... E quando a gente consegue a constituição que conseguimos, constituição cidadã, foi uma extraordinária vitória, tá? (Professor Aral).

A professora Selvíria faz uma revisão um pouco anterior à década de 1980. Fala da anistia, com a volta dos exilados e, depois, de toda sua expectativa em relação à construção dos planos de educação em todos os níveis. É perceptível a sua satisfação quando fala da sua colaboração e como isso foi acontecendo:

**Selvéria:** Fim da ditadura, a anistia.

**Altemir:** Anistia...

**Selvéria:** A volta dos...

**Altemir:** Dos exilados.

**Selvéria:** Dos exilados. Tudo isso era tão efervescente que ia para dentro da sala de aula.

**Altemir:** Tinha que fazer sociologia.

**Selvéria:** Eu tinha, tinha que fazer sociologia. Mas enfim, agora eu estudo para poder dar aula, mas todo esse clima e aí a discussão do Plano Nacional da Educação. Como é que isso, como que a gente vai construir esse plano. Construiu o Plano Municipal, que depois deu origem ao Plano Estadual, que depois deu origem ao Plano Nacional de Educação. Eu participei de todas as fases de discussão e isso foi um enriquecimento pessoal fantástico. Eu entrei em contato com educadores, que eu lia os livros deles e de repente eu estava lá vendo essas pessoas falando e mostrando, debatendo. Foi muito bom, foi muito bom...

Na entrevista com professora Selvíria, sugeri que ela deveria ter feito Sociologia, porque um pouco antes, na nossa conversa, ela dissera que essa era a sua vontade, porém esse curso não era oferecido em Londrina, no Paraná, e seus pais não a deixaram voltar para São Paulo, conforme dito no capítulo anterior.

Em sua fala, quando comentava o exercício de sua prática, Selvíria conta que conseguia conversar com os teóricos, que até então ela somente mantinha contato pelos livros, e isso a deixava deslumbrada. As suas expectativas iam aumentando, e ela se perguntava sobre como iria construir esse plano. De repente, vê-se construindo-os junto aos educadores de cujos livros ela era leitora. Suas expectativas talvez estivessem apenas se ampliando a cada fase que ela passava. Imagino a sua expectativa em relação ao plano Estadual de Educação depois de ter participado do Plano Municipal e, depois também, a sua expectativa quando ajudou a planejar

o Plano Nacional de Educação. Sobre esse olhar de suas realizações, é justificável a euforia demonstrada até hoje, passadas três décadas.

De acordo com Bauman (2001), como vivemos tempos líquidos, as lembranças por parte de docentes, de um período vivido há três décadas, podem ser, agora, analisadas com olhares que permitem o passeio sobre os tempos de lutas.

A história de vida do professor Aral também se mistura com a educação. Ele sempre fez questão de mostrar isso. As identidades que assumiu no percurso de sua vida (trabalhando, estudando) ajudavam-no a manter expectativas positivas em relação ao futuro. Quando convidado a falar sobre expectativas naquele período, ele disse aquilo em que sempre acreditou:

A... minha crença... como uma coisa... geral, é pelo menos, falada, declarada, pouco... não tão praticada, que é a crença de que a educação é um fator fundamental no desenvolvimento humano. Isso a gente sempre acreditou, até pela minha própria história de vida. (Professor Aral).

Com a chegada da redemocratização, os professores foram criando expectativas. Conforme as coisas iam acontecendo, chegava o momento de colocar em prática o que haviam sonhado, ou então planejado, sendo que alguns deles tinham poder para fazer com que as coisas acontecessem, pois passaram a ocupar postos dentro desse processo de renovação. O que poderiam ter feito – sob seus olhares – e o que fizeram esses professores? Quais foram as experiências vividas?

### **3.4 O que Fizeram na Democracia**

*Nessa época que eu mudei toda a minha concepção de ensino de português.*  
(Professor Paranhos)

Um novo tempo surgia com a retomada da democracia. Os professores viviam agora a possibilidade das realizações, que até então tinham sido apenas expectativas. A realidade se apresentava e, com ela, a pergunta: “Qual é o papel do professor?” Selvíria já sentia a necessidade de que a escola fosse aquilo que preconiza Xavier (2010, p. 95), quando afirma que “A escola precisa ser vista como um espaço para aprender a viver”. “E essa discussão nos mostrava que o docente precisava de uma militância sindical e uma militância partidária para poder ser um docente que iria preparar o aluno para a nova sociedade que a gente queria”. (Professora Selvíria). A própria Selvíria apresenta as respostas:

Bom, aí eu fui sair de sala de aula, já era governo do Dr. Wilson. Eu fui, era Dr. Leonardo Nunes da Cunha o Secretário de Educação e aí houve toda uma discussão de abertura democrática, de relações mais humanas da escola, de quebra daquele autoritarismo e eu fui nomeada diretora adjunta (cita o nome da escola). E começa então uma, a gente começa a respirar a democracia da escola. (Professora Selvíria).

Finalmente estavam respirando os ares da democracia. Acontecia a realização de uma expectativa. A professora Selvíria foi nomeada diretora adjunta de uma escola e participa ativamente da discussão democrática. Falando hoje, ela mantém o encanto que provavelmente a povoou no período.

Com muita empolgação, diz sobre sua trajetória profissional, quando, segundo ela, seu trabalho na escola é reconhecido e passa, então, a trabalhar no núcleo central da Secretaria de Educação do Estado:

E a escola vivia um salto de qualidade. Bem aí, de lá eu fui trabalhar no órgão central da Secretaria da Educação. Perceberam a minha forma de trabalhar e me levaram para lá. Lá eu trabalhei no setor de currículo, depois eu fui trabalhar no setor de gestão escolar. Já, isso ainda na década de 80. Trabalhei lá em 86. E aí a gente começa também lá a tentar quebrar aquele monopólio do diretor autoritário e nós começamos também, e a gente participava de muito evento fora daqui. A gente tinha condições de entrar em contato com, com ideias diferentes. [...] e aí foi uma coisa maravilhosa, uma coisa de abrir tudo. Foi muito rico esse período. De construção, de ideologia mesmo. (Professora Selvíria).

O novo período democrático estava sendo bom para Selvíria, que não cansava de enumerar os benefícios que a educação estava recebendo com a abertura, a liberdade e a interação com outros autores educadores de todo o Brasil para poderem trabalhar. Tudo isso acontecia ao mesmo tempo em que se promoviam encontros que se davam fora do estado. Era a construção de ideologia, como disse Selvíria.

O professor Miranda também comemorava os avanços do movimento de professores que agora, junto a outros estados, fortaleciam a Confederação dos Professores do Brasil (CPB):

Nós já passamos a integrar a Confederação dos Professores do Brasil, a CPB, que era uma entidade também apagada, mas que ressurgia nos anos oitenta. Uma forte retomada da confederação dos anos oitenta, e nós aí dentro dessa retomada, e ajudamos nessa... nessa retomada mais à esquerda, mais esquerda, porque era um grupo de professores de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul que comandavam a CPB nacional e [...] começamos a discutir o processo transitório, né [...] e retomamos... retomamos a CPB, e virou uma entidade forte em cima e... todos crescemos juntos, e essa bandeira dos...cem mil

crianças... cem mil fora da sala de aula e foi uma bandeira nacional... nacional. Nós levantamos aqui, e... toda criança na escola. Essa era a grande bandeira. (Professor Miranda).

Quando Miranda fala da campanha das cem mil crianças fora da escola, faz referência ao número de alunos que no período estavam fora da escola no estado de Mato Grosso do Sul. A campanha começou por aqui e depois se tornou nacional. Miranda fala isso com orgulho de uma de suas conquistas, que fizeram parte de suas expectativas que haviam sido criadas com a volta de um governo civil no Brasil.

Outro professor que sentiu melhoras com o que estava acontecendo na educação reconheceu e falou sobre as mudanças foi Paranhos. Em suas reflexões, identificou quais eram os interesses dos militares com a educação que vinha sendo aplicada nas escolas:

Tanto que foi **nessa época que eu mudei toda a minha concepção de ensino de português**. Eu era... eu era professor na rede pública de língua portuguesa e... é... nessa época, nós só podíamos ensinar a gramática. A gramática normativa, aquela redação de temas ali colocado na hora para o aluno escrever sem saber o que, então o aluno tinha que decorar as regras. Imagine, nós colegas de professores, fomos percebendo que os alunos não queriam decorar mais. Decorava hoje esquecia amanhã. Aí então que eu vi que essa teoria que a gente adotava, era uma teoria... é... uma teoria estruturalista [...] que visa o texto para o texto, sem buscar o contexto, era o que queriam os militares, não discutir os problemas sociais vivido naquele momento. Então busquei outra teoria, que aí sim, a teoria da enunciação que buscava o sujeito, a língua como linguagem, a língua como instrumento da linguagem de comunicação e nessa questão que eu iniciei o meu trabalho... como professor de português. (Professor Paranhos).

É interessante notar que as mudanças na escola, promovidas por um governo democrático, permitiram ao professor Paranhos buscar outra teoria para educar seus alunos. Ele então chega à conclusão que o método que utilizava até então privilegiava a memorização e não o desenvolvimento do pensamento. Isso ocorrendo, era interessante para os militares, pois daquela forma o aluno não questionaria o contexto.

Essa conclusão a que chegara Paranhos é a de quem conseguiu fazer uma leitura do que acontecia e sobre as intenções de quem promovia esse método de ensino. A escola, por sua vez, penaliza ainda hoje, como sempre penalizou, alunos que têm dificuldades em decorar conteúdos. Para o sistema dominante e para professores que não estejam devidamente preparados (capacitados), não é uma ideia atraente que seus alunos pensem fora do que está estabelecido. “As políticas educativas que estabeleceram a escolaridade obrigatória estabeleceram, também, como é habitual, aquilo que consideram o que é, ou não, importante saber, o que é aceitável (ou não) fazer”. (CORTEZÃO, 2012, p. 725).

Como consequência desse tipo de educação, temos ainda hoje, nas escolas (incluindo cursos superiores), um conceito de educação que privilegia a memorização de datas, fórmulas e nomes.

Os avanços obtidos com essas novas propostas (libertadoras) de ensino são, infelizmente, combatidos por setores mais conservadores de nosso país. Para eles, escola é local somente de alfabetização e preparação para o mercado de trabalho, escolhendo *a priori* os ocupantes de funções braçais e os que executarão um trabalho mais intelectual, exceção nesse caso para os professores, que, mesmo sendo uma profissão que demanda uma capacidade enorme de conhecimento, não têm o reconhecimento nem o incentivo de todo o sistema capitalista. Para Apple (2013, p. 33), isso serve para o sistema político e econômico atual: “Uma das principais razões para a continuação do discurso e das políticas dominantes é que a própria natureza do nosso senso comum sobre educação está constantemente sendo alterada”.

Novamente trago para essa parte do texto as declarações da professora Selvíria, onde, com muita propriedade, fala de quais eram as expectativas já naquele momento, de um novo governo aberto ao diálogo, sobre o que eles esperavam da educação e dos seus agentes promotores, pois, por exemplo, “existiam escolas que tinham visões mais avançadas e a grande maioria das escolas ainda, como diretor com cargo político, que o comprometimento dele era com o político que tinha o indicado e não com a escola”. (Professora Selvíria).

Para dar conta de lidar com essa e outras situações parecidas, segundo a professora Selvíria,

a gente fazia essas leituras e fazia esse tipo de discussão [...] nós fazíamos um trabalho no estado todo de discussão do currículo, dos conteúdos, da postura do professor, de como é que esse professor deveria se relacionar com o aluno. É claro que havia algum tipo de resistência, “Até porque o professor queria ser tutelado, ele queria que alguém dissesse para ele fazer assim e é pra fazer assim. Era muito mais fácil trabalhar com alguém dizendo: olha, você tem que fazer isso. Até porque ele não se responsabilizava daí”. (Professora Selvíria).

Toda novidade que chegava era bem-vinda pelos professores que já esperavam por esse momento e que trabalharam para que ele acontecesse. Ocorre, porém, que nem toda novidade é interessante para todos. Existe a tendência de negar, ou não aceitar, aquilo que não se conhece ou que não esteja dentro de suas relações. Silveira (2002, p. 25) diz que “Podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações”. Como fatores que poderiam estar de fora desses processos, partindo ora dos próprios professores, ora do próprio sistema educacional, que gigante e pesado, perde a dinâmica das

mudanças. Se levarmos em consideração os interesses do neoliberalismo, teremos então, de forma acentuada, o desinteresse para que isso aconteça, podendo ainda haver outra situação contrária, como temos acompanhado nos últimos anos.

### 3.5 Medo do Novo

*Teve sempre embate, principalmente na década de 80...  
Na década de 90 isso foi morrendo, morrendo, morrendo, morrendo,  
morrendo, até... Agora acabou.*  
(Professora Angélica)

Os processos que definem todo o funcionamento das instituições são construídos ao longo do tempo. As identidades que os sujeitos assumem se dão no contexto das questões culturais.

Um pouco antes de findar a ditadura, havia um medo instalado em alguns municípios, que dificultava as mudanças propostas no governo de Wilson Barbosa Martins nos momentos finais que antecediam a redemocratização. A professora Selvíria falou desse enfrentamento ao novo, usando a palavra resistência:

**Professora Selvíria:** Resistências brutais. Os grandes municípios: Corumbá, Dourados e Três Lagoas eram os mais resistentes. Eram os mais resistentes porque o domínio do político partidário nestes municípios era muito forte. Aquidauana também foi um local que deu muito trabalho, porque o político, ele tinha um poder muito forte, de tirar, de pôr o diretor, de tirar o diretor, de pôr o professor, de transferir o professor. Então era uma gestão dominada pelo medo. As pessoas tinham medo de se posicionar.

**Altemir:** Você não tinha medo? Ou tinha um certo receio?

**Professora Selvíria:** Eu tinha um certo receio, eu tinha um certo receio. Mas sabe, eu ia enfrentando esse medo.

Quando diz que “o domínio do político partidário nestes municípios era muito forte”, Selvíria está apenas afirmando aquilo que tem predominado nesses contextos. Bhabha (1998, p. 143) interpela essas relações: “Qual é a imagem da autoridade se ela é o suplemento da civilidade e o duplo despótico da democracia?”

Como os prefeitos tinham autonomia para mexer no quadro de professores, caso o desagradassem, a renovação na educação ficava condicionada a esses políticos. Em meio a tudo isso, estava o medo a dominar. As possíveis reações eram ofuscadas pelo medo. Mesmo tendo receio, Selvíria enfrentava o medo. Se levarmos em consideração a trajetória da professora Selvíria, desde sua juventude em Londrina, depois sua filiação ao Partido Comunista,

poderemos constatar que, para essa batalha, ela estava pronta. Embora permeada pelo medo, foi encarada de certa forma com algum tipo de enfrentamento. O mesmo enfrentamento que teve ao se deparar com situações de racismo, contra os sujeitos que a confrontavam. As identidades que já havia assumido até chegar ali lhe permitiam trilhar, embora com receio, os caminhos para ir modificando a situação.

Vale notar que os municípios do interior, os mais populosos como Dourados, Corumbá e Três Lagoas, assim como Aquidauana, eram os que apresentavam maior rejeição às propostas de mudanças. Certamente pelo histórico conservador e dominado pelas oligarquias, os ares de mudanças não eram bem-vindos naquele momento.

Já a capital Campo Grande se tornava o centro das manifestações. Selvíria narra que houve uma passeata, envolvendo professores, com apoio de alunos e pais e que foi gigantesca. Essa passeata que havia saído da Associação Campo-grandense dos Professores (ACP) “já estava virando lá na Antônio Maria Coelho<sup>38</sup>. Foi assim um momento muito, muito, muito forte de resistência mesmo àquilo que era posto, que era o governo do Pedro Pedrossian”. (Professora Selvíria). Nessa manifestação, enquanto caminhavam pelas ruas centrais de Campo Grande, cantavam a música emblemática do Geraldo Vandré, *Caminhando* (e que já foi tratada no início desse capítulo). Houve a participação de delegações do interior e o apoio da população da cidade.

Esse apoio vindo da população talvez se dava porque era contra o governador Pedro Pedrossian, que naquele momento enfrentava a oposição de vários setores políticos do estado. Isso fica evidente em sua derrota na eleição de 1982 para governador, onde perde para Wilson Barbosa Martins, candidato da oposição (PMDB).

A insatisfação popular contra o governo do estado podia ser sentida nas manifestações nas ruas pelos populares. As maiores cidades do interior que apresentavam aversão às mudanças propostas pelo novo governo do estado eleito em 1982 talvez expliquem as dificuldades enfrentadas pelo movimento de professores na Universidade em Corumbá, antes e depois da redemocratização chegar. A professora Angélica, em tom de desabafo, explica aquele momento, quando foram vítimas de críticas:

**Professora Angélica:** Criticavam... Criticavam muito a gente... porque a gente assumia e assumia com uma pauta! Né? Havia um grupo que assumia com uma pauta. E era um grupo que tinha uma certa coesão lá dentro do Centro Universitário. E que assumia uma série de posições independente de greve... Quando tinha um reitor a gente assumia um candidato [...] **Teve sempre embate... principalmente na década de 80... né... na década de 90**

---

<sup>38</sup> Rua no centro de Campo Grande.

**isso foi morrendo... morrendo... morrendo...morrendo... morrendo... até... Agora acabou.**

As expectativas depois de três décadas se esvaíram. Sobram hoje as lembranças, que constituem a maioria dos professores entrevistados. São as identidades que se assumem, identidades escorregadias e líquidas (BAUMAN, 2005), vão deslizando por entre as paredes sólidas, dando novas feições aos sujeitos. Essas novas feições mostram sujeitos que viveram uma grande expectativa de mudanças, chegaram a experimentá-las, mas que, hoje, não compreendem como as novas gerações não têm a capacidade mais de criar expectativas como eles criaram. Talvez essa “falta” de expectativas seja guiada por políticas econômicas, conforme escrevem Pavan e Backes (2016, p. 44), ao afirmarem que “com a adoção das políticas educacionais neoliberais, essa luta arrefeceu – em parte, porque os sindicatos ficaram fragilizados em parte, porque essas políticas se apropriaram do termo profissionalização, alinhando-o ao ideário mercantil”.

Decepcionado, hoje, com as expectativas que tiveram na década de 1980. Isso define o sentimento do professor Anastácio quando ele faz o seguinte comentário, dirigindo-se a mim com o olhar para baixo, refletindo em sua postura física o desânimo em relação ao que tinha acontecido em tantos anos de lutas:

Olha, cara, você sabe uma coisa que eu... a nossa luta foi tão intensa... tão intensa... tão, com tanta gente que a gente pensou que a gente tava plantando, para uma transformação da sociedade... eu acreditava piamente nisso, porque nós iríamos formar uma geração que depois ia formar outra geração e a gente ia mudando a sociedade. Isso não ocorreu. Foi pra mim... essa foi a geração que a gente investiu demais e saímos e não ficou nada! (Professor Anastácio).

Essa sua afirmação, carregada de sentimentos e sentidos, mostra o caminho que a educação tomou, ao ser dominada pela visão neoliberal e que está naquilo que Apple (2013, p. 37) diz sobre a nova ordem nas escolas e universidades: “Demonstrar que se está ‘agindo corretamente’ de acordo com critérios impostos de fora é a norma. ‘Desempenho ou morte’ quase parece ser o seu lema”.

Considero importante, porém, ressaltar que a educação mercantilista que vem tomando conta da educação superior não é exclusividade dos tempos atuais. Na década de 1980, em pleno processo de redemocratização, ela continuou a ocupar brechas abertas pelo descaso do poder público em relação a todos os níveis de educação. Historicamente, podemos verificar que a educação pública no Brasil nunca foi tratada como prioridade. Esse sucateamento do



sistema educacional brasileiro, na década de 1980, começou (ou continuou) a se mostrar. A pergunta é: O que facilitou que essa situação viesse à tona?

### 3.6 O Definhamento do Sistema Educacional

*Os cargos são seus, a honra é minha.*  
(Professor Aral)

Tendo como referência os professores entrevistados nesse trabalho, suas falas me levam a interpretar que esse sucateamento só começou a ser mostrado na década de 1980, não exclusivamente pelo fim da ditadura e conseqüentemente da censura, que vinha a reboque. O que colaborou para que houvesse um entendimento do que começava a se desenhar como a política neoliberal e, conseqüentemente, a privatização da educação depois que ela já estivesse sucateada (talvez nunca esteve devidamente aparelhada) foi justamente o engajamento desses professores, que conseguiam fazer uma análise da conjuntura na qual estavam inseridos. Esses professores que pensavam a educação ganharam espaço logo no início da década de 1980, quando governadores de oposição foram eleitos em estados-chave, assim mais à esquerda. De repente, estavam dentro do processo, sendo sujeitos, arquitetos de um projeto e, às vezes, vítimas do sistema, que disponibilizava poucos recursos para a área educacional.

Para sustentação dessa hipótese: O motivo pelo qual a situação da precariedade da educação veio à tona, trago o que ouvi desses professores, que vai muito além de uma narrativa. Em alguns casos, percebia uma denúncia, em outros, o desabafo, a indignação, a desistência de sonhos. Foram identidades que se fizeram no caminhar, moldadas sem formas prontas, mas com as curvas, retas, relevos e profundidades que a conjuntura exigia. O professor Aral, o mais calmo de todos os sujeitos entrevistados, naquele período ocupando um cargo na Secretaria de Educação, me provocou (me tirou do meu lugar – várias vezes fez isso). O termo provocação que uso aqui não está relacionado com uma intenção maliciosa de Aral, mas sim ao fato de que eu saía de uma situação confortável e fazia reflexões sobre realidades que elas, sim, eram (e ainda são) provocadoras. Seria o que Bauman (2005, p. 60) fala sobre a identidade fixada: “A identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha”.

Para não lhe cansar vou lhe dar um exemplo. Eu estava visitando escolas em Aquidauana [...] uma professora [...] E eu cheguei na escola e ela me convidou para ver. [...] “estamos mandando o ofício pro senhor demais pedindo a

reforma aqui e não acontece”. “Professora, todas as escolas me mandam isso e a gente não consegue”.

**Altemir:** Puxa vida...

**Professor Aral:** Constrangimento atrás de constrangimento. Ela chega no banheiro e deu a descarga. “Agora o senhor vem aqui no pátio”. Quando eu cheguei no pátio tinha fezes boiando. A céu aberto, fezes boiando, no pátio da escola. Puxa... Ela falou: “agora o senhor vem aqui?”. Entrei numa sala de aula não tinha luz. “O senhor esta sentindo o cheiro?”. Era um cheiro forte de urina, dentro da sala de aula. E ela falou: “olha lá a parede dos fundos”. A paredes dos fundos dava para o mictório das crianças. A parede estava rachada. As crianças urinavam naquela vala do mictório e a urina passava pela parede, cortava, virava a sala e... Olha que constrangimento. Porque é o representante do governo. Ao olhar da comunidade é incompetente quem está ali, que não foi capaz de reverter essa coisa cruel, nos trazer pintura, você trazer embelezamento, não se trata de dinheiro, jardinagem, não se trata nem de equipamentos lúdicos, se trata de higiene.

Linhas atrás, escrevendo sobre a professora Selvíria, reproduzi o que ela me disse sobre Aquidauana, que era um dos municípios, juntamente com os outros três mais populosos do estado, onde havia uma dificuldade muito grande em aceitar o projeto de uma escola libertadora. Esse episódio que envolveu o professor Aral, quando ocupava uma função na Secretaria de Educação do Estado, deu-se no mesmo mandato em que a professora Selvíria também passou a trabalhar na mesma secretaria. Juntando as narrativas, o contexto vai convergindo.

Selvíria enfrentara o preconceito, por exemplo, quando o pai de uma aluna disse a ela que nunca vira uma professora de inglês preta. Lembrando da infância e adolescência do professor Aral, parte dela passada em uma pensão em São Paulo, morando sozinho desde os 11, 12 anos de idade, vivendo na pobreza e enfrentado racismo, não seria para ele difícil retornar em memórias ao seu passado e ver, na situação precária daquela escola, aquilo que ele teve que estudar para fugir: a pobreza, o abandono, a indiferença. Diante da situação vivenciada pelo professor Aral, em Aquidauana, ele suspendeu a visita:

Cancelei a visita, voltei para trás, fulo de raiva, pedi audiência ao governador. Falei para ele, falei o que não devia. Fui ao secretário de obras [...] falei: “você deixam a gente numa situação”. “Eu já mandei aqui n ofícios, pedindo e tal”. Bom, então esse era o quadro, não sei se é diferente, to falando da época. Então, fizeram licitações [...] E tinha mais 7 milhões, era 104 milhões. 7 milhões do salário da educação que estava retido na fazenda utilizado para outros fins. Eu disse. Um secretário da fazenda, um homem de difícil acesso, difícil convivência: “não tem dinheiro”. “Mas como? O salário da educação é da educação, é dinheiro carimbado mandando para cá”. Aí perdi a paciência e (explica que pediu demissão), eu estava muito bravo na época, talvez não sei se quanto as causas, não me arrependo delas, talvez o tom tenha sido muito duro, mas causou um rompimento pessoal que eu tinha uma ligação muito forte com o Dr. Wilson, e nunca mais nos falamos e com o grupo dele. Mas

eu, era meu dever, fiz o que tinha que fazer, a gente não nasce agregado a cargo, né? A propósito, eu terminei a minha carta dizendo: os cargos são seus, a honra é minha. Até fui pretencioso, fui pretencioso, como se eu fosse um redentor.

Em um momento de raiva por não ver os seus pedidos serem atendidos, Aral renuncia depois de conversar com o secretário de Fazenda e descobrir que as verbas destinadas para educação não eram aplicadas nesse fim. O sistema em si dava mostras de que para a educação não era destinado sequer o que estava estabelecido em lei. As reformas físicas nas escolas, como serviços básicos de manutenção, dependiam muito mais da Secretaria de Obras, do que da própria Secretaria de Educação. Ele percebeu isso rapidamente, pois estava dentro do governo. Sentiu na sua pele, a impotência de não poder resolver o que tinha – e podia – ser resolvido. Não compactuando com tal situação, resolve sair.

As identidades que constituíam o professor Aral transitavam e se cruzavam em momentos distintos de sua vida. Aquele menino que ouve as recomendações de um delegado de polícia, e que décadas depois se indigna frente a uma situação que, mais uma vez, remete ao sentimento de exclusão. Para Skliar (2003, p. 91), “a exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é um processo cultural”. Nesse processo cultural, Aral é um sujeito, que toma decisões, talvez inspirado em seu passado. “Essa condensação na memória de dois eventos distintos em um constitui fenômeno muito comum”. (THOMPSON, 1992, p. 182).

Vencido pelas jogadas desonestas do mundo de interesses escusos, que se sobressaem em detrimento das necessidades sociais, Aral fica com a decepção. Sobre as prioridades dos governos, na dramática luta que se trava todos os dias para se sobreviver no sistema capitalista, o professor Pedro, depois de alguns estudos, chegou a perceber evidências e as comentou, em sua entrevista:

Não é que eu cheguei à conclusão, mas no âmbito da, desses estudos da escola em relação ao imperialismo, então que ficou evidente pra mim, né? Que a escola nunca foi pensada como uma necessidade social. Nunca [...] Se você ver o nascimento da escola, inclusive, ou pelo menos o processo de universalização da escola e tal, no final do século XIX, a partir da década de 1870, isto tem muito mais a ver com o fato de as crianças que a época da revolução industrial, haviam sido praticamente incorporadas pelas fábricas, né? [...] Os trabalhadores estão preocupados em quê? Em assegurar a diminuição da jornada de trabalho das crianças, assegurar a obrigatoriedade da educação de seus filhos pelos patrões e nas medidas que eles vão ganhando isso no congresso, de fato que vai ocorrendo, a força de trabalho infantil vai sendo valorizada<sup>39</sup>. Aí o que o patrão faz? Ele está incorporando novas tecnologias, tudo isso, quem ele vai desempregar? Ele vai desempregar a

---

<sup>39</sup> Valorizadas no sentido de ficar mais caras para o patrão.

criança. Aí cria-se um problema social, as crianças estão nas ruas. É aí que vem a escola. Você entende? É mais no sentido assim entende, de tirar as crianças das ruas, ter um certo controle, você entende? Sobre o dia a dia das crianças e tal, tudo isso daí. Até uma forma de atenuar a tensão social, é aí que a escola entra. Quer dizer, a escola não entra com essa preocupação de assegurar a formação cultural e tudo. Quando se fala, por exemplo, que a escola se transformou num depósito de criança, muita gente fica indignada, mas não é, né? Então aí eu digo que a escola nunca respondeu a uma necessidade social relevante.

**Altemir:** Ela atendeu ao mercado?

**Professor Pedro:** Exatamente. Aí eu falo assim, pô, ela é expressão do quê? Do parasitismo, que começa a abraçar na sociedade capitalista.

Ouvi de Pedro uma aula sobre a escola, suas conexões com o mercado e os propósitos de atender ao capitalismo. O seu discurso expressa sua indignação com o modelo de escola que temos e que desde a sua universalização, no final do século 19, está aí para atender ao mercado e não como uma necessidade social. A percepção dos professores entrevistados de que a escola continua a atender esses interesses foi o que promoveu neles a quebra de expectativas que haviam sido retomadas no prenúncio da redemocratização. Quando a redemocratização está em pleno desenvolvimento e começam a sentir as dificuldades para a implantação de seus anseios, de uma escola democrática, libertadora e voltada para a realidade do aluno, começa então o desânimo provocado pelas frustrações. “O mundo se torna um grande supermercado em que aqueles que detêm capital econômico e cultural são favorecidos em quase todos os setores da sociedade”. (APPLE, 2013, p. 34).

O professor Anastácio fala em “desperdício de esforço” ao analisar aquele momento. Essa declaração é o auge do desapontamento, a antítese da expectativa positiva. Agora, esse homem próximo dos 70 anos, mergulhado em lembranças (durante a entrevista), se entrega em memória e sentimento àquele período, e no núcleo de sua avaliação revela o sentimento do desperdício:

Acreditava naquilo, mas, hoje, hoje, você avaliando... houve muito desperdício de esforço. Sabe? Cara, cada coisa que a gente fazia em Corumbá, que não levava a nada. As pessoas nem acreditavam... Falavam, ah, esse cara aí, tão fazendo de bobagem, né? A própria cidade, a cidade não evoluiu pra isso. As vezes você formava aluno pra ser vendedor nas Casas Pernambucanas, na... sabe? Esse cara vai ser um politizado, vai ser até politizado, mas ele vai ter de sobreviver! Tem que sobreviver, cara! (Professor Anastácio).

As expectativas do professor, como vimos em seu depoimento, se dirigiam também para seus alunos, que às vezes se formavam para trabalharem como vendedores no comércio

local, e que, fazendo parte da cidade que estava em decadência, também estavam no mesmo processo. Quando entrevistei o professor Pedro, ele também mostrou sentimento parecido com o do professor Anastácio em relação a Corumbá:

Por exemplo, Corumbá ainda, o que atesta o processo de decadência de Corumbá, inclusive, era o descaso com que a própria população via, a preservação do patrimônio arquitetônico maravilhoso que aquela cidade tem. O surgimento do centro universitário em 1968 foi um negócio muito importante, porque imediatamente começa ali dentro do centro a discussão sobre a importância histórica daquele patrimônio, sabe? E a gente começa a falar em preservação e então, a raiz da coisa esteve aqui dentro do centro universitário. Foi lá que a coisa se deu. (Professor Pedro).

O sentimento de Pedro, do pouco reconhecimento da população de Corumbá em relação à beleza de seu patrimônio histórico, é compartilhado pelo professor Anastácio. O sentimento do Anastácio vai para além da população de Corumbá. Ele, então, retoma em sua fala a lembrança de sua campanha eleitoral: “Então, essas atividades, cara... Então, imagina a minha campanha pra vereador... Aí eu fui processado durante a campanha, fui parar duas vezes na Polícia Federal... me processavam, o pessoal me denunciava”. (Professor Anastácio).

Quando na entrevista com a professora Selvíria ela falou sobre resistência, perguntei-lhe se não eram essas resistências que fortaleciam o movimento. Ela disse prontamente que sim, que “era a resistência que fazia com que nós buscássemos caminhos alternativos para minar essa resistência. Mas a gente entendia também, que a educação, ela só conseguiria se modificar, se o governo, o estado, se modificasse”. (Professora Selvíria).

Com essa expectativa em mente e enfrentando as oposições dentro da própria classe, alguns professores começaram a ser protagonistas de seus sonhos. Para os que estavam dentro do governo, as coisas começavam a se mostrar. A aprendizagem começou a se dar pelas experiências que submetiam em seus trabalhos. A professora Selvíria então reconhece:

Nós conseguimos aprender muita coisa e entende como é que isso funcionava, sabe? Entender o que estava por trás daquilo. Foi aí que eu consegui entender a visão reprodutivista da época assim. Eu preciso reproduzir a sociedade da forma como ela está, que eu não posso mexer nos privilégios. Eu tenho que manter os privilégios e eu tenho que formar uma mão de obra acrítica. Eu preciso desenvolver uma mão de obra obediente e submissa. E era isso que a escola fazia. E era contra isso que a gente lutava. Era mostrar pras pessoas que essa realidade não pode mais existir. E isso tudo, com a redemocratização do país, com a campanha das Diretas Já, tudo isso foi acontecendo de maneira meio que articulada. E aí, como eu disse, a gente precisava ter uma militância política partidária, uma militância sindical para poder formatar o professor,

para esse professor entender qual era o verdadeiro papel dele no contexto da escola.

Os discursos de Selvíria e de Pedro, quando partem para uma análise mais abrangente sobre a função da escola e os interesses que ela atendia, falam sobre as mesmas coisas. De repente, a expectativa se choca com uma realidade difícil de ser enfrentada, que depois deixaria marcas.

São marcas nas identidades que ficaram nítidas no professor Anastácio quando fala em “desperdício de esforço”. Quando a professora Selvíria fala do esforço que precisavam fazer para mostrar essa realidade que “não podia mais existir”, pergunto a ela se conseguiram, ao que responde:

Conseguimos em parte. Em parte, porque a resistência era muito grande. Era aquilo de dizer que a escola estava cumprindo o seu papel social. Ora, qual era o papel social? Porque aí era uma questão ideológica. Qual era o papel social? Para os tradicionais era um papel, para os progressistas era outro papel social. E esse embate é o que desgastava. Mas eu acho que a gente conseguiu alguns avanços, mesmo que com retrocessos. Tanto é que a gente conseguiu, depois já na década de 90, instituir eleições diretas para diretor por decreto (risos).

**Altemir:** Por decreto...

**Professora Selvíria:** Por decreto. Foi o único lugar que o governador assinou um decreto dizendo que a eleição seria, que a escolha do diretor seria por eleição direta, foi por decreto. E vindo de quem? De Pedro Pedrossian. Que são as contradições, inerentes ao modelo que a gente vivia. Mas essa discussão toda de 85... Eu passei 86, 87, 88, 89, eu passei até 96 lá na Secretaria e a gente fazendo, fomentando essa discussão, e aí foi interessante, a gente conseguiu nichos de excelência em municípios, escolas que se destacavam. [...] A educação sozinha não ia mudar a sociedade, mas ela era um dos elementos de mudança da sociedade. Então, foi rico, foi um período muito rico.

Mesmo enfrentando as adversidades no período, a professora Selvíria via nas adversidades motivos para convencer os outros professores da necessidade de implantação de um novo modelo de ensino. Partiu para o diálogo, para as negociações, com a intenção de conquistas para o projeto de educação que ela acreditava ser o melhor naquele momento. Mesmo que “as Ciências da Educação tornaram-se de facto vulneráveis” (CORTEZÃO, 2012, p. 720), e isso estivesse presente na década de 1980, a professora Selvíria mantinha seu otimismo. O professor Anastácio, quando fala daquele período, expressa hoje a sensação de algum desperdício.

Não só anseios por um novo tempo que estava chegando, mas também cautela movimentavam os professores naquele processo de abertura política. Ainda com a forte

presença da ditadura a assombrar o imaginário (e a realidade) de alguns professores, alguns se precavam contra a possibilidade de alguns dissabores.

Na entrevista com o professor Paranhos, fica mais fácil compreender a não adesão de alguns professores ao movimento de transformação na educação, ou mesmo de suas posturas em sala de aula. Quando ele fala dessa transformação em andamento naquele momento e faz uma análise sobre os acontecimentos decorrentes da nova expectativa que se criava, é possível constatar que muito da desilusão de alguns professores, em relação à não efetivação do que esperavam acontecer, se deva ao medo.

A gente precisava pensar muito o que falar em sala de aula. Muitos colegas, mais exaltados, que começavam a discutir outras coisas que não estavam no livro didático, muitas vezes vários deles eu vi, sair da escola e prestar depoimento na Polícia Federal. (Pausa). Foi um período muito difícil para o professor. Porque o professor que tem a obrigação de abrir portas e mostrar o mundo para o aluno, foi cerceado, porque o mundo que o aluno deveria ver, não era o mundo que a gente via, mas era o mundo que os militares queriam. Essa foi a questão muito difícil de se trabalhar, no período, nesse período chamado de exceção. (Professor Paranhos).

Depois de terminar de expressar seu raciocínio, Paranhos fez um longo silêncio, ainda com os olhos fechados. Entendi como um sinal de que aquele assunto se esgotara. Esse gesto sinalizador do esgotamento de uma conversa também podia ser entendido como uma indicação de que alguns fatos do passado não se mostravam mais interessantes para ele, e nem que voltassem à tona. Naquele momento da entrevista, Paranhos assumia uma identidade docente que era uma espécie de resultado das tantas identidades que precisamos assumir. Os processos transitórios do país, juntamente com as transições em sua vida, se encontram agora, em seus 70 anos de vida, como que a fazer uma síntese de sua existência. Então, o que marcou profundamente, ele fala. Fala, até esgotar a necessidade de relatar passagens em um período de uma vida. Isso feito, não retoma mais o tema. Abrevia sua narrativa com um gesto de cabeça, um olhar desviado, uma respiração mais profunda.

Arriscar-se no mundo das interpretações não é uma tarefa difícil, afinal, fazemos isso todos os dias. O arriscado é tornar públicas as interpretações que nos vêm através do que o outro nos conta, ou do que ele não conta, ou ainda, do que ele silencia. Buscar nos sujeitos a rememoração de um período em suas vidas e querer deles que falem das expectativas que tiveram em um tempo, trinta anos antes, é uma grande tarefa. Não sei qual delas é tarefa maior: conseguir que falem, ou conseguir interpretar o que falaram, sem desviar por demais suas intenções em suas narrativas.

Tendo contextualizado essas inquietações a respeito de como se informavam, do que liam, ouviam, ou assistiam e também suas expectativas sobre o momento renovador que se anunciava, apresento, no próximo capítulo, as suas autoavaliações a respeito de suas atuações e como isso interferiu na educação. Foram narrativas interessantes que ajudaram, mais uma vez, a compreender as identidades desses docentes.



## **4 O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES**

Avaliar não é uma tarefa das mais fáceis, pois avaliação sempre será guiada pela subjetividade e toda subjetividade está relacionada com identidades. São identidades sempre politizadas, como afirma Hall (2014). Por isso, ao se avaliar para o outro, talvez seja mais difícil ainda, pois haverá a interferência dele, que testemunha essa autoavaliação. Propor uma autoavaliação não é algo que se consegue logo de início em uma entrevista. Não é em uma entrevista curta, muito menos aplicando um questionário, que se pode promover uma autoavaliação rica de confiança, e dela obter informações que partam de reflexões com maior complexidade. Propor uma autoavaliação é ir além, é sair de qualquer espaço raso e mergulhar em lugares com maior profundidade. Ouvir uma autoavaliação é quase se tornar cúmplice. Para isso se tornar possível, precisamos dispor de tempo.

Como tratado na introdução dessa tese, o fator tempo é determinante para o bom andamento de uma entrevista, que tem hora para começar e o ideal é que não tenha hora para terminar. Nisso, obtive sucesso, pois em todas as entrevistas não foi determinado previamente pelo entrevistado o momento de concluí-las. Procurei guiar esses encerramentos sempre pelo esgotamento dos assuntos, e quando o entrevistado já não apresentava mais “o novo” em suas palavras, quando já tinha ouvido o suficiente daquele sujeito. Aí vinha a pergunta final, que sinalizava o encerramento da entrevista: “E aí, valeu a pena?”

Foi com essa pergunta que eu fechei as autoavaliações, com aquelas informações (também foram desabafos) necessárias para tratar da análise e que ainda não haviam surgidos na entrevista. Depois disso, era o momento de orientar o encerramento de uma entrevista

fazendo perguntas como: “E aí valeu a pena?” São perguntas curtas que vinham logo seguidas de respostas de uma palavra, mas arrematada com um discurso, não para justificar a sua afirmação ou negação, e sim, como foi na maioria das vezes, para justificar suas trajetórias.

Lembro, porém, que mesmo que eu estivesse buscando nas entrevistas as palavras dos professores que me ainda me faltavam para concluir esse trabalho, não conseguiria nunca considerar que o mesmo estivesse acabado. Assim como também não estão acabadas as histórias dos entrevistados. Enalteço mais uma vez o poder das palavras, que Larossa (2002, p. 21) tão bem exemplifica:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Foram as palavras ditas e não ditas que me orientaram até aqui. Ouvir dos professores suas autoavaliações mexeu com eles, mexeu comigo. Aqui nesse capítulo, está contemplado o quarto objetivo da pesquisa, que é identificar como os professores avaliam sua atuação docente na década de 1980 e as implicações disso na educação. Para isso, tratei de sentimentos, atuações em sala de aula, decepções políticas, posturas e aprendizados que ficaram.

Com esse objetivo, procurei “fechar” o que tinha para ouvir dos sujeitos entrevistados, no sentido de compreender suas identidades docentes. As narrativas dos professores em relação às suas autoavaliações foram sempre frutíferas, pois haviam muitas lembranças que revigoravam suas falas. Não faltaram revelações (ao menos para mim) sobre algo tão pessoal, que é quando, por exemplo, as pessoas falam de seus sentimentos.

## 4.1 Sentimentos

*Uma mulher direitosa, udenista, empedernida, católica praticante, enfim...  
 Não havia nada que pudesse nos unir. Porque ela tinha 60 anos e eu 20.  
 Ela era católica apostólica romana praticante, eu ateu, ela udenista, eu comunista.  
 Qual o ponto de convergência?  
 (Professor Antônio)*

Para alguns, expor os sentimentos é fácil, fazem isso com frequência. Para outros, essa exposição, via oralidade, é algo mais perturbador. Em ambos os casos, quando sentimentos são expostos, trazem consigo as marcas de quem fala, muito mais sobre de quem ele está falando. Percebendo essa relação, busquei me orientar nessas percepções para delinear os sentimentos dos professores entrevistados.

Em nossas relações do cotidiano, poucas vezes ouvimos de alguém algum tipo de reconhecimento que esteja relacionado àquilo que consideramos grandes diferenças entre duas pessoas. Para o sujeito, o que o outro se opõe a ele passa a ser visto geralmente como defeito e “deixa um rastro resistente, uma mancha do sujeito, um signo de resistência”. (BHABHA, 1998, p. 81).

Essas resistências podem ser percebidas quando se encontra uma pessoa com a qual não há nenhuma convergência. Para o professor Antônio, um dos grandes motivos que o ajudou em seu crescimento profissional foi a convivência com uma pessoa, amiga sua, completamente antagônica a ele, que dela se lembrou para avaliar seu aprendizado ainda no início de sua carreira:

E até, eu digo que, tenho felicidades assim fantásticas na vida. Por exemplo, o fato de eu não ser sectário, que eu devo a uma grande amiga com quem eu trabalhei na faculdade de medicina. Uma mulher direitosa, udenista, empedernida, católica praticante, enfim...

**Altemir:** O perfil completo...

**Professor Antônio:** Não havia nada que pudesse nos unir. Porque ela tinha 60 anos e eu 20. Ela era católica apostólica romana praticante, eu ateu, ela udenista, eu comunista. Qual o ponto de convergência?

O reconhecimento de não ser sectário, para Antônio, em seu ponto de vista, se deve a uma mulher que tinha convicções opostas às suas, e que isso não foi algo impeditivo de uma grande amizade. Essa leitura que ele faz, mais de quarenta anos depois, está relacionada a uma lembrança fantástica em sua vida. Analisando sua entrevista, há um determinado momento em

que o professor Antônio, conforme relatado no capítulo segundo, “pirou”, quando do fechamento do curso de Ciências Sociais e toda a tribulação que viera se transformar sua vida, e que coincide com esse momento na faculdade de medicina na USP, onde trabalhava como escriturário. Talvez tenha encontrado nessa mulher, sem nenhuma convergência, um ponto de equilíbrio em sua vida, no ambiente de trabalho. Talvez tenha sido mais confortável conviver pacificamente e construir uma grande amizade com quem pensava tão diferente dele. Talvez isso fizesse parte das descobertas e afirmações que ganham força na fase da vida quando temos 20 anos.

Já com o professor Pedro a conversa foi um pouco diferente. “Ou o pessoal me adora ou o pessoal me odeia”. Marxista, defensor árduo de suas ideias, define-se com convicção em relação à sua trajetória: “Assim, até pela minha forma de ser, porque eu sempre fui assim muito... Eu nunca consegui esconder minhas posições, nunca consegui fazer jogo político, fazer jogo... Nem sempre tive jogo de cintura”.

**Professor Pedro:** Sempre fui muito tranquilo em relação a isso, nunca fui muito carreirista, nunca pensei em ser nada na vida. Pude ter... Tem gente que acha uma loucura por eu ter negado um convite para ser secretário de estado, mas foi coisa que nunca mexeu comigo, você entende? Nunca, nunca, nunca fez parte dos planos meus.

**Altemir:** Ser secretário de educação?

**Professor Pedro:** Sim, sim. Até porque seria uma loucura, seria o meu enterro. Seria meu enterro com essa visão que eu tenho, seria meu enterro, né?

Fazer o jogo político privaria Pedro de ser coerente com suas ideias. Seria “seu enterro”, como definiu. Em sua perspectiva, não haveria espaço para o papel que ele ocupava como pensador<sup>40</sup> e, ao mesmo tempo, ocupar um cargo político. Recusou um cargo de secretário de Estado pela sua “forma de ser”. Pedro sintetiza aquilo que podemos definir como o (des)encontro de identidades, quando uma identidade (do pensador) refuta a outra identidade que lhe namora, mas que se mostra ameaçadora. Ficou em segurança mantendo sua forma de ser. São as identidades eternamente divididas, que se aproximam e se distanciam, conforme Hall (2014, p. 24) descreve:

embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e “resolvida”, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma “pessoa” unificada que ele formou na fase do espelho. Essa, de acordo com esse tipo de pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da “identidade”.

---

<sup>40</sup> O termo pensador é uma definição minha.

Arriscando-se um pouco mais em sua trajetória, tivemos o professor Anastácio. Mesmo com a ideia de que investiu tanto em alunos e não ficou nada (nada no sentido de eles ascenderem profissionalmente), como dito no capítulo acima, ainda há um reconhecimento do que a cidade de Corumbá faz para ele.

Hoje eu vou lá pra Corumbá e há uma repercussão, quando o pessoal fica sabendo... Cara, teve uma Feira Internacional da América Latina, que eu fui lá homenageado, festival [...] fui homenageado... o que apareceu lá alunos, levando alunos de classes pra me conhecer, pra me conhecer... (Professor Anastácio).

O conforto sentido em momentos de reconhecimento ameniza o desânimo e provoca uma sensação de bem-estar visível em seu depoimento. Enquanto Anastácio falava desse momento em que era reconhecido, surge um sorriso em seu rosto. A satisfação é visível. A passagem dos anos privilegia nossas conquistas em que beneficiamos outras pessoas. O magistério é uma carreira em que o sujeito se faz naquilo que “deixa” para o outro. Aí está a riqueza do magistério. “Por isso podemos defender que, a natureza mestiça e poliglota das ciências da educação é, simultaneamente, um factor de vulnerabilidade (sobretudo no mundo acadêmico) mas, sem dúvida, também uma fonte de riqueza”. (CORTEZÃO, 2012, p. 722).

Talvez, por isso, a necessidade em receber esse reconhecimento, e quando ele chega, a satisfação que todos expressam. Essa é outra possibilidade que a pesquisa me aponta: a de que, conforme os anos passam, para os professores, uma das maiores (se não a maior) recompensa que existe é o reconhecimento. Esse reconhecimento é bem-vindo em qualquer momento da carreira e pode vir em forma de melhor remuneração, mas também naquele tipo de reconhecimento social. A experiência de cada um provoca um novo sentido em suas vidas. Escrevo aqui sobre a experiência que Larossa (2002, p. 21) realça, ao dizer que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Ao mesmo tempo em que os sujeitos, ao envelhecerem, esperam por um reconhecimento, tornam-se mais propensos a expor o que lhes incomoda. Quando o passado ainda atormenta por questões mal resolvidas, o sujeito continua a sentir a mesma indignação desse passado. Ao se referir aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*<sup>41</sup>, a professora Angélica

---

<sup>41</sup> Pós-graduação em mestrado e doutorado.

faz uma severa crítica ao modelo, narrando os seus enfrentamentos contra o pessoal responsável pela regulação e acompanhamento dessas pós-graduações:

E eu colocava isso: gente, a gente tem que avaliar pelo produto final... vamos ler algumas... se não tem um monte de gente pra ler, pega assim e fala assim: vamos ler pra ver se o produto final é de qualidade. Se é de qualidade, o mestrado é bom! Não, fica analisando currículo de professor e quantificando, quantos artigos ele escreveu por ano... quantos não sei o que, quantos eventos [...] Na área de História, tem grandes historiadores, que publicaram um livro na vida! São lidos por gerações e gerações! (Professora Angélica).

Depois, na própria entrevista, confessa que desistiu. A sua desistência de contestar “os absurdos” que, segundo ela, presenciava na academia é uma forma de protesto. Um protesto que mesmo sendo silencioso (no sentido de se recolher), e que só vem a público quando provocado, assume uma postura identitária que se move entre terrenos movediços. A professora Angélica buscou nas palavras aquilo que Larossa (2002, p. 21) afirma: “O homem é um vivente com palavra”.

Os sentimentos dos professores estão ligados ao que acontecia em sala de aula. Suas atuações no contato direto com os alunos revelam situações que, ainda hoje, nos deparamos no ambiente escolar.

## 4.2 Atuação em Sala de Aula

*Professor, você é o único comunista que eu conheço que dá para a gente discutir numa boa.*  
(Professor Antônio)

Ainda discorrendo sobre a participação de professores em campanha política, o professor Antônio falou de sua atuação na década de 1980, quando, mesmo não fazendo “proselitismo partidário em sala de aula”, os alunos sacavam sua tendência.

Eu não, nunca achei interessante fazer o proselitismo partidário em sala de aula, tá? Eu sempre tive um pudor muito grande. Em fazer isso. Mas claro que os estudantes sacavam que você enfim, não se enquadrava no espectro conservador, tá? E em 82, eu trabalhei ativamente na campanha. (Professor Antônio).

Os alunos entendiam que ele “não se enquadrava no espectro conservador”, afetados provavelmente pelo seu discurso em sala de aula. Como Bauman (1989, p. 21) aponta, “a liberdade divide e separa”. A liberdade que ele exercia em sala de aula para deixar que os

alunos percebessem o seu não enquadramento conservador o dispensava de fazer campanha política partidária na faculdade, algo que fez fora dela em 1982. Porém, os alunos sabiam interpretar o seu pensamento político.

Ao lecionar para alunos que sabem interpretar as tendências políticas de um professor, há a possibilidade de algum tipo de intervenção por parte dos alunos, que podem concordar ou discordar de suas ideias, porém nunca se manter neutro. No campo teórico dos EC, a neutralidade não existe. Portanto,

pesquisador e pesquisado constituem-se como sujeitos em relação. A subjetividade do pesquisador e do pesquisado, que primeiramente a desafia como ciência, torna-se componente básico e essencial da análise antropológica. Torna-se um paradigma de conhecimento. (GUSMÃO, 2008, p. 72)

O professor Antônio teve um aluno em especial, que veio à sua lembrança no momento de falar sobre sua atuação em sala de aula:

Eu tive um aluno (fala o nome do aluno e de seu parente um político influente no estado) de Ponta Porã, um menino muito inteligente que fazia um contraponto, intervenções muito interessantes na perspectiva conservadora, de direita, né? Então ele sempre trazia para a aula um contraponto muito rico, né? E a gente discutia e era muito legal. E aí ele uma vez falou uma coisa interessante. Ele falou: “professor, você é o único comunista que eu conheço que dá para a gente discutir numa boa” (risos). (Professor Antônio).

As questões sobre o comunismo no Brasil sempre foram polêmicas. Foi a ameaça do comunismo uma das mais fortes desculpas para a decretação do golpe militar de 1964. Jamais a direita permitiria passivamente qualquer avanço das esquerdas no Brasil, muito menos do comunismo. Em Mato Grosso do Sul, ainda na década de 1980, as oligarquias que controlavam o estado não permitiriam o avanço de um governo que, por exemplo, ameaçasse os latifúndios com a reforma agrária. O professor Antônio, tendo na sala de aula um aluno dessa elite conservadora, travava alguns embates com ele. No entanto, o professor era suficientemente perspicaz para também ouvir, o que ele chamou de contraponto. Esse equilíbrio de ideias fez com que o aluno o elogiasse. Como afirma Hall (2014), as identidades modernas estão sendo fragmentadas. Não que o professor fingisse ser o que ele não era. Antônio apenas assumia uma identidade que permitia ao outro, o seu interlocutor (ou desafiante), poder se manifestar. Ao “autorizar” a manifestação do aluno, ele também podia se manifestar, pois fazia parte do jogo. Para Bauman (2005, p. 58), “A ‘sociedade’ deseja apenas que você continue no jogo e tenha

fichas suficientes para permanecer jogando”. Fazendo isso, tornava-se assim simpático a ponto de poder ministrar os conteúdos de sua aula de forma que, acontecendo alguma contrariedade, os alunos podiam se manifestar. Assim, desarmava qualquer possibilidade de ataque do inimigo, pois, afinal, não se ataca quem se dispõe a conversar.

Por outro lado, quando esse mesmo professor se viu confrontado com um aluno, mas não um confronto ideológico, e sim um confronto ético, que poderia ser definido como um afronte, o professor teve a sua reação que desembocou em uma resposta na qual ele fez uso de uma das suas “armas” como professor: a avaliação. Uma prova com perguntas elaboradas no sentido de que o aluno não entendesse a questão, pois foi a solução por ele encontrada para dar conta do problema:

[...] aí tinha um guri que deveria fazer prova comigo e não compareceu. E aí a advogada alegou que eu tinha impedido, que era mentira. Aí eu queria que o advogado da (diz o nome da instituição), e ele falou: “Não, vai dar um trabalho”, aquela coisa... “dá uma prova pro cara”. E eu falei: “Tudo bem”. Falei até com a (diz o nome de uma professora): “Oh, não vou perguntar nada que não tenha sido trabalhado. Mas vou perguntar de uma forma que o cara vai ter muita dificuldade, para ele aprender a virar gente”, porque eu fiquei indignado com a mentira do aluno e com a estratégia e aí fiz uma prova especial para ele e ele deu conta de tirar 3,5. Foi a única vez que eu tive intenção... E se tivesse que voltar, voltaria a fazer isso. Intencionalmente eu preparei uma avaliação para dar um corretivo no cara. Agora, jamais... até, porque, claro, eu tive 25 mil alunos ao longo da minha... tive até mais que 25 mil. Só o ano que eu cheguei aqui na (diz o nome da instituição) no cursinho eu tive 3.400 em 78. Então, é claro que numa massa de gente dessas, há um ou outro que você não vai muito com a cara, gratuitamente. Se você perguntar por quê? Eu não vou com a cara. Esses alunos comigo acabavam sendo até privilegiados, porque numa prova dissertativa, às vezes eu falava: pô, será que eu não estou deixando interferir a minha antipatia? Aí eu revia e em geral eu era mais concessivo com esse aluno do que com aqueles com que eu não tivesse problema. (Professor Antônio).

Quando fala que “intencionalmente eu preparei uma avaliação para dar um corretivo no cara”, o professor Antônio aproxima-se daquilo que Bauman (2013a, p. 59), embora em outro contexto, fala que “não devemos presumir que o valor de uma proposição depende de quem a formulou, com base na sua experiência, nem que temos o monopólio da descoberta da melhor solução”. Ao preparar uma prova especial para o aluno que havia mentido e entrado com um recurso através de um advogado, o professor Antônio fez uma pergunta de forma que ele não entenderia o enunciado. Atingiu seu objetivo, o aluno “deu conta de tirar 3,5”. O professor Antônio correu o risco de não obter sucesso em sua estratégia, o que não seria



incomum se ocorresse, pois, conforme Bauman (2013a), os conjuntos que formam as circunstâncias apresentam sanções diferentes a cada escolha.

Há momentos, porém, que as questões de sala de aula extrapolam o ambiente físico da escola, mas sem deixar de carregar consigo, representações presentes lá dentro, que são reproduções do mundo aqui de fora, como as circunstâncias desagradáveis que são provocadas por preconceitos. Essa situação, a professora Selvéria enfrentou diversas vezes. Em sua entrevista, ela fala das suas dificuldades quando ministrava aulas, que vinham de alguns pais de alunos e às vezes de algum professor. Em parte de seus depoimentos que cito a seguir, Selvéria relata duas reações que teve em dois episódios:

As pessoas olhavam assim, até que o pai de uma menina foi falar: “eu nunca vi professora de Inglês preta”. Falei: “meu senhor, tem tanta coisa que o senhor morando aqui nunca viu, que o senhor nem imagina” (risos). “Tem tanta coisa que o senhor mora aqui e o senhor, já saiu?”. “Não, eu sempre morei aqui, eu sempre vivi aqui”. Eu falei: “então, tem tanta coisa que existe que o senhor nunca viu na vida”. Quer dizer eu também. Tinha uma outra professora de Português na escola e essa professora dizia que eu estava ensinando errado. Falava para os alunos: “ela está ensinando errado”. [...] E aí, um dia, eu falei para coordenadora: “eu vou assistir a aula dela”. Ah, mas... “Eu vou assistir a aula dela”. Pedi licença e falei: “eu vim assistir a sua aula”. Sentei no fundo da sala, fiquei lá. Ela ficou tão atrapalhada, tão atrapalhada que ela não deu aula. Ela começou a pedir para os alunos irem lá e ler um trecho do livro para ela, para ela não ter que dar aula. Aí terminou a aula e eu falei: eu vim assistir a sua aula para ver o quanto você sabe, mas parece que você não sabe nada, porque você não quis dar aula para eu assistir. (Professora Selvéria).

A postura nada amistosa desta professora em relação aos seus interlocutores foi tomada de imediato frente ao desafio que lhe fora imposto. Primeiramente, um pai de uma menina, aluna sua, falando de seu estranhamento por ter uma professora de inglês “preta”. Depois, a sua entrada na sala onde outra professora ministrava uma aula, que havia dito na escola que ela estava ensinando errado. Quando ela resolve assistir a aula dessa professora, eis que a Selvéria a empareda. Sabia que sua decisão provocaria um desconforto em seu alvo naquele momento, pois se ela falava que a professora Selvéria estava ensinando errado, era porque ela sabia ensinar o certo. Como afirma Hall (2014), precisamos do outro para afirmar nossas identidades.

No caso do pai da menina, que mostrou seu racismo ao supor que não poderia existir uma “professora de inglês preta”, encontro em Fanon (2008, p. 15), uma definição para essa situação, ao pontuar que “Na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura. Esta promessa não se cumpre,

todavia, quando vivenciada pelos negros. Mesmo quando o idioma é ‘dominado’, resulta a ilegitimidade”.

Esse outro de que fala Hall (2014) e que precisamos para afirmar a nossa identidade, como alguém superior, pode ser o outro que é marginalizado por aqueles que, em busca de sua afirmação, necessitam colocar o outro à margem do convívio social. A adjetivação “marginal” representa literalmente essa situação. Na escola em que foi professor, Paranhos é surpreendido por um aluno que tinha essa pecha:

Tinha um aluno que todos na escola o chamavam de marginal. Um dia ele chegou atrasado. Trouxe o seu irmão de uns três anos de idade junto dele. Me explicou que cuidava dele enquanto sua mãe trabalhava fora. Naquele dia ele estava sozinho com o irmãozinho e a mãe ainda não havia chegado. Aí pediu pra falar do livro que tivera lido<sup>42</sup>. Foi lá na frente e fez uma grande apresentação. Ele dramatizou a história. (Professor Paranhos).

O professor Paranhos mal termina de contar o episódio e começa a chorar. Pede desculpas, enxuga as lágrimas e reinicia outro assunto, como quem lutava para esquecer as lembranças do que acabara de falar. E eu ali, olhando o meu amigo que estava com os olhos em lágrimas. Paralisei. Viajei ao passado, e num lapso de tempo, me vi quando menino na escola. Os pensamentos vieram todos ao mesmo tempo, e eu, que precisava ouvir histórias para contar uma nova história, me vi interrogando a mim mesmo, encontrando naquele momento uma semelhança de sentimentos. Nós três, um trio com sentimentos semelhantes. Três identidades constituídas também pelos percalços. O professor Paranhos talvez visse no aluno a pobreza que o fizera ir à escola e o desembaraço para contar uma história (Paranhos discursava quando criança). Eu, que também gostava de escrever histórias, me “libertava” da escola quando a professora pedia para que eu lesse minhas redações (uma das únicas disciplinas que eu não ia tão mal). Pude “ver” o menino e imaginei o olhar condenatório que ele deveria receber de seus professores. Ali estava um alienígena, o mesmo fora do lugar que eu me sentia. De certa forma, guardada as devidas proporções, eu me sentia marginalizado – mesmo sem saber o que era isso –, e aí, revendo as palavras do professor Paranhos, me pus a pensar: Teria sido eu o marginal deixado pelos professores à margem de suas vontades de ensinar, talvez porque fosse considerado por eles um caso já perdido, irrecuperável, apenas um sujeito que merecesse estar colocado fora das turmas que por mim iam passando? Será que os comentários seriam: “Quem sabe ano que vem ele muda de escola?”

---

<sup>42</sup> O professor estabeleceu entre os alunos a leitura de livros que cada um escolhesse, para depois contar aos seus colegas o que haviam lido.

A marginalização rodeia o centro, mas não é vista, é invisibilizada e passa despercebida quando mantida em seu lugar. Nas cidades, as periferias. Nas faculdades, quando se consegue entrar nelas, nos cursos menos concorridos. O professor Anastácio percebeu isso quando foi ao “local” dos seus alunos – que pode ter o mesmo significado dos entre-lugares de que fala Bhabha (1998): “Eu lembro, meu primeiro discurso na minha campanha de [...] vereador, eu fui lá num bairro... era um bairro, hoje não, já subiu tudo pra lá”. (Professor Anastácio). Enquanto ele fala, parece que trava um rápido diálogo, dando voz ao seu pensamento: “chama Bairro Guarani, era o bairro mais distante de lá<sup>43</sup>. E eu fui, tinha lá um palanque... e eu fiz um belo de um discurso ideológico...”. (PROFESSOR ANASTÁCIO). Na sequência de sua narrativa, ele detalha a chegada da percepção que tivera e, vendo a realidade de seus alunos de perto, inicia um processo de mudança na forma de dar aula. Essa percepção chegou porque ele observou que enquanto fazia um discurso rebuscado:

O pessoal ficou olhando, assim olhando... depois eu descii pra ver e conversar com as pessoas e uma pessoa me convidou pra tomar um café, e eu fui na casa dela. E era assim, uma casinha pequena de terra batida, e uma luz assim 40 velas. Me deu uma caneca suja pra tomar café, e eu fiquei pensando, discuti depois com minha esposa, “meu Deus do céu, o que que eu estou fazendo com meus alunos? Porque esse pessoal aí são os meus alunos!” E eu tô, e pelo meu discurso eu percebi que ninguém tinha entendido nada do que eu tinha falado. Foi um discurso ideológico! Eu falei mas como é que eu estou, o que é que eu estou ensinando para os meus alunos... porque esses alunos eram a nossa clientela! Era uma outra linguagem, cara! Uma linguagem diferente! Então a gente na Universidade ficava numa redoma de vidro, falando coisas para os alunos que eles não iriam conseguir nunca falar. E quando começava a falar lá fora, ninguém entendia o que eles estavam falando também.

**Altemir:** Desconectado da realidade.

**Professor Anastácio:** Da realidade...

Anastácio continua sua avaliação e agora começa a falar com empolgação como se estivesse vivendo novamente aqueles momentos. “E eu percebi ali que realmente a gente tava fazendo uma judiação com o pessoal. Porque a gente tinha um discurso que não estava vinculado com a cidade”. (Professor Anastácio). Completando sua análise, termina seu comentário:

Daí que eu aprendi a fazer um outro tipo de discurso e as minhas aulas mais assim né, mais aberta, mais chão, mais direta, e comecei a escrever numa linguagem mais simples, mais direta, não aquela linguagem de intelectual, tanto é que até hoje escrevo meus livros... eu acho o seguinte... eu escrevo pras pessoas lerem! Não adianta eu escrever um negócio que ninguém vai ler... que

---

<sup>43</sup> Município de Corumbá-MS.

ninguém vai entender... não é? Mas foi isso, eu tive que reaprender... a falar... em função da realidade que se tinha lá. (Professor Anastácio).

A ida do professor Anastácio a um bairro periférico para fazer um comício e depois a visita à casa de um eleitor fez com que ele colocasse os pés no chão. A partir daí, como resultado da experiência, simplificou suas aulas e sua linguagem nos livros que escreveu a partir de então. Chegou à conclusão de que seu discurso estava muito intelectualizado e que era preciso falar, escrever e ministrar aulas na linguagem do povo, pois era desse povo que vinham seus alunos e era para ele que escrevia.

A função da escola, de educar para a realidade a partir de sua realidade, tinha sido o grande projeto de alguns professores em relação à nova proposta de educação que se instalava no estado pós-regime militar. Para Freire (1986, p. 17) “a educação também é um ato político”. Anastácio tinha entendido a mensagem e mudaria seu jeito de ser professor. A sua identidade docente ganhava novos significados.

Buscando um exemplo de quando foi fazer um curso de saúde pública, já sendo formado em outra área, o professor Antônio passou por uma situação como aluno, da falta de empatia de uma professora, que desconfiando de sua sinceridade em uma pergunta chama sua atenção e pede o seu respeito. Essa atitude da professora teve efeito na formação de Antônio, o que vemos mais à frente, após a transcrição de sua fala sobre esse episódio:

Chegou uma fulana para dar aula de proteção radiológica e aí ela disse que os homens deveriam usar avental para proteger as gônadas, avental de chumbo. Eu nunca tinha ouvido a palavra gônadas. Eu achei bonito, sonoro. “O que são gônadas, professora?”. “Me respeite rapaz!” Achou que eu estivesse sacaneando. Olha que louca. Aí os colegas: “não, ele não sabe mesmo, ele é (fala o nome de sua profissão) (risos). Aí me disseram: “é glândula sexual masculina”. Pô, eu nunca tinha escutado esse nome. Perguntei, eu não sabia. Vou ficar sem saber? Sem compreender o...

**Altemir:** O resto...

**Professor Antônio:** O resto da coisa! Então eu estava, até dava esse exemplo que tinha acontecido comigo para dizer: “não há pergunta cretina, por mais elementar que seja, perguntem”.

A parte da narrativa que ele anuncia seu *insight* foi como professor, após uma explicação ilustrativa que dera em sala de aula. Ele me contou que estava, sem sucesso, tentando explicar para uma aluna o conceito de mais-valia.

Eu não sei se foram quatro ou cinco vezes que eu explicava e nada. Até que eu tive um *insight* e fiz um pequeno gráfico para tentar mostrar o que era mais valia. Quando eu fiz o gráfico, ela entendeu e muitos que supõem que

tivessem entendido, pô, é isso! Parara... Porque era um gráfico que eu fazia, como uma barrinha, então eu dizia: isso daqui é a riqueza pré-existente, os meios de produção, isso daqui é a parte de riqueza produzida pelo trabalho, aí falava da teoria valor trabalho, Adam Smith. Aqui você tira uma parte do pró-labore, do capitalista, dos donos do meio de produção, uma parte de salário. Se toda riqueza produzida, quem produz é o trabalho, e se o salário é só pegar essa parte, essa outra parte é dos meios de produção que já existiam, então essa parte de riqueza nova foi produzida pelo trabalho, mas é o trabalho não pago, é a mais valia. Quando você põe num gráfico fica muito simples de você... Você fala que não, trabalho 8 horas... Não, você mostra ali, e quando é a mais valia relativa, você usa o mesmo esquema e dá para fazer. E aí eu falei: se não fosse a limitação da aluna, jamais eu teria chegado a essa forma de explicação. E a partir daí, sempre que tive que explicar o conceito de mais valia, já ia direto pro gráfico. (Professor Antônio).

Antônio obteve sucesso nesse caso porque certamente se valeu do aprendizado que teve na aula sobre saúde pública, no caso das gônadas. Sua identidade docente rememorou um aprendizado vivido na prática em outra época. Poderia até ser que o professor Antônio não tivesse a paciência que teve, se não tivesse passado a situação que passou. As experiências vão constituindo novas identidades.

Mais adiante, Antônio exalta que “o momento da aula, ele é único, ele é ímpar, não se repete e ele tem uma potência extraordinária”. Esse tipo de reconhecimento surge pelas reflexões feitas a partir de momentos vividos. O professor reflexivo está sempre pronto para entender a importância de sua função e “não pode confinar-se a uma mera transmissão de conteúdos e de verificação se estes foram ou não absorvidos pelos alunos”. (CORTEZÃO, 2012, p. 732).

Junto de reconhecer sua importância, o professor tem o caminho facilitado para compreender o outro, que é seu aluno. E não é somente um aluno. São vários alunos em um mesmo lugar (a sala de aula), com culturas diferentes e cada um vivendo suas identidades. Essas negociações – para Bhabha (1998), as negociações se dão pelas diferenças –, são infinitas e permanentes e, aí, o professor Antônio percebe que

you can have a transformative mission. Then, tá, se eu falo missão, você pode falar: pô, isso está muito religioso, está muito sacerdotal. Não é nesse aspecto, mas acho que você não pode deixar de considerar essa extraordinária oportunidade que você tem de atuar politicamente.

A atuação política é abrangente e está presente na escola. Porque política não é só o que está ligado ao partidário, siglas ou cargos. Política é uma questão mais ampla, que envolve o pensar e ter atitudes referentes às coisas que fazem sentido para nós e a sociedade. Por isso que Freire (1986) falava que educar é um ato político. Portanto, a política permeia

todos os espaços, incluída a escola, e está presente em todos os sujeitos. Votar é um ato político. Não votar é também um ato político, e está carregado de significados. Até a recusa de não “escolher” alguém é uma decisão política. Nessa linha de pensamento, é difícil separar política e educação.

Os professores nas salas de aulas levavam suas vidas para dentro desses ambientes, pois, assim como a política é inseparável do ser humano, as identidades constituem homens e mulheres. Não há separação do sujeito em relação ao professor ou professora. Podiam não comentar problemas pessoais, mas esses problemas interferiam em suas aulas (no bom humor, no mau humor, no ânimo, no desânimo...).

Para Fontana (2000, p. 19), os anos de 1980 “representaram um momento importante na retomada dos estudos sobre a atividade docente”. Ainda segundo o autor, foi nessa década que, juntamente com a redemocratização, “a crítica ao reprodutivismo favoreceu a emergência das pedagogias críticas, que resgatavam o papel do professor e da escola e dos professores na dinâmica social”. (FONTANA, 2000, p. 19-20).

Como esses professores participavam de movimentos sociais, político-partidários e sindicatos, tínhamos então sujeitos que também viviam – com maior ou menor intensidade – a vida política do país, sendo que alguns eram filiados a partidos políticos. A admiração por personagens públicos está estreitamente ligada às nossas tendências políticas. A possibilidade de mudanças e, depois, elas acontecendo aumentava as expectativas. Ao não corresponderem, provocavam decepções políticas.

### 4.3 Decepções

*Eu já tô desiludida há muito tempo!*  
(Professora Angélica)

As expectativas dos professores em relação às possibilidades de mudanças não surgiram de repente. Elas vinham sendo construídas há algum tempo. Na década de 1980, vão tomando forma. Alguns políticos que também participaram da luta chegam ao poder. Na esfera federal, Fernando Henrique Cardoso, ex-exilado político, chega à presidência da República. Anos depois, Lula é eleito presidente do Brasil. Algumas expectativas não foram atendidas e decepções aconteceram. A professora Angélica, hoje, fala em decepção e lembra de um fato acontecido naquele período que, conforme suas palavras, “foi profético”. Foi quando na universidade, já como professora, para provocar outro grupo, fez um cartaz:

Eu fiz um cartaz pegando uma frase dura... achei num comentário do Jânio de Freitas<sup>44</sup>... dizendo que naquela época, nos anos 80... e olha que... meu Deus, foi profético aquilo... a esquerda... é... como é que era... não... “o arrivista, ele encontra o caminho mais curto pra ascender pela via da esquerda, pela escada da esquerda”. (Pausa). E eu botei esse cartaz com letras garrafais... gente... Quase saiu tapa... eles queriam bater na gente. Porque, claro, eles se sentiram atingidos. Eles não queriam ser atacados de jeito nenhum.

As manifestações de cada sujeito frente às mudanças que desejavam eram sinais de desacordo com o que ocorria no Brasil. Quando escreve um cartaz com letras garrafais dizendo que o arrivista se utilizava da esquerda para chegar ao poder, a professora fazia aquilo para atingir seus opositores na universidade.

A professora Angélica, em seu desabafo (sim, ela falava como se estivesse desabafando), reconhece que acertou em suas previsões ao verificar que o PT ascendeu ao poder e, entre surpresa e indignada com sua própria previsão, exclama: “Meu Deus, foi profético aquilo”.

Mesmo que esteja se reportando a outro contexto, cabe aqui uma reflexão de Bauman (2013b, p. 76) sobre a necessidade de a professora Angélica desabafar: “Esses tipos de relato tornaram-se indispensáveis agora para restaurar um sentimento de segurança perdido, reconstruir a confiança desaparecida e, *summa summarium*, tornar possíveis interações significativas com outras pessoas”.

Ir para o embate com outros grupos políticos de professores dentro da mesma universidade tornava o debate político mais acalorado, bem como as reações de cada um. Trazer através da memória para o momento atual proporciona, para a professora, novas recordações e, nesse caso em específico, confirmações tão fortes, que ela se espanta a ponto de dizer: “Meu Deus, foi profético”.

Ao falar de José Dirceu, ainda estudante em 1968, Angélica diz: “Quando eu estava na PUC, a gente via... é... botava um caixotinho ali ele fazia discurso na frente a PUC. Então, sabe? Os meus ídolos tinham pés de barro mesmo! Eles se revelaram vinte anos depois”.

As verdades produzidas até então pelo conhecimento, se diluem diante dos argumentos de Nietzsche, que sob olhares de sua “perspectiva” lança o desafio da multiplicidade. Indo mais além, Nietzsche filosofando com o martelo, mostra que as verdades são como ídolos que possuem pés de barro. (GALLO, 2006, p. 561).

---

<sup>44</sup> Jornalista.

Talvez todos os ídolos tenham pés de barro, pois as verdades que imaginamos existir se fazem (mesmo que provisoriamente) quando acreditamos em alguém a ponto de idolatrá-lo. A indignação da professora Angélica com o PT tem ligação com sua decepção em relação ao governo estadual e, depois, federal. Sobre decepções com governo de esquerda, a professora Selvíria também manifestou descontentamento na entrevista quando falou que “Eu na verdade me desencantei um pouco e também a história provou que eu não estava errada”. Esse desencanto vem à tona quando compara o hoje com o ontem:

Você não consegue perceber mais diferença de ideologia entre o PPS que se transformou. O PPS e o PSDB, você não consegue fazer distinção, porque os discursos são iguais. Não há o que dizer... aquela, eu falo que era aquela esquerda romântica, aquela esquerda idealista. Eu vivenciei isso, sabe? Aquela esquerda idealista romântica e que tentava colocar em prática, mas que tinha uma resistência muito forte e precisava de um empenho muito grande pra gente poder conseguir fazer qualquer tipo de mudança. (Professora Selvíria).

O desencanto atual da professora Selvíria com as esperanças depositadas em um governo de esquerda, sentimento partilhado pelos professores Anastácio e Angélica, mostra um período de sua vida rico em esperanças, que trinta anos depois se transformam em decepções. Essas decepções, vindas de militantes de partidos políticos que enfrentaram em suas lutas a repressão, justamente por fazerem oposição a um regime que estava na década de 1980 em seu momento derradeiro, mostram os resultados nem sempre garantidos de nossas expectativas, ou das derrotas das nossas lutas.

Um pouco diferente dos sentimentos desses docentes é o posicionamento do professor Aral, que com muita prudência vai narrando suas sensações em relação aos governos de ontem e de hoje. Ressalto que a entrevista se deu no momento em que começava a se desenhar o *impeachment* de Dilma. A análise de Aral traça comparativos entre o governo da Dilma e do Collor, entre a democracia e a ditadura:

**Professor Aral:** Então a sensação é a sensação de desejo, né? Como, fazendo outra digressão, como é minha sensação hoje. Hoje eu sou contra o *impeachment* da Dilma, não pela Dilma, não pelo partido que ela representa, mas pela normalidade institucional do país. Eu sou daqueles que temo que uma... Um *impeachment* possa ter desdobramentos inconvenientes para o País e alguém pode dizer assim: “Bom, mas o Collor foi, digamos, impichado”, mas é uma diferença enorme entre a figura Collor e a figura Dilma. A figura Collor é um... Collor é um...

**Altemir:** Se mostra até hoje...

**Professor Aral:** Mistura de doido com corrupto. Enfim, figura, uma figura que não merece respeito. Como o senhor disse, ele se mostra até hoje e a



Dilma, ela cometeu erros, comete erros que atrapalham, cometeu erros, mas não erros que a desonra, erros que a desonra. Então, vale a pena que se possa consertar esses erros sem que haja um *impeachment*, porque sempre há uma dúvida, até porque ela não clamou pela volta da ditadura que não existia na época do Collor e que hoje existe um clamor. Então, um clamor aparentemente pequeno. A gente não sabe o tamanho dele né? E a ditadura a gente sabe como começa e não sabe como ela se dá e muito menos quando termina. Então, a democracia é um bem, é um bem, um bem, não quero usar a palavra supremo, mas um bem fantástico que vale a pena preservar. É melhor conviver com ela e seus defeitos, do que conviver com a ditadura.

Conviver com os defeitos da democracia mostra-se melhor do que conviver com uma ditadura. Acreditava naquele momento que os erros de Dilma pudessem ser reparados em oposição a passar por um processo de *impeachment*. Ao final, a Dilma foi deposta. Suspeitava o professor no que aquilo poderia desembocar (a queda da Dilma se daria um ano depois dessa entrevista), e não errou em seus prognósticos. O presidente que a sucedeu, Michel Temer, logo depois da posse, surgiu nos noticiários envolvido em denúncias de corrupção juntamente com alguns nomes do seu ministério, além de senadores, deputados, governadores e personagens considerados como “grandes” empresários. A experiência de quem viveu uma ditadura e passou por tantos governos, inclusive de alguns deles fazendo parte, como fez o professor Aral, lhe autorizam a perceber detalhes políticos que quem não esteve “lá dentro” talvez não perceba.

Eu fui filiado ao PSDB porque também me iludi, supondo que o PSDB por ser um partido Social da Democracia reproduzisse aqui no Brasil minimamente como é em alguns países da Europa o bem-estar social. E eu me desfiliei tão logo percebi que figuras aqui que se filiaram a esse partido nada tinham a ver com social democracia. Me desfiliei e foi o único partido ao qual me filiei. (Professor Aral).

A professora Angélica confirma a sua decepção e afirma: “Eu já tô desiludida há muito tempo! Mas eu acho que na época valeu, nós fizemos a nossa parte e ganhamos o respeito de alunos e da comunidade, mesmo aqueles que discordavam da gente”. (Enquanto fala bate com a mão sobre a mesa). A raiva expressada em palavras e gestos (o tapa na mesa) só pode vir de um sentimento de traição. Logo depois, ela faz uma comparação, entre seus opositores e aqueles em que confiou: “A gente teve mais respeito, do povo, classicamente antagonista, do que dessa esquerda sem vergonha que aí está!”

A sensação de ter sido iludido(a), a decepção por um governo, a indignação, o desmoroamento de expectativas, tudo isso sintetiza o desânimo de quem esperou algo de positivo e assistiu o oposto acontecer. Entre revoltado e ponderado, o professor Aral não

esconde seu espanto: “Quem imaginava que nesse país houvesse passeatas?” E completa sua surpresa ao expor sua observação,

Basta ver as fotos das pessoas que participam da passeata. É um outro estamento, é um outro pessoal nessas passeatas e no meio delas alguém que despudoradamente ostenta a faixa clamando pela volta do regime militar. Quer dizer, clamando pela volta da ditadura. Ali perto do Horto Florestal, imagina professor, tendo uma faixa numa casa ali pedindo a volta da ditadura militar. Posta em frente, numa casa permanentemente (risos). Acabou tudo. O morador tem a desfaçatez de botar uma faixa [...] Permanentemente a faixa está lá, não sei quanto tempo. Já passei lá duas vezes que eu caminho ali, né? Tá lá a faixa. É um direito dele. Democracia é isso, é convivência com ideias contrárias, até para manifestar o absurdo (risos). Mas olha, a pessoa tem um processo de desencanto de tal ordem, que a pessoa coloca isso sem a menor cerimônia (risos). (Professor Aral).

Ao narrar uma situação que o incomoda, Aral justifica o ato do morador que pede a volta da ditadura como um desencanto pela situação atual. O mesmo desencanto que tem o professor Paranhos, em relação à educação no Brasil. Para ele, isso ocorre porque “o principal personagem dessa mudança é deixado de lado”. Mais adiante, discorrendo sobre a situação, afirma que o professor nunca é consultado “e nunca haverá mudança porque ele não é valorizado, o professor. Agora estão aí com o novo currículo, querendo seguir uma proposta internacional, mudar”. (Professor Paranhos).

Em seu comentário, Paranhos faz uma reflexão de quem está revoltado e não vislumbrou boas intenções no governo em relação à educação. Para Paranhos, “independentemente da vontade dos educadores, da vontade dos legisladores, da vontade dos intelectuais essa educação vem mudando porque a sociedade tá mudando”. Ele deixa claro que se não fossem as mudanças provocadas pela sociedade, em constante transformação, a educação, somente pelo desejo dos educadores e legisladores, não estaria passando por esse processo.

A sociedade muda, então a educação, educa para que? Né, embora seja um pouco positivista, mas... – o que eu vou dizer – mas a gente educa para a sociedade, e que sociedade é essa? Então o professor não é bobo. Ele educa pra ali, né. Ele sabe que a criança precisa lá, no seu bairro, lá no seu recantinho, ele sabe que a criança precisa, não é daquilo que os intelectuais querem, né, mas é o que a criança precisa. É daquilo ali, né. Então, eu vou querer educar uma criança, com, lá, desde as séries iniciais – Ensino Fundamental – educar uma criança para fazer vestibular, para ser doutor, de um filho de um pai que ganha salário mínimo? Não é assim. Eu tenho que educar para que ele adquira as ferramentas necessárias, para vencer na sociedade e ganhar um pouco mais do que o salário mínimo, quando adulto, ganhar um pouquinho mais que seu pai ganha. Agora, dependendo dele se ele quiser ele pode ir aonde ele quiser,

depende da pessoa. Não depende do plano, do governo, depende do aluno, certo? Depende do aluno, depende da criança, depende da orientação dos pais principalmente do incentivo dos pais, (aí ele para de falar e começa a chorar...). (Professor Paranhos).

Para o professor Paranhos, sua afirmação, carregada de emoção que o faz chorar, está carregada de marcas de sua vida que se fizeram em sua trajetória, desde o início, lá atrás em sua infância pobre. Como ele mesmo me disse: “pobre e negro”, apegou-se aos livros e dedicou-se aos estudos como forma de sair daquela condição. Agora, já como avô, não tem como deixar de ser tocado emocionalmente pelo esforço descomunal que seus pais fizeram para que ele estudasse. Reconhecendo-se naquilo que analisa, levado pelas emoções e a fértil lembrança de um passado, finaliza seu desabafo em lágrimas. Suas lágrimas surgem em seu rosto como que a assinar uma sentença de um presente incerto e de um passado que, para ele, com o avançar do tempo, se torna cada vez mais definitivo. São as memórias que não nos abandonam e que volta e meia retornam para nos incomodar, ou ainda para justificar as identidades que assumimos. E são muitas essas identidades.

Ao analisar a situação em que o Brasil se encontra e o papel da educação nesse processo, e onde isso poderá desembocar (já está desembocando), o professor Miranda fez uma análise que trago para o contexto, em sua íntegra, pois revela em suas palavras, síntese de suas constatações em uma carreira de lutas. Avaliando o momento político atual, faz uma análise das intenções da direita, começando essa avaliação pelo governo de Dilma:

Ela (a direita brasileira) não ganhou no voto então ela quer ganhar no tapetão. É o que aconteceu com a Dilma. Os caras perderam no voto popular e querem ganhar com paliativos, né. Pedaladas, impeachment, eles ficam criando essas coisas aí para emperrar, para impedir o avanço, né. Acho que a educação, nos próximos anos, vai sofrer um revés nos estados (fala pausadamente, como se estivesse profetizando), por que entrou numa zona de conforto, e nós estamos tranquilos, com salário razoável na educação e isso acomoda. Acomodando você deixa de formar as novas gerações, os novos combatentes. Porque, ah, vamos lá pra festa, vamos mais para a palestra e isso e aquilo e menos atividade de rua, menos mobilização e isso é muito ruim. A classe... os... sindicatos no Brasil, vivem em uma zona de conforto, e o que nós estamos assistindo é um crescimento muito rápido de uma direita no mundo. Então ela vem mesmo fortalecendo, endurecendo, é o que nós estamos vendo aqui hoje, os atentados em Paris, é aí que o bicho vai pegar, né. A direita se fortalece nessas desgraças pra vir pra cima de qualquer... de qualquer defesa de direitos humanos e assim por diante. E aí medidas de controle social de ir e vir, né, são endurecidas. (Professor Miranda).

A leitura do momento atual que o Miranda faz vem de um sujeito que viveu boa parte de sua vida dentro dos movimentos dos professores. Suas experiências o conduzem a fazer

essa avaliação. O quadro atual, de ascensão da direita em boa parte do mundo, aponta para um retrocesso nas conquistas que a esquerda teve, principalmente na América do Sul, mais recentemente.

Trago para o texto uma reflexão de Bauman (2005), que se aproxima da realidade atual brasileira. O sociólogo polonês narra como o colapso do Estado iugoslavo começou e depois como se desenvolveu:

“Impulsos primitivos” não brotaram das profundezas sombrias do inconsciente, onde teriam desde tempos imemoriais, esperando que chegasse o momento de despertar. Tiveram de ser laboriosamente construídos – jogando-se astuciosamente um vizinho contra o outro, um membro da família contra o outro, e transformando todas as pessoas dotadas da marca distintiva de membros da comunidade projetada em cúmplices ativas ou encobridoras do crime. O assassinato de vizinhos de porta o estupro, a bestialidade, a matança de indefesos – quebrando um a um os tabus mais sagrados, fazendo-o em público e conferindo notoriedade – foram na verdade atos de *criação* comunitária: evocar uma comunidade unida pela memória do *malefício* original. (BAUMAN, 2005, p. 63-64).

As percepções vividas hoje pelos professores dessa pesquisa estão ligadas diretamente a esse passado. Revoltas, sentimentos de traição, desânimos e outras posições brotaram (e brotam) nos sujeitos entrevistados, por posturas que adotaram em um momento-chave no país. Toda postura resulta em uma nova expectativa, mesmo que a anterior não tenha se concretizado. Suas atuações eram amplas, não se restringiam às salas de aulas.

#### 4.4 Posturas Adotadas

*Eu cheguei a ir armado pra dar aula!*  
(Professor Anastácio)

Havia os professores e professoras nos espaços das salas de aulas e que também ocupavam outros espaços públicos, como ruas, praças, igrejas, sindicatos, partidos políticos, cargos em secretarias, mandatos legislativos, associações entre outros, desempenhando, de modos diferentes, uma forma de fazer escola. Porém, como observa Corazza (2005, p. 13),

O tempo da Neutralidade Iluminada foi o nascente da Pedagogia. Aquele em que, muito colados à Religião, os educadores acreditaram que eles também eram pastores de almas, corpos, atitudes, caráter, inteligência, sexualidade, moral. Acreditaram que o seu grande modelo era a divindade, que eles eram mediadores entre ela e a humanidade, e que a sua missão era transmitir os

conhecimentos, modos de ser sujeito e valores, tidos como unívocos, eternos, universais.

Não havendo a neutralidade e as identidades sendo constituídas por posições, tínhamos os professores que as assumiam e as transformavam através de suas posturas adotadas, em suas lutas diárias. As reivindicações, por sua vez, não se resumiam apenas a uma questão em si. Naquele momento, o país estava envolvido em muitas questões, como a anistia, eleições acontecendo para governadores, campanha das diretas para presidente. (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Junto disso, ocorria a luta por melhorias salariais por parte dos professores, aqui também em Mato Grosso do Sul.

Divididos entre as tarefas da docência nas salas de aulas com suas ações fora delas, os professores na década de 1980 tinham a percepção do que ocorria no estado e no restante do mundo. Isso colabora no sentido de definir suas posturas. Ao falar de sua atuação naquele período, o professor Pedro lembra de suas convicções que mantém até hoje:

Eu tenho convicção hoje, a educação é um faz de conta, a educação não pode mudar nada. Tem que ser isso que está aí. Eu até, lá na década de 80, comecei a fazer alguns estudos sobre imperialismo. Não era um sentido de abordar o imperialismo como era comum na época, de ver o imperialismo como domínio de uma nação sobre outra, né? Que na abordagem marxista nunca foi isso, na abordagem marxista, inclusive, leninista, vamos colocar assim. Que eu fale até por Lenin, porque eu tenho muitas reservas ao Lenin hoje. Mas o Lenin, escreveu textos sobre o imperialismo, é muito rico, né? E lá fica evidente, claramente, que o que caracteriza o imperialismo é o domínio do capital financeiro. É isso aí que é imperialismo, né? Quer dizer, o imperialismo está no dia a dia das nossas relações. (Professor Pedro).

O domínio do capital financeiro rege os caminhos que devem ser seguidos pelo sistema educacional. A abordagem marxista do professor Pedro, não permite que ele veja a educação como algo que possa mudar alguma coisa. “É um faz de conta”. Essa convicção que ele afirma ter também está, possivelmente, no mesmo caminho de que as certezas vão se instalando nos sujeitos em seus amadurecimentos. Suas identidades agora buscam afirmações baseadas em sua trajetória, como se fosse um fim. Esse fim das coisas não existe. Isso são as experiências de que fala Larossa (2002, p. 25): “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. Como vemos, a experiência para Larossa (2002) é o que nos acontece.

O professor Anastácio, na entrevista, não economizou histórias. Foram verdadeiras aventuras, vividas na universidade (como aluno e depois como professor), depois no mundo político e até em sua participação em um programa de rádio. Sobre sua candidatura a vereador, perguntei de onde vieram os votos:

**Altemir:** E os seus votos, vieram, será do meio acadêmico...

**Professor Anastácio:** É. Principalmente do meio acadêmico e das famílias dos alunos [...] eles vestiram a camisa... meus alunos de história e de alguns outros cursos, mas que era vinculado a gente, pessoal mais jovem... alguns professores... também que faziam a campanha nossa... e as famílias. Nós visitamos a casa de todos alunos e alunas nosso.

A participação do professor Anastácio se estendia além do espaço interno na universidade. Ele participava também de um programa de rádio, onde fez uma campanha antidrogas. Essa campanha teve consequências como, por exemplo, reações imediatas, as quais ele se precaveu com as mesmas armas – literalmente – dos inimigos:

**Professor Anastácio:** Foi interessante, eu participava de um programa de rádio... e nesse programa, começou a haver uma campanha antidroga [...] E fizemos uma campanha muito dura! Muito dura! A gente ia armado pra fazer o programa. **Eu cheguei a ir armado pra dar aula!** E a gente começou a denunciar na rádio... coisa de louco...duro no debate!

**Altemir:** Tu ia armado, literalmente armado?

**Professor Anastácio:** Opa, eu ia de revólver na bolsa! De revólver na bolsa, várias vezes... Dei aula de revólver...

**Altemir:** Essas ameaças viam lá de dentro, ou de fora?

**Professor Anastácio:** Na época das drogas eram os traficantes... Os traficantes.

Um professor indo armado ministrar aulas, precavendo-se contra possíveis e prometidas ameaças à sua vida. O clima tenso permanecia mesmo na aurora de um novo tempo que se anunciava, o da democracia, eram os anos de 1980. O crime organizado, como qualquer outra instituição organizada, defende seus interesses e a sustentação de suas estruturas com as armas de que dispõe. Os resquícios de um colonialismo que transformam fronteiras (geograficamente falando) em pontos “vulneráveis” são, de certa forma, as brechas que permitem alimentar na contravenção, o que dá sustentação às mais diversas organizações, entre elas, o tráfico de drogas, que acaba por sustentar outras organizações e que tentam transformar em normalidade o que não é. Esse controle então é total, territorial e de sujeitos e que, conforme Bhabha (1998, p. 144), não se revolverá nesse jogo dialético de poder:

O que ameaça a autoridade do controle colonial é a ambivalência de sua interpelação – pai e opressor ou, alternativamente, o regido e o rebaixado – que não se resolverá em um jogo dialético de poder, pois essas figuras duplamente inscritas olham em duas direções sem terem duas faces.

Esse olhar em duas direções, sem ter duas faces, poderia explicar o que o professor Paranhos falou, empregando basicamente as mesmas palavras do professor Anastácio, porém, aqui, de forma simbólica: “Eu só andava armado. Andava sempre com um livro embaixo do meu braço... ia pra fila de banco com um livro, pegava ônibus com um livro... eu sempre lia... lia muito”. (Professor Paranhos).

Ambos na década de 1980 travando suas lutas. Um, na guerra contra o crime organizado, outro, na luta contra o racismo e a pobreza. O professor Anastácio, usando um programa de rádio para, com o seu conhecimento, enfrentar os inimigos e para um eventual enfrentamento mais violento, carregando consigo um revólver para preservar a própria vida. Já o professor Paranhos, buscando no conhecimento enfrentar sua condição frente ao preconceito e tendo os livros como suas armas. As armas de Paranhos eram visíveis, poderiam servir também para mostrar ao outro que ali havia um negro que estudava. A arma de Anastácio se mantinha escondida. Ambos encaravam situações de sobrevivência. Embora, pelo que conheço dele, eu não consigo imaginar o professor Anastácio dando um tiro, ou apontando uma arma para outra pessoa. É interessante, porém, colocar aqui que ambos têm muitos livros em suas casas. Cada um com sua biblioteca particular. Já revólveres, não vi nenhum pendurado nas paredes (talvez se mantenham nas gavetas).

Em suas reflexões sobre o tempo passado, o professor Aral, sempre falando com muita calma e compenetração, foi discorrendo em relação a sua atuação, e quando perguntado sobre o que poderia ter feito diferente, respondeu:

Com minha formação, com minha formação profissional, eu fui pouco hábil, eu deveria costurar esses apoios, ainda que tivesse que tapar o nariz, às vezes a gente tem que tapar o nariz né? O Brizola tinha uma expressão, quando cobraram dele que ele estava convivendo com antigos adversários e às vezes até desafetos, ele dizia que às vezes quando o Diabo nos convida para o almoço e a gente está com fome, a gente deve usar uma colher com o cabo bem comprido e fazer a refeição. (Professor Aral).

Como Aral ocupou cargos políticos, fez seu discurso baseado em sua trajetória e em suas posturas. Poderia ter sido, segundo ele, mais maleável nas questões políticas e quando diz tapar o nariz para se servir com uma colher de cabo comprido à refeição servida pelo diabo, traçou uma analogia entre fazer uma coisa boa dentro de um sistema ruim. Nas identidades –

que estão em eterna construção – “Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade” (HALL, 2014, p. 24), e por isso nos permitem imaginar a identidade perfeita que poderíamos ter assumido, pois as palavras sempre carregam ecos de outros significados. (HALL, 2014).

Enquanto os acontecimentos transformadores da década de 1980 estavam em execução no Brasil, os movimentos sindicais faziam parte central nesse contexto. O professor Miranda militava no movimento de professores. Quando lhe perguntei se faria algo diferente, sua resposta foi marcada pela busca do equilíbrio. Talvez falar hoje de decisões ou posturas adotadas há mais de trinta anos seja facilitado pelos caminhos que as coisas tomaram. Talvez seja dificultado pelo emaranhado de possibilidades que se descobre hoje a respeito de posturas do passado. Com o professor Miranda, pude constatar, durante a entrevista, revelações a respeito de sua perspicácia e grande capacidade de dribles frente aos opositores. Com ele, mantive o seguinte diálogo:

**Altemir:** Tem alguma coisa que hoje, você faria diferente?

**Professor Miranda:** (Breve pausa). Eu acho que não! Eu acho que não, porque embora a idade te dá mais experiência, te dá mais equilíbrio, te dá mais bom senso. É... talvez... o que eu poderia fazer diferente... seria a visão com relação à política, ter entrado mais cedo. Porque é ilusão...

**Altemir:** Separar...

**Professor Miranda:** Separar. Por que os trabalhadores têm dificuldade de entender isso. E aí é exatamente o tipo de educação que eles têm, porque os professores não são... não são capacitados politicamente, as Universidades não ensinam. Você pode politizar um pouco a educação, os professores, os funcionários, através do movimento sindical. Mas na formação profissional, nas faculdades, nas universidades é zero. É zero. Muito pelo contrário, né, eles são formados o antipolítico para odiar política, pra detestar, para deixar a classe política fazer o que eles bem entendem. A classe dominante quer é comandar, e isso eu faria diferente.

As relações entre capital e trabalho sempre foram complexas, assim como sempre existiram as negociações dos sujeitos, mesmo que não houvesse diálogos abertos entre as partes. O professor Antônio, rindo muito, narrou um diálogo acidental que envolveu um diretor da faculdade onde lecionava, ele e seu filho, ainda criança. Como fruto da politização familiar, sentiu um constrangimento durante essa conversa:

Padre Antônio era uma alma boníssima, era um sujeito muito legal, tanto que um dia, já final de ano letivo, uma tarde eu vou até a FUCMAT para ver alguma coisa de diário de classe, alguma coisa assim que eu tinha que entregar e eu fui com os meus dois filhos mais velhos, e aí o (diz o nome do filho) que sempre foi muito falastrão. Falei: “olha esse aqui é o Padre Antônio que é o



diretor da Fucmat”. “É ele que te explora pai?” (risos) Eu falei: “mais ou menos, é ele que é o explorador”.

**Altemir:** E aí?

**Professor Antônio:** Ele riu muito (risos). Pensou, um guri de seis, sete anos, é “ele que te explora?” Quer dizer, já tinha uma noção aí do que eram as relações de classe, mas enfim...

O constrangimento criado ali, entre o empregado e o empregador, provocado pela sinceridade de uma criança, demonstrou as relações existentes no mundo do trabalho, que fazem parte das relações de classe. O pai comunista enxergou no filho o entendimento que ele já tinha das relações de classe. Era, de certa forma, uma politização, que o professor Miranda comentou, expondo sua percepção quanto à falta de politização dos professores nas universidades, que é decorrência também de problemas enfrentados nas séries escolares iniciais.

Segundo suas reflexões, Miranda se politizou por meio de sua participação ativa no movimento sindical em Mato Grosso do Sul e, assim, foi firmando posturas. Enquanto o sistema prefere os antipolíticos, pois fica mais fácil para a classe política agir, o professor Miranda também fala de suas posturas lá atrás. Talvez, se tivesse entrado mais cedo na política (ele declinou um convite público feito por Pedro Pedrossian, governador do estado à época), teria sido melhor, pois separar sindicalismo de política partidária, para ele, é ilusão.

São todas considerações feitas a partir de posturas firmadas que, mais tarde, cobram as posições adotadas. É a postura do professor Pedro de recusar um convite para ser secretário de Educação, porém sem mostrar arrependimentos. É a postura de que poderia ter sido mais maleável com algumas questões, como disse o professor Aral.

Havia outras posturas que poderiam ter sido tomadas pela professora Selvíria nos episódios com o pai de uma menina, ou com a professora que disse que ela ensinava erroneamente. Como também haveria outras posturas que poderiam ter sido adotadas por todos os professores dessa pesquisa em diferentes momentos de suas vidas. Nós temos posturas que podíamos ter adotados, diferentes das que adotamos. Ocorre, porém, que as possibilidades de nossas escolhas estão limitadas às nossas lembranças de vida, ao nosso conhecimento, aos nossos saberes, às consequências que podemos enfrentar (lembra do professor Anastácio no programa de rádio?), ou consequências que podemos impor ao outro. Bauman (2005, p. 56) trata disso: “Para ousar e assumir riscos, ter a coragem exigida pelo ato de fazer escolhas, essa tripla confiança (em si mesmo, nos outros, na sociedade) é necessária. É preciso acreditar que é adequado confiar em escolhas *feitas socialmente* e que o futuro parece certo”.

É assumir posturas pensando que o futuro parece certo. E o futuro nunca é certo. “Aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acreditam que poderia ter

acontecido – sua imaginação de um passado alternativo e, pois, de um presente alternativo –, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu”. (THOMPSON, 1992, p. 184).

As posturas que esses professores adotaram estiveram sempre enredadas nos acontecimentos em que as circunstâncias cobravam a adoção de uma postura. Nem sempre essas cobranças chegavam ao acaso, elas eram fruto de decisões tomadas um pouco antes. A década de 1980 foi rica em possibilidades de se adotar ou não posturas mais rígidas. Afinal, iniciou-se a década com uma ditadura e terminou com a democracia, com um presidente eleito pelo voto popular – que era a grande ambição e bandeira de luta pela volta da democracia. Nesse intervalo, naquela década, entre a ditadura e o seu fim, houve o auge da organização e ação dos movimentos populares no Brasil. Esses professores participaram de algum movimento sendo que alguns participaram de mais de um deles. Paralelamente às suas participações nesses movimentos, estavam também nas salas de aulas. Eram professores militantes,

Foram anos intensos, pois, como escrito acima, todos os professores estavam envolvidos em uma grande expectativa pelo momento que chegava. Talvez, a expectativa tenha sido mais prazerosa que os acontecimentos proporcionados pela espera – a volta da democracia. Lembro-me de uma frase em que um locutor da Rádio Guaíba, de Porto Alegre, falava na abertura da programação esportiva aos domingos à tarde, nas décadas de 70 e 80, que “O melhor da festa é esperar por ela”. Também Raul Seixas, na música *Ouro de Tolo* (1973), cantou:

*Eu devia estar contente  
Por ter conseguido  
Tudo o que eu quis  
Mas confesso abestalhado  
Que eu estou decepcionado  
Porque foi tão fácil conseguir  
E agora eu me pergunto “E daí?”  
Eu tenho uma porção  
De coisas grandes pra conquistar  
E eu não posso ficar aí parado.*

Depois da conquista, passamos a desejar outra conquista, tornando-nos eternamente insatisfeitos, ou, como cantou Raul, ficamos sem saber o que fazer com nossas conquistas. Quando a democracia finalmente chegou, embora com a comoção nacional pela perda de Tancredo Neves, os brasileiros ficaram órfãos de novas aspirações. Havia-se conquistado o desejo antigo, porém ele vinha incompleto. Hoje, ouvindo esses professores, uma das conclusões é de que ele continua incompleto. Suas identidades também, pois “Como as antigas certezas e lealdades se desvaneceram, as pessoas precisam de novos pertencimentos”. (BAUMAN, 2013b, p. 76).

Esses novos pertencimentos nunca definirão um momento final, ou uma identidade definitiva. Nossas identidades estão permanentemente em transição. As identidades desses professores não cessam de se transformar, de se locomover, de visitar outros lugares e outros tempos. Nessa busca dessas visitas ao tempo, tentei permitir que suas identidades fossem por mim visitadas. Permitiram. Como última pergunta planejada, encontrei respostas que se foram fazendo, enquanto respondiam: “E aí, valeu a pena?”

#### 4.5 Valeu a Pena?

*Se eu não tivesse estudado, eu não sei, acho que eu não estaria mais vivo.*  
(Professor Paranhos)

Pergunta instigante, que exige resposta acompanhada de justificativas. “Valeu a pena?” não é uma pergunta que poderia ser respondida somente com um sim ou não. Ela leva a uma resposta que a justifique. Ao menos, agiram assim e quase sempre, demorando um pouco mais que as outras perguntas para serem respondidas. Percebi que esse tipo de pergunta exige um retrospecto de toda uma vida. Uma volta ao passado junto com uma avaliação momentânea se vale a pena (ou o risco) de ser exposta.

O sentimento de que toda uma carreira tenha valido a pena pode ser, ou não, definitivo. Suas identidades foram se constituindo durante as próprias trajetórias. Os professores naquele período, com suas mobilizações, deram passos importantes para o debate político que se travava. Com isso, as identidades dos docentes, como resultado dessa luta, foram passando por transformações.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em ‘processo’, sempre ‘sendo formada’... Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2014, p. 24-25).

A forma como eu queria ver meus entrevistados talvez viesse da falta de inteireza que eu tinha deles, onde eu buscava esse preenchimento em suas respostas. Perguntar se valeu a pena talvez seja uma resposta onde o interlocutor tente encerrar a história de uma vida toda.

Só que ela não se encerra ali, pois as identidades estão sempre em processo. (HALL, 2014). Afirmo isso para esclarecer que essa pergunta ia no sentido de encerrar a entrevista, e não suas identidades, nem suas histórias de vidas.

A pergunta feita ao professor Aral foi respondida fazendo uma reflexão sobre a situação do Brasil. Mesmo falando das desigualdades do país, sua resposta estava carregada com marcas de seu passado:

**Altemir:** E se é que é possível, assim, resumir uma vida inteira, valeu a pena?  
**Professor Aral:** Valeu, valeu a pena, valeu a pena. Valeu a pena pelo que, porque eu sou, modéstia a parte, vai me permitir, modéstia parte, porque tudo que eu fiz, tá naquilo que resultou em erro, sempre fui informado pela boa intenção. Sempre fui bem informado pelo desejo de servir a minha pátria, a minha nação e sobretudo servir a quem mais precisa. O país tem um grau de desigualdade, um fosso abissal enorme que separa os poucos que têm tudo e os muitos que não têm nada. E esse fosso é tão grande que qualquer coisa que você fizer sincera e honestamente para reverter isso, já é lucro. E eu tenho a firme sensação de que caminhei assim, né? Sem nunca ter lançado mão de um centavo sequer daquilo que não me pertencia. Isso me dá um, me perdoa a pretensão, mas me dá um enorme prazer.

Podia ser visto, na resposta de Aral, que ela era formulada tendo como pano de fundo o seu passado. As desigualdades desse país, que ele pronuncia em sua resposta, são as mesmas desigualdades da qual fora vítima décadas atrás. Ele particularmente revertera esse fosso e, ao final, afirma que caminhara assim. O seu sentimento de que tenha valido a pena está diretamente ligado às dificuldades que foi superando. Sua identidade docente não se separa de outras identidades e “É por isso, diria eu, que estão firmemente assentadas no próprio cerne da atenção dos indivíduos líquido-modernos e colocadas no topo de seus debates existenciais”. (BAUMAN, 2005, p. 38).

Em sua resposta que levava a articulações de seu passado com identidades, a professora Selvíria falava, de uma forma muito apaixonada, lembrando aqueles tempos. Eu não conseguia deixar de ter na verdade um diálogo com ela, diálogo onde eu me apresentava como o curioso que queria sempre saber o próximo passo, de querer saber a próxima ação que ela desenvolveu enquanto ia me contando sobre suas coisas. Como ela falava sem pestanejar – ao menos nunca deixou o silêncio falar por ela –, eu me empolgava e alguns assuntos na entrevista se alongavam:

**Altemir:** E assim como professora, o que você não faria de novo?  
**Professora Selvíria:** O que eu não faria? Ah, eu errei muito. Eu errei muito [...] Claro que eu errei, claro. Claro. Você vai, você comece crua, você vai conseguindo... No passar do tempo é que você vai ganhando maturidade

profissional. Então no começo eu errei. Eu, uma coisa que eu fiz que eu não faria, eu obrigava os alunos a ler. Eles tinham que ler um livrinho por... Alunos de quinta e sexta série, eles tinham que ler um livrinho, esses paradidáticos. Eu tinha uma biblioteca no carro, levava os meus livros para dentro da escola, eles escolhiam e a gente fazia uma aula de leitura. Mas eu queria que depois eles apresentassem um relatório daquilo que eles leram. Aí eu atrelava a leitura não ao prazer, mas a obrigação. Isso não faria de novo. Eles leriam à vontade e eu não cobraria o que eles tinham lido. Mas deixaria que eles desenvolvessem o prazer da leitura sem uma cobrança. Eu não faria isso de novo.

Vale lembrar que a professora Selvíria ainda não se aposentou e continua dando aula. Quando fala que errou muito, refere-se à obrigatoriedade que impôs a seus alunos para que lessem. Hoje, ela não leciona mais para crianças, e entendeu que a obrigatoriedade da leitura pode afastar o prazer que poderia existir. Opor-se a uma obrigação foi o que ela fez, por exemplo, para contrariar os pais, ao cursar Letras, quando eles queriam que ela fizesse o curso de Direito. Como visto no capítulo segundo, seu desejo era fazer Sociologia, e para isso precisaria voltar para São Paulo. Foi impedida, então se não podia cursar o que desejava (Sociologia), não cursaria o que seus pais queriam (Direito). Depois ela disse que acabou se apaixonando pelo curso. As identidades tomam formas e nunca se fixam como únicas, acabadas. (HALL, 2014).

Na sequência, perguntei a Selvíria o que ela faria novamente. Ela, antes de responder, quis confirmar minha pergunta e indagou: “O que eu faria de novo? Nessa minha trajetória de educação?” Eu respondi: “Tudo”. Esse *tudo* era exatamente sobre tudo em sua vida, afinal suas identidades docentes caminham juntas com outras identidades. Ela tornou a se certificar: “Tudo? Tudo?” Eu acenei positivamente com a cabeça e aí, sem titubear, falou: “O que faria de novo eu acho que é o que eu faço. É trabalhar a educação do ponto de vista, numa abordagem econômica e social”. (Professora Selvíria).

Sua resposta indica uma satisfação no que faz, pois afirma que faria o que faz hoje. Outra vez, as identidades se mostram como transitórias (HALL, 2014), pois, quando as dúvidas, incertezas, ou inseguranças não nos atormentam mais naquilo que fazemos, é porque talvez tenhamos encontrado um caminho com horizontes profícuos. Mas nada garante que, mais à frente, em outras circunstâncias, ou outros tempos, não abandonamos as certezas e passamos a questioná-las (como foi o caso da obrigação da leitura para as crianças). Afinal, estamos no mundo líquido mostrado por Bauman (2001, 2007, 2013).

Para completar sua resposta, Selvíria enumera seus autores:

Porque aí que eu entro com o Bourdieu, eu entro com Althusser, eu entro com o Foucault, para dizer o seguinte: a educação, ela é um aparelho ideológico do Estado, ela existe para fazer com que as pessoas cumpram o seu papel social, como fala Durkheim. Essa discussão eu travo em sala de aula e isso, eu não consigo abrir mão disso. Deles entenderem a educação não como uma fábrica de pessoas acríticas, mas que elas consigam estabelecer que a educação tem que despertar autonomia, a independência, a curiosidade, o senso crítico. A educação tem que forjar o novo cidadão e é isso que eu faço ainda hoje. Olha, eu tenho trinta e quantos anos? 35 de anos de magistério, sabe? (Professora Selvíria).

Sua longa trajetória no magistério, demonstrada com palavras que correspondem à sua carreira (de professora e integrante do Partido Comunista), mostra uma mulher segura de sua escolha feita lá atrás. Porém, como diz: “A gente está na liquidez do Bauman. É tudo transitório, é tudo fluído. Você não consegue dar consistência para as coisas”. (Professora Selvíria).

Lembrei então que ela falara que havia feita a escolha certa ao optar pelo magistério, e aí retomei sua escolha:

**Altemir:** Você continua gostando de ser professora?

**Professora Selvíria:** Eu continuo gostando.

**Altemir:** Você pensa em parar?

**Professora Selvíria:** Eu tenho sessenta... Esse ano eu faço sessenta e seis anos. Eu tinha dito assim: quando eu chegar ao sessenta e cinco...

**Altemir:** Não parece...

**Professora Selvíria:** Não parece, mas eu já vivi muita história. Quando eu chegar aos sessenta e cinco, eu paro. O ano passado eu fiz sessenta e cinco e falei: ah, eu ainda estou bem, está cedo ainda, deixa eu continuar mais um pouco. Eu vou indo até a minha cabeça obedecer ao meu corpo. Porque vai ter uma hora que a minha cabeça vai querer e meu corpo não vai querer obedecer, e aí eu acho que vai ser a hora de parar, né? Mas enquanto eles tiverem em sintonia, a cabeça e o corpo estiverem em sintonia, eu vou indo.

Convicta da escolha certa, Selvíria antevê o momento em que poderá parar. Ela não fala em parar por causa de cansaço, desânimo ou decepções. Sua decisão de parar está na possibilidade de o corpo não mais obedecer a mente. Fiquei imaginando a frustração provocada pelo fato de o corpo não obedecer mais a cabeça funcionando e isso ser um impeditivo de exercer uma função intelectual. Nunca havia pensado nisso dessa forma. Não comentei minha “imaginação” com ela e fiz a pergunta, se tinha valido a pena.

**Professora Selvíria:** Ah, valeu. Valeu. Fernando Pessoa já dizia: “tudo vale a pena se a alma não é pequena”, né? De tudo você tira alguma coisa boa, mesmo numa situação adversa você consegue tirar um ensinamento, você consegue tirar uma coisa boa. Eu acho que esses trinta e seis, trinta e sete anos

de carreira que eu tenho, valeram muito a pena. Eu encontro alunos, hoje, que dizem: professora, mas eu ainda lembro da senhora falando isso e isso e aquilo em sala de aula. Isso para mim é...

**Altemir:** Não tem preço...

**Selvéria:** Não tem preço, não tem preço. No Facebook tem alunos, que foram meus alunos há dez, doze anos atrás e que mandam mensagens no dia do professor. Para minha mestre querida, então me mandam...

**Altemir:** Marcou né?

**Selvéria:** Nossa! Isso para mim é sabe? É muito bom...

Trabalhar na profissão que escolheu há 37 anos e ultrapassar a barreira do tempo previamente estabelecida para parar, 65 anos, pode encontrar explicação no fato de que a atividade docente, para a professora Selvéria, por ser prazerosa, seja o alimento de sua alma. Parar e não mais encontrar uma sala de aula com seus alunos e alunas a esperar. Passar os dias sem planos de aula para elaborar. Privar-se do encontro com gente jovem, em processo de aprendizagem, ou então privar-se de se sentir útil, ensinando para os mais novos. Deixar de ser um tradutor do conhecimento. (CORTESÃO, 2012). Para Selvéria, o tempo de parar poderá ser sempre no ano que vem.

Outro professor que continua ativo em suas funções e não dá sinal de querer parar é Miranda. Quando, ao comentar um assunto, me diz: “Essa é a minha trajetória”, percebo que a conversa mostrava sinais de esgotamento, então me encaminho para o fechamento da entrevista e lanço a pergunta: “Bom, para a gente ir terminando, assim, valeu a pena?” Ele responde: “Eu acho que sim”. Como ele demora a responder, completo com um comentário: “Ou talvez seja muito cedo pra eu fazer essa pergunta... Mas até aqui valeu a pena?” Quando eu falo que talvez seja muito cedo para esse tipo de pergunta, disse no sentido de ser cedo em termos de vida, sobre os anos que ele viveu e que terá pela frente. Como ele continuava em silêncio e, na tentativa de ajudá-lo, continuo dando exemplos: “A sua caminhada de lutas”. O seu silêncio naquele momento talvez fosse uma busca que ele fizesse em suas memórias para dar a resposta e encerrar a entrevista. De repente, começa a enumerá-las, fazendo um retrospecto cronológico em sua narração: “Eu tenho claro o seguinte: eu... eu, entrei no processo de organização dos professores de Mato Grosso do Sul, um processo muito rico. Isso foi uma escola que poucos tiveram. E eu tive a felicidade de estar à frente de tudo isso”. (Professor Miranda).

Então, como se estivesse me contando um segredo, ou querendo me ensinar, Miranda se aproxima de mim e fala baixinho:

Você tem que financiar a luta. Você não pode esperar que o prefeito, governador vai te ajudar, o sindicato não tem isso. Você tem que financiar a

luta. Você tem que ter qualidade na mesa de negociação, debate e tudo o mais, no enfrentamento. Eu sou dessa escola e não aprendi em lugar nenhum. Eu sou autodidata, né. Construí essa organização, ajudei a construir. (Professor Miranda).

Miranda exercia e exerce um ativismo muito forte, e se tornou um autodidata, conforme diz. Esse ativismo proporcionou um aprendizado que, para ele, está forte em suas representações. Ao abordar essas representações, Veiga-Neto (2006, p. 310) escreve que elas são culturais, pois “é fácil compreender que o mundo só faz sentido a partir (ou dentro) de um conjunto de representações que são, elas mesmas culturais; mas isso não significa dizer que não há realidades ou materialidades por fora das representações”.

Encontrar sentido naquilo que fizeram parece ter sido unanimidade em todos os professores entrevistados. Com a professora Angélica, o exercício de sua profissão contemplou seus desejos mais antigos:

**Altemir:** Valeu a pena ser Professora?

**Professora Angélica:** Com certeza! Ah, eu tinha isso desde quando eu entrei no cursinho vestibular.

**Altemir:** Sente falta hoje, ou não?

**Professora Angélica:** Eu sinto mas eu não tenho mais paciência, porque eu não aguento o despreparo dos alunos. Eu já vinha desiludida já uns dez anos pra cá. Porque mesmo depois de aposentada na UFMS, eu ainda fui trabalhar em duas universidades particulares. Só que o contexto não é diferente. Em termos de nível, de aluno, não é mais diferente. Era, não é mais. Já não era naquela época! Então, ter que ensinar aluno a ler e escrever...

Hoje, ela está aposentada e sente falta de atuar, porém revela que não teria mais paciência a ensinar aluno escrever na graduação e, conforme me disse, também no mestrado. Talvez o aceleramento nos processos educacionais, que refletem a aceleração de algumas coisas proporcionadas pelas novas tecnologias, colabore para que o conhecimento se dê agora de forma superficial e seus alunos sigam avançando. Perder a paciência pode se justificar pelos rumos que a educação tem tomado ao se tornar mercantilista nas propostas neoliberais que ganham corpo. “O primeiro e mais forte inclui várias frações do capital que estão comprometidas com soluções neoliberais de mercado para os problemas educacionais. Para elas, o privado é necessariamente bom e o público, necessariamente ruim”. (APPLE, 2013, p. 34).

Sempre se opondo às propostas de uma educação que vem se fortalecendo no sentido de formar homens e mulheres exclusivamente para atender às demandas de mercado,



especialistas com baixa remuneração, o professor Pedro responde assim à minha pergunta se havia valido apenas:

Ah, valeu. Ah, valeu. Eu nunca me deixei levar, Altemir, pela, pelo... Vamos colocar assim, até mesmo reconhecimento de mérito para mim... Alguém fala: Ah, Pedro, o cara falou que você é bom demais, que você é legal. Isso não me, não me toca, não me toca. O que me importa é que eu sempre me guiei por parâmetros que não são os locais. Não são os padrões provincianos, né? A minha produção teórica, Altemir, é a produção toda que está aí, editada pela (diz o nome da editora), tá? (Professor Pedro).

Em sua resposta, Pedro enaltece o fato de que nunca se deixou tocar pelos elogios que recebia e sempre se guiou pelos parâmetros que não eram os locais. Certamente que nessa afirmação tal afirmativa esteja endereçada para algum opositor, afinal, ele sempre defendeu claramente suas posições: “Eu sempre defendi claramente minhas posições, sabe? Eu nunca fiquei opilado pelo fato de ter perdido, por exemplo, oportunidades em certa situação, de ter falado o que eu pensava e tal”. (Professor Pedro).

Essa sua postura provocava consequências, como ele reconhece: “Então é claro que isso aí gera problemas, né? Gera isolamento político, adversários gratuitos e tal”. Ele reconhece que “isso aí me fechou muitas portas”, e logo depois completa: “Mas é interessante como eu nunca procurei, inclusive, vantagens políticas pessoais para nada e tal. Eu consegui uma respeitabilidade que poucas pessoas têm”. (Professor Pedro).

Pedro reconhece que a liberdade de ter falado o que pensava lhe trazia desafios: “Então, hoje mesmo as pessoas que não gostam de mim e tal”. Ao mesmo tempo em que reconhece os motivos de algumas pessoas não gostarem dele, também reconhece que em alguns momentos exagerou: “Algumas coisas que errei um pouco no tempero, você entende?” Por fim, o professor Pedro completa: “Mas eu não sei se seria lícito eu exigir de mim, lá na década de 70, na década de 80, uma postura diferente”.

As circunstâncias que tornavam Pedro intransigente na defesa de suas ideias e princípios, e que se justificavam pelo momento que o Brasil atravessava, conforme ele reconheceu na entrevista, foram um pouco diferentes das circunstâncias que provocaram o arrependimento no professor Paranhos.

O arrependimento de Paranhos é assim justificado por ele: “Quando iniciou a (pausa) Universidade Estadual, eu apresentei o meu currículo eu era o único que tinha que apresentou, daqui de Campo Grande, com Mestrado”. Nesse momento, faz uma pausa, parece que está revivendo aquele momento, com suas expectativas e logo depois o arrependimento

pela decisão tomada. Paranhos explica a sua negativa ao convite: “Como eu estava já na... empenhado (nesse momento, diz o nome de outra instituição), eu não sei o que seria, mas seria um pioneiro da Universidade Estadual”. Isso tudo acontecendo, segundo ele, na década de 1980. Logo em seguida, como se estivesse revendo sua afirmativa sobre arrependimentos, retoma: “Mas não tem nem arrependimento não, que nada, não perdi nada com isso, apenas eu seria o pioneiro ali e tal. São decisões que eu tomei, né. É... no mais, como na minha vida profissional... eu tinha duas vidas, né”. (Professor Paranhos). Ele prossegue seu comentário e explica essas duas vidas que tinha: “A profissional e a vida vida. Na vida vida, não ligava muito não. Nem para os filhos. Assim no sentido de, por exemplo no domingo, ir passear com os filhos, não, eu ia estudar”. Paranhos termina de falar, faz uma pausa, pigarreia e retoma: “Estudava o domingo inteirinho”.

Aral encontra explicações para suas posturas, quando constata suas ausências, faltas justificadas para continuar a sua trajetória, que ele considerava agora terem sido necessárias. Não assume arrependimentos e, quando ameaça fazê-los, consola-se com as decisões que tomou. São identidades formadas por histórias de vida, que Bauman (2013b, p. 76) assim contextualiza:

Como repete Jeffrey Weeks em outro contexto, quando as velhas narrativas de “pertencimento de berço” grupal (comunal) não parecem mais verossímeis, cresce em seu lugar a necessidade das “histórias de identidade”, em que “dizemos a nós mesmos de onde viemos, quem somos agora, para onde vamos”.

Estava fácil, então, para fazer a última pergunta,

**Altemir:** Valeu a pena?

**Professor Paranhos:** Valeu! Muito! Valeu. **Se eu não tivesse** (pausa) **estudado, eu não sei, acho que eu não estaria mais vivo.** Eu não estaria mais aqui. (Pausa). Valeu tudo! Todo sacrifício que eu fiz. Todo! Hoje os filhos estão adultos. Meu filho mais velho já vai fazer 50 anos em setembro agora, hoje eles reconhecem, quando era mais jovem não. Disse que eu desprezava eles, então...

É perceptível no professor Paranhos que as questões de arrependimento (talvez) para ele passam pela oportunidade profissional quando ele dispensou uma universidade que estava sendo criada. Quanto às suas duas vidas que levava, narra que depois seus filhos cresceram e hoje reconhecem que suas ausências, lá atrás, fizeram sentido. Depois confirma o que sempre deixou claro em sua entrevista: os estudos o salvaram.

Quando estive com o professor Antônio, convivi com ele momentos divertidos. Por mais que suas histórias tivessem passagens dramáticas (relatadas em capítulos anteriores), mesmo nesses momentos ele consegue encontrar uma ponta de bom humor naqueles momentos. Antônio fazia comentários que proporcionavam esses momentos de bom humor. Tudo isso permitiu-me perguntar se se considerava feliz:

**Altemir:** Eu vou fazer uma pergunta aqui, mas eu acho que sei a resposta: valeu a pena?

**Professor Antônio:** Olha...

**Altemir:** Ter sido professor?

**Professor Antônio:** Cada minuto! E se tivesse que voltar e percorrer tudo de novo, faria. Um filho uma vez disse para mim: poxa pai, seu prestígio que você tem como (fala o nome da profissão) professor, você tivesse como advogado (ele também é advogado), você estaria milionário. E eu disse para ele: certamente. Só não sei se eu estaria feliz (risos).

**Altemir:** Você se considera um ser feliz?

**Professor Antônio:** Claro que a felicidade são momentos, mas se eu vejo a minha trajetória profissional, foi muito feliz.

**Altemir:** O que você faria tudo de novo... Alguma coisa você não faria de novo?

**Professor Antônio:** Deixa eu ver. A de certo, refletindo, tem sim. O quê? (Silêncio prolongado). É, gente... Não (risos). Sabe, quer dizer, ter me mudado para Campo Grande sem conhecer ninguém, sem grana. Uma puta aventura...

A aventura de se mudar para Campo Grande sem ter dinheiro, décadas depois, trouxe resultados satisfatórios para o docente. Ele contando sobre as homenagens que recebe em reconhecimento ao seu trabalho é algo imensurável. Antônio comenta essas coisas ao falar de uma homenagem recebida.

**Professor Antônio:** E aí tem coisas do tipo, eu encontrei uma aluna na reunião do SUAS, que é Sistema Único de Assistente Social. Eu fui pela (diz o nome da instituição) [...] e a reitoria designou que eu fosse, representando a instituição. E lá eu encontrei (fala o nome de uma ex-aluna), essa aluna do serviço social. A turma fez até 30 anos agora no ano, fizeram ambos o dia 8 de dezembro um almoço e ambos me convidaram, que foram turmas que se formaram em 84 ou 85. E aí eu fui nas duas. Foi muito emocionante, parara, parara. Pensando, lembrar de você depois de 30 anos é muito significativo, toca, é aquele ganho...

**Altemir:** Não tem preço...

**Professor Antônio:** Que não é financeiro, mas que poucos têm o privilégio, né? De serem brindados.

As identidades docentes continuam existindo mesmo depois que se abandona a profissão. Para qualquer aluno, um professor será sempre um professor, nunca um ex-professor. Essas identidades, portanto, estão naquilo que é preenchido pelo outro, conforme Hall (2014).

Esse olhar de quem foi aluno, e não importa há quanto tempo, como exemplificou Antônio, faz retornar uma identidade, mesmo que o sujeito não a perceba, ou não se preocupe em assumi-la novamente, pois identidades são construídas historicamente. (HALL, 2014).

Sobre se valeu a pena, o professor Anastácio respondeu que “Valeu!” Foi uma resposta rápida, segura. Como não houve complemento, variei então um pouco as perguntas, para conseguir ouvir um pouco mais:

**Altemir:** E o que você não mais faria, de novo?

**Professor Anastácio:** (pensa, faz uma pausa novamente).

**Altemir:** Que você fez, e hoje não faria?

**Professor Anastácio:** Olha, cara. (Pausa) Não sei, viu... sabe o que é? Não sei se por teimosia, eu sempre valorizei tudo o que eu fiz. Mesmo quebrando a cara! Né? Mesmo quebrando a cara! Eu acho assim, muita coisa do meu caminho político partidário talvez eu não fizesse hoje. Talvez.

**Altemir:** Teria continuado... só como Professor...

**Professor Anastácio:** É algumas vertentes de brigas. Nós fizemos brigas desnecessárias! Eu tenho conversado com o (cita o nome de uma pessoa) muito isso, a gente mesmo dentro da universidade, a gente fez brigas que valorizavam o adversário mas... não ganhava nada! Era uma grande bobagem!

**Altemir:** Mas acho que isso faz parte do amadurecimento.

**Professor Anastácio:** Também, né? Também, a gente teve um amadurecimento, mas é isso.

No início dessa subseção, vimos que o professor Aral respondeu que valeu a pena a sua caminhada até aqui. Depois de fazer uma avaliação de que poderia ter feito mais, se tivesse um pouco mais de paciência, Aral retoma à minha pergunta: “E voltando ao cerne da sua pergunta. Quem sabe se eu tivesse mais hábil, mas para costurar apoios, visitar deputados, visitar assembleia, conversas, misturar apoios quem sabe tivesse...”, como ele não encontra a palavra, eu sugiro: “Mais fígado...”, ele concorda: “Mais fígado, né? Não tive fígado, né?” Em seguida ele fala do seu envolvimento no movimento negro e as conquistas que teve, tanto na localidade de Furnas do Dionizio e Tia Eva<sup>45</sup>.

Destaco mais uma vez que os entrevistados falavam da década de 1980, porém, como lembra Larossa (2002, p. 27),

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade

<sup>45</sup> Furnas do Dionísio é um quilombola no município de Jaraguari, vizinho da capital, e a Tia Eva, é um bairro de descendentes da escrava que tinha esse nome, em Campo Grande.

ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Por fim, termino o capítulo nesse diálogo que tive com o professor Aral e uma pergunta provocativa, no sentido de verificar seus sentimentos de raiva, que ele havia expressado anteriormente na entrevista, abordado no segundo capítulo desta tese. Identifiquei-me com seu sentimento, no bem que esse sentimento lhe fez:

**Altemir:** Uhum... Não posso deixar de fazer uma pergunta: a raiva continua?

**Professor Aral:** Não, não mais...

**Altemir:** Não mais.

**Professor Aral:** Não mais, a raiva está, ela me serviu como, como motivo de superação [...].

Uso aqui Fanon (2008) para me despedir desse capítulo e daquilo que toda a articulação dos professores em suas autoavaliações fizeram. Aral falou de uma raiva, que ele quis dar sentido como uma raiva que canalizou para superar as adversidades... mas que não deixa de ser uma raiva. A raiva, sentimento que tem a capacidade de mover, de “sacudir” os sujeitos, de fazer avançar... de fazer recuar.

Não sei, mas afirmo que aquele que procurar nos meus olhos algo que não seja uma interrogação permanente, deverá perder a visão: nem reconhecimento nem ódio. E se dou um grande grito, ele não será nada negro. Não, na perspectiva adotada aqui, não existe problema negro. Ou pelo menos, se existe, os brancos não se interessam por ele senão por acaso. É uma história que se passa na penumbra, e é preciso que o sol transumante que trago comigo clareie os mínimos recantos. (FANON, 2008, p. 43).

E aí, a raiva continua? E aí, valeu a pena? E aí, faria de novo? E aí, quais sentimentos ficaram? Quais decepções tiveram? De tudo o que ouvi, nada é definitivo, assim como nossas identidades, tudo é transição e tudo, inclusive as histórias, nunca têm fim. “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. (HALL, 2014, p. 11).

Com a fluidez dos novos tempos, encerro aqui algo que não é definitivo. Nessa provisoriedade, avanço. Avanço para concluir uma pesquisa, que também está nesse processo infundável e “problemático”. Nas próximas páginas, minhas considerações finais sobre identidades que não se findam.

## **ALTEMIR, O QUE VIRÁ POR AÍ?**

### **SOBRE CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROVISÓRIAS**

*Pesquisar-poetizando é uma alegria, uma maravilha, mas é uma dificuldade.  
É uma maravilha porque nos proporciona liberdade para inspirar,  
juntar, colar, “roubar”, articular, experimentar, somar, dividir, multiplicar.  
É uma dificuldade porque criar não é fácil,  
romper com as imagens de pensamento já conhecidas é por demais complexo,  
montar o novo, daquilo que trazemos de diferentes campos e com rigor,  
demanda coragem, ousadia, dinamicidade, abertura.*

*(PARAÍSO, 2012, p. 35)*

Não me sentiria melhor escrevendo se não fosse assim, como quem vai contando uma história (nesse caso, histórias) para quem sequer pediu para ouvi-la. As pessoas estão sem tempo para ouvir histórias, e dispõem, no máximo, a ouvir sínteses, bem resumidas, comprimidas em um parágrafo.

Sempre me senti bem em ouvir os mais velhos. Talvez seja pela minha infância, onde tive bons contadores de “causos”, ou talvez pelos lugares em que convivia. No começo dessa história (me permitam tratar essa pesquisa assim), escrevi que nasci nos fundos de uma venda e, depois, fui criado até os 16 anos de idade em um bar de rodoviária, cidade do interior, região de fronteira. Nesses lugares, sempre fui o mais novo. De quatro irmãos, fui o último a nascer. Na venda e depois na rodoviária, lugares que passava a maior parte do tempo, era o mais novo, afinal, que mãe deixaria seu filho, uma criança, frequentar um bar? Eu não. Eu tinha “privilégios”. Havia nascido ali e ali era minha casa. Nesses locais frequentados por adultos, eu vivia minhas fantasias infantis em meio às suas conversas, que se davam entre uma bebida ou

outra, entre os carteados de baralho, das disputas de bocha, nos jogos de futebol “colado” ao rádio e que depois veria pela televisão.

Vestindo um calção e uma camiseta, calçando chinelinhos Havaianas, ou sandálias Franciscanas (só aos domingos), eu tive uma infância rica. Eu era rico, porque viajava em carros possantes, dava tiros com revólveres niquelados e balas prateadas, salvava os mais fracos e matava os bandidos. Fumava cigarros e bebia cervejas. Eu era rico na imaginação e assim era um herói completo da década de 1970. A imaginação livre, como fala Hume (2004), me fazia o que eu queria ser.

Hoje continuo rico, pois tenho histórias para contar. Meu carro não é possante, calço tênis, não dou tiros, acho que diretamente nunca salvei uma pessoa mais fraca (nem mais forte) e não mato bandidos. Não sou herói. Aliás, fui herói para meus filhos, até quando eles cresceram um pouquinho mais.

Faz tempo que não escuto causos, desses que eram contados à noite pelos mais velhos e que depois não nos deixavam dormir, por mais que a mesma história fosse repetida todas as noites. A cada vez que ouvia, percebia um novo detalhe, mas o medo era o mesmo, e para dormir, cobria muito bem os pés. Por que os pés? Talvez por estarem mais longe dos olhos.

Meu pai sempre foi um bom contador de causos, e minha mãe, de histórias verdadeiras. Tentei aprender com eles a misturar as duas coisas. Acho que o tempo me fará melhor. Os causos não escuto mais. Troquei as ficções contadas pelos contadores de causos, por ficções contadas pelos contadores de suas vidas. Como diz Feldens (2008, p. 30), “As palavras pulsam”.

Ouvir os mais velhos me ensina. Fico pensando o que farei no futuro (não muito distante), quando as pessoas mais velhas que eu forem ficando tão poucas e meu “público” contador de histórias, mais escasso. Talvez, inconscientemente, ouvir os mais velhos seja uma preparação, uma escola, para quando chegar minha vez de falar. Talvez eu me transforme em um contador de causos, embora considere que, em relação aos que me contavam histórias, eu estarei em desvantagem, pois a concorrência em tempos líquidos e descartáveis que Bauman (2001) nos anuncia está cada vez maior e mais acirrada.

Se a história falada tem seus encantos, que assim seja também com a história escrita. E que a escrita tenha a leveza, mesmo que seja para falar de coisas pesadas. No mestrado, aqui nessa mesma casa, com o mesmo orientador, e alguns mesmos professores e professoras, me envolvi, em palavras, com os sujeitos entrevistados e aprendi alguma coisa, sobre o pouco que sei, para entrevistar pessoas. E esses sujeitos entrevistados sempre foram professores e professoras.

Enquanto eles falavam, fui aprendendo não somente a “fazer” entrevistas, mas aprendendo com suas histórias aquilo que a escola não deu conta de me ensinar e que, talvez, não conseguiu ou ainda tenha dificuldades para ensinar seus alunos, que é aprender a viver fora dela. Aprender a viver na interculturalidade. Aprender a viver nas diferenças, a diminuir as desigualdades e aprender que a criatividade é o exercício da liberdade. Nós, a maioria, não aprendemos ainda. Nem fora, nem dentro da escola. Sorte que a aprendizagem é infinita, assim como as pesquisas também são. Sendo infinitas, um dia poderão nos encontrar, fechando um círculo. O círculo da vida.

A década de 1980 me pertence. Pertence aos professores e professoras entrevistados, aos gerais, ao Ulisses, ao Tancredo, Brizola, Lula, Raul Seixas e Figueiredo. Pertence a mim, porque enquanto eu participava do movimento estudantil pelas Diretas Já, o Brasil tentava sair de uma ditadura, os jornais da censura, os brasileiros, muitos deles, da miséria, e eu da sexta série. Não foi o medo, porém, que prevaleceu. O que fez os homens e as mulheres que enfrentaram a ditadura vencerem (se é que houve vencedores), ou o outro lado desistir, foi o enfrentamento, cada um à sua maneira, daquilo que mais o afligia.

O que me veio até aqui está nas palavras daqueles que provoquei com perguntas. A “minha verdade” me apetecerá porque a minha verdade é a certeza de poder duvidar, de não conseguir afirmar, de não ter certezas. Não afirmo enquanto sei que as culturas são instáveis e que as identidades se modificam. Eu me modifico. Enquanto isso, os monstros que enfrentei e enfrento, estão além dos personagens dos causos que me contavam, ou da sexta série que me aprisionava em uma escola. Sorte minha, talvez a de muitas crianças (nem todas), que nas escolas existem as quadras de esportes, ou sem elas, um simples pátio, onde o vento bate no rosto para fazer viajar os pensamentos.

Prazer para escrever, sem dores. Lágrimas somente de emoção, nunca de desespero ante a impossibilidade de “não dar conta de escrever”. Escrever de dentro para fora. Exteriorizar sentimentos, emoções, conhecimentos. É doloroso escrever de fora para dentro, de ter que colocar no texto o que não têm significados para quem escreve. “O pesquisador precisa burilar as falas, estar disposto a colocá-las na roda a cirandar”. (FELDENS, 2008, p. 30).

Danço com elas, e rompendo o tempo, de trás para frente, espero encontrar lá atrás, algumas respostas. Talvez não as encontre. Pesquisar é buscar respostas. Oralidade é a verdade imaginada. “A fronteira do mundo acadêmico já não são mais os volumes tão manuseados do velho catálogo bibliográfico. Os historiadores orais podem pensar agora como se eles próprios fossem editores: imaginar qual a evidência de quem precisam, ir procurá-la e obtê-la”. (THOMPSON, 1992, p. 25).



Depois da última entrevista realizada, escrevi utilizando o método da História Oral para compreender o processo da construção de identidades docentes na década de 1980. Ouvi histórias para ter a versão dos personagens que não estão contempladas na história oficial. Em alguns momentos, senti o tempo paralisar, esperando as narrações dos entrevistados para, depois, poder avançar nos segundos, minutos e horas seguintes. Esse “congelamento” da vida que continua mesmo depois da entrevista absorve as energias do entrevistador, que, nesse caso, é mais um ouvinte, que ao ouvir, provoca lembranças, que talvez nunca mais tenham sido mexidas. Mexer com as recordações dos outros. Provocar as rememorações. Tudo isso, ou somente isso, para identificar nos sujeitos entrevistados suas percepções ou participações nos movimentos sociais, sindicatos e como isso contribuiu para o processo de construção das suas identidades docentes da década de 1980 no estado de Mato Grosso do Sul.

Quando pude, me contive para deixar que eles falassem, para examinar nas falas dos professores as razões e circunstâncias que os levaram à decisão de ser professor. Por meio de seus depoimentos, constatei como se atualizavam, quais tipos de leituras faziam, o que assistiam (TV, cinema, teatro) e como isso contribuiu para a construção de suas identidades. Com essas informações, contextualizei as expectativas à época sobre o momento que o país atravessava e, depois disso, destaquei os motivos pelos quais os professores foram levados (produzidos) a ingressar nos movimentos sociais. Por fim, esforcei-me para identificar como os professores avaliam sua atuação docente na década de 1980 e as implicações disso na educação e em suas identidades.

Os objetivos específicos iniciaram as entrevistas, que logo depois do “gelo quebrado”, se tornaram conversas, ora desabafos, ora revelações, outras vezes afirmações, algumas negações, enfim, tudo aquilo que pode estar contido em seres humanos. Tudo aquilo que ganha novos significados, que permitem no mesmo sujeito um universo de identidades.

Aqui findo uma caminhada, porém continuarei em companhia dos autores que me sustentaram e dos professores e professoras que me falaram. Fiz uso da arte, pois “a História Oral, então, é primordialmente uma *arte da escuta*”. (PORTELLI, 2016, p. 10). Foi sob essas vozes, ditas e não ditas, que me abriguei para dar conta de realizar o que não tem fim: a pesquisa, e para encontrar o que não é fixo: as identidades.

Tentei deixar que o entrevistado mantivesse o humor dos diálogos. Brincava quando ele ou ela sinalizava para isso, me prendia mais às questões emotivas quando o entrevistado indicava essa tendência, ia mais fundo em questões políticas quando ele assim fazia. Assim, como as identidades não são fixas (nem constantes), o mesmo sujeito apresentava

diversas identidades na mesma entrevista. Seus humores também oscilavam, bem como seus estados emocionais.

O presente, revelado nas memórias dos sujeitos entrevistados, pode ser contrastado com a história que tenta novamente se mostrar, com um desejo de retorno ao passado. Como disse Thompson (1992), é a História Oral um dos recursos para se contar o que a história oficial deixou de fora. Sobre a construção de um novo presente, uso as palavras de Bhabha (1998, p. 215): “O presente da história do povo é, portanto, uma prática que destrói os princípios constantes da cultura nacional que tenta voltar a um passado nacional ‘verdadeiro’, frequentemente representado nas formas reificadas do realismo e do estereótipo”.

Nesse presente eles me falaram do passado. Contaram passagens, decisões, atuações, posturas que deixaram marcas e hoje reverberam a quem é curioso e quer ouvir. Dos oito professores, ouvi histórias que estão armazenadas em um lugar, que saem de lá mostrando identidades. Estava eu atrás de identidades e muitas delas passaram por mim. Umas eu identifiquei, outras não. Algumas delas serão compreendidas por quem ler essa pesquisa, e poderá cada um ter uma compreensão diferente das identidades por mim interpretadas com um sentido que tenham outros significados. Pode ser também que o mesmo leitor tenha um entendimento diferente de algumas identidades do mesmo sujeito.

Hall (2014) alerta que as identidades não são fixas. Nós não somos fixos. Nossas metamorfoses se transformam a cada instante e, com isso, poderemos ter diferentes percepções identitárias sobre a mesma pessoa. Existe sempre o tempo a passar e carregar algumas certezas nossas. Existe o tempo a passar e trazer de volta novas dúvidas.

Lembro que, na defesa da minha dissertação de mestrado, o professor Danilo Streck me perguntou, mais ou menos com estas palavras: “E aí, Altemir, o que você mudou com essa pesquisa?” Respondi que não sabia, pois não tinha parâmetros para me avaliar dali para frente. Acho que não entendi a pergunta. (Aliás, tenho dificuldades de responder a perguntas feitas publicamente.) Acredito que aquilo que Danilo queria saber era o que eu havia mudado durante o processo de construção da dissertação.

Desculpas, Danilo. Não havia entendido sua pergunta.

Então, com aquela pergunta na cabeça, sempre me perguntei: O que uma tese pode mudar na vida de alguém? Primeiramente, respondo que, por menos que se tenha essa intenção, você acaba envolvendo as pessoas que fazem parte de seu convívio. Envolve porque passa a ter momentos que precisam ser somente seus, e aí algumas outras coisas do cotidiano ficam estanques. Porém, nunca permiti que minha tese fosse a tese dos outros, ou, que minhas buscas fossem as buscas dos outros. A tese é minha responsabilidade. Os que me ajudaram, como

professores das disciplinas, professores entrevistados, depois os avaliadores e principalmente o orientador, são os sujeitos que colaboraram comigo nessa autoria.

Lembrando-me do professor Danilo, espero que tenha entendido o que quiseram me dizer os entrevistados, e que minha análise não traia o sentido de suas palavras. Cheguei à conclusão que existe uma certa ousadia em se querer identificar, constatar, verificar, analisar o que dizem as pessoas sobre um período de suas vidas. Trabalho não menos ousado é o de escrever considerações sobre tudo isso, mas como precisamos mostrar nossas conclusões, escrevemos considerações.

Considero que:

Senti poesia latejando nas histórias de todos em algum momento. Se não, o que dizer do menino de 11, 12 anos de idade indo morar em uma pensão em São Paulo e aprendendo a se virar sozinho? Pensava que a mãe tivesse morrido, porém, o pai é que tinha mentido. Casou, morou em favela. Seguiu conselhos de um delegado, estudou.

A mesma poesia também envolveu a história do Paranhos, que “negro e pobre”, como ele próprio enfatizou, o fez se agarrar aos livros e estudar. Morava na roça. Da roça para a cidade. Trabalhou, estudou, foi ser doutor. A mesma roça onde nasceu o Miranda, que fez Pedagogia por falta de opção, que teve seu histórico escondido por quem poderia lhe dar uma função melhor.

E o que dizer de Selvíria? Queria ser socióloga, para isso precisaria voltar para São Paulo. Seus pais não deixaram, era perigoso, conheciam a filha. Seria morta pela ditadura. Falaram para ela estudar Direito. Não fez. Foi fazer Letras e acabou gostando da profissão. Depois agradecerá aos pais.

Poesia no revólver dentro da bolsa do professor Anastácio, indo armado dar aula. Revólver, que provavelmente nunca usaria. Pensava se proteger contra os bandidos que denunciava em um programa de rádio. Já tinha sobrevivido a duas prisões com o delegado Fleury.

Também vindo de São Paulo, há poesia na história do Antônio, que toda as vezes que ia a Ponta Porã, era revistado. Tinha o “biotipo revistável”, como ele definiu: cabeludo e barbudo, poderia ser um perigoso esquerdista. Poderia ser um maconheiro, como brinquei, porém, ele rápido e espirituoso, afirmou: “Nunca usei, mas estou aberto à possibilidade”.

História Oral nos proporciona esses encontros e enriquecem as memórias, que enriquecem as pessoas. Lembrar nunca será demais. Ao lembrar, diminuimos as possibilidades de repetirmos erros do passado. Portelli (2016, p. 46) adverte sobre isso:

Se é verdade que o excesso de memória pode sufocar a imaginação, também é verdade que com a falta de memória corre-se o risco de esquecer que certas coisas ocorreram no passado – e, portanto, de repetir o passado crendo-se estar inventando algo novo ou novíssimo, como muitos desses militantes dos anos 1970 e 1980 faziam.

Não tenho a pretensão, com essa tese, de criar algo novo ou novíssimo. Muitas coisas estão por aí, já criadas. O novo está nas interpretações que damos às coisas. A poesia me ajuda a falar do novo que eu vi. E aí, talvez, o novo seja apenas o que eu estou formulando, não o que considero que já esteja pronto. O novo é como identidade: ele só tem sentido a partir do que eu vejo nele. E não foi somente poesia que vi nos entrevistados.

Percebi ousadia quando o professor Aral falou que a sua motivação para chegar onde está hoje foi a raiva. Ousadia no Pedro, que renunciou o convite para ser secretário de Educação para não ir contra seus princípios. Ousadia na professora Selvíria, encarando o pai de uma aluna que disse nunca ter visto uma professora de inglês preta. Ousadia do professor Miranda, após uma rodada de negociação entre os docentes e o governador, ao receber um convite para ser candidato a deputado, desce as escadas do então palácio do governo e diz para um jornalista que o governador o tentara comprar.

Ouvindo todas essas histórias ricas, enquanto escrevia essas páginas, era “atentado” pela pergunta: Por que prometi anonimato aos professores, criando para eles nomes fictícios? Não fosse o anonimato, poderia falar mais deles. Seria mais fácil articular suas histórias com suas identidades, tendo como ponto de partida a análise de onde chegaram em suas vidas. Logo em seguida, vinha o pensamento mais sóbrio, e já me consolando, justificava: Se não fosse o anonimato, teriam eles me contado o que contaram? Não fosse o anonimato, teríamos interesse em ler suas histórias? Não fosse o anonimato, perderíamos a magia de ler aquilo que nossa imaginação lê para nós. Nós somos para o outro aquilo que o outro faz (mesmo que seja só na imaginação) de nós. (BHABHA, 1998).

Diante de tantas informações recebidas, em horas de entrevistas, teria eu o enredo para uma história sem fim. Rompendo com a infinitude da ciência, aponto algumas conclusões.

Concluí que na década de 1980 tínhamos reivindicações coletivas (identidades coletivas) embora pensadas na individualidade (questões salariais, por exemplo), havia ao menos as grandes mobilizações que nasciam nos movimentos de categoria e movimentos sociais. Mesmo que tivessem ramificações com partidos políticos, esses movimentos tinham como marca maior suas lutas. Mesmo que fizessem parte de partidos políticos, os integrantes sentiam orgulho de ser filiado, por exemplo, ao Partidão, como disse a professora Selvíria.

Concluí que, ao tentar mexer com as memórias dos outros, podemos ter a nossa memória remexida, futricada, cutucada. Eis que aí percebo, tão frágil é uma única identidade, e tão vigorosas são as identidades.

Concluí que a maior parte dos professores entrevistados eram os “exilados” de seus estados de origem. Vieram para cá ou fugindo da miséria, ou da repressão, ou com a expectativa de melhorar suas carreiras profissionais.

Concluí que, pelo fato de virem de outros estados, a maioria deles nunca abandonou o “seu local” de origem, mostrado nos depoimentos acerca do que faziam em termos de artefatos culturais e lembranças de suas infâncias e adolescências. São os sujeitos traduzidos, como afirmam Hall (1997b) e Bhabha (1998).

Concluí que a nova revolução tecnológica que está marcada pela chegada das novas tecnologias de comunicação e pela facilitação dos deslocamentos humanos, e que não existia naqueles tempos, praticamente impossibilita a sua compreensão pelas novas gerações. As dificuldades vividas na época, com a censura imposta, a comunicação difícil, os deslocamentos demorados, a falta de informações jornalísticas atualizadas, valorizavam, por exemplo, certos produtos que vinham de fora, como jornais, revistas e livros. Por isso, as negociações “com o dono da banca”, para “segurar” um exemplar de jornal quando ele chegava. Os moradores que aqui estavam não sentiam falta (pois, só sentimos falta daquilo que conhecemos).

Concluí que havia uma valorização maior dos professores e Mato Grosso, depois Mato Grosso do Sul, serviria como um território onde novos professores tentavam iniciar a carreira, ou então por aqui se refugiavam no sentido de começar vida nova.

Concluí que as expectativas em relação a um governo de esquerda, depois de três décadas, se esvaíram, e muitos possuem a sensação de terem sido enganados. Sobram hoje as lembranças, que constituem as identidades da maioria dos professores entrevistados

Concluí que um líder do movimento de professores foi eficiente em sua luta por reivindicações salariais para a categoria. Depois, do lado de lá, ocupando cargos no governo, foi eficiente ao estancar movimentos de paralisações, que vinham agora, do lado em que ele já estivera. Ao mesmo tempo em que um dos entrevistados assumiu cargos em governos depois da redemocratização e percebendo a letargia para resolver problemas e desviando recursos para outras secretarias, pede demissão. Outro professor recusou ser secretário de Educação.

Concluí que a reivindicação maior dos movimentos de professores era salarial.

Concluí que o sucateamento do sistema educacional brasileiro, na década de 1980, começou definitivamente a mostrar o seu definhamento, que na verdade já vinha de algum tempo.

Concluí que a recompensa maior para professores, hoje, está no reconhecimento pelo que fizeram. Sentem necessidade de serem reconhecidos, talvez, por isso a forma carinhosa e aberta que todos eles me receberam para conceder as entrevistas.

Concluí que o fim das coisas não existe, porém as pessoas buscam juntar o final de suas trajetórias como uma resposta definitiva para as posturas que adotaram nessas mesmas trajetórias.

Concluí que esses professores ficaram órfãos de novas aspirações políticas. Havia se conquistado o desejo antigo, porém ele viera incompleto (Sarney tomando posse). Hoje, ouvindo esses professores, uma das conclusões é a de que ele continua incompleto. E que eles, os professores, desanimaram em relação a algumas crenças em alguns partidos e personalidades políticas.

Concluí que ser professor é caminhar nas inseguranças, dúvidas e incertezas. Quando estamos convictos do que fazemos, podemos verificar depois que fazíamos as coisas erradas. As identidades se mostram transitórias, pois quando as dúvidas, incertezas, ou inseguranças não nos atormentam naquilo que fazemos, é porque talvez tenhamos encontrado um caminho. Mas nada garante que mais à frente, em outras circunstâncias, não abandonemos as certezas e passamos a questioná-las. Isso ficou claro nos depoimentos em que professores falam de coisas que fizeram e não mais fariam se fosse hoje, como, por exemplo, obrigar crianças a lerem livros ou usar uma fala mais rebuscada para alunos que não entendiam o que se dizia.

Concluí que sofrimentos persistem na vida das pessoas com mais frequência e intensidade, quando estão relacionados com fatos que envolvam pessoas da família.

Concluí que a pergunta “valeu a pena?” exige um retrospecto de toda uma vida antes de ser respondida, levando sempre um tempo maior para se iniciar a resposta depois da afirmação ou negação.

Concluí que muitos, a maioria, foi ser professor por falta de opção.

Concluí que, mesmo que tenham “escolhido” ser professor por falta de opção, todos falaram que valeu a pena ter exercido a profissão.

Concluí que poucos se arrependeram em suas vidas.

Concluí que para combater a pobreza e o racismo enfrentado, para alguns dos professores negros entrevistados, o único caminho que vislumbravam para saírem da condição de pobres era estudar.

Concluí que é muito arriscado ter a coragem de tornar públicas as interpretações que fazemos dos outros, a partir do que ouvimos e observamos. O que ouvimos vem das palavras do outro que me fala e também do que ele não fala.

Diante de tantas conclusões temporárias, resta reconhecer que as identidades mal resolvidas continuam em nós e, quando “convidadas” a aparecerem, saem de nós, por exemplo, frente a um sujeito entrevistador, embora a intenção do pesquisador nem sempre seja essa. É aí que está o ponto central de quem lida com as identidades dos outros. Descobrir onde começa, ou onde se afirma, ou se nega, ou onde se abandona uma identidade e que ainda podemos retomá-la e que podem ser definidas pelas diferenças, como sustenta Tedeschi (2014, p. 42): “as identidades só se definem por meio de um processo de construção da diferença, processo que é fundamentalmente cultural e social”.

Não tomo como ideia fixa a aventura de afirmar com “verdades” aquilo que estudo, embora nos incomodamos com nossas dúvidas. Bauman (2013) nos tranquiliza ao mesmo tempo em que nos alerta. Diz que “[...] tendo sido prevenido pelo grande psicólogo Gordon Allport de que nós, das ciências humanas, jamais resolvemos questão alguma – só nos aborrecemos com elas”. (BAUMAN, 2013a, p. 58). Assim como as identidades, as culturas e as histórias (pessoais, de grupos, de uma nação, de um povo...) são processos sempre em construção e, por isso, a identidade de um pesquisador sofre transformações no decorrer da pesquisa. Essas mudanças, que nos mostram vários caminhos possíveis de serem percorridos, nos levam sempre à próxima pergunta. As dúvidas intelectuais de quem pesquisa encontram subsídios ao mesmo tempo em que encontram dores nos autores que referenciam seu trabalho. As identidades estão por aí, e nós, procurando ou não, as assumimos.

Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação. (BAUMAN, 2005, p. 91).

Ao construir essa pesquisa, dialoguei pelas “beiradas” com os processos que podem melhorar a escola, afinal, professores e professoras têm suas importâncias nesse contexto. Busco então socorro em Garcia (2011, p. 17), e repito uma de suas perguntas inquietantes: “Será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola?” Talvez esta tese não responda a essa última pergunta, mas pode ser uma resposta que justifica a caminhada de um pesquisador, pois, se ao final de tudo, ele ou ela (pesquisador/a) fracassar em sua busca (e o fracasso faz parte de

quem pesquisa), ao menos seu mundo terá mudado. O pesquisador que pesquisa identidades tem, também ele, suas identidades transformadas.

Há que se destacar, portanto, que pesquisas criam e exterminam identidades (às vezes momentâneas, às vezes definitivas), pois “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. (HALL, 2014, p. 16). E numa pesquisa somos interpelados a cada instante. São as perguntas que nos movem, pois, conforme Garcia (2011), são as dúvidas que nos fazem pesquisar. São as pesquisas que incomodam as “lacunas” existentes entre um capítulo e outro. Preencher essas lacunas, ouvindo quem não foi ouvido pela “história oficial”, pode ser uma possibilidade de se ter “o novo” tão esperado em uma tese. Thompson (1992, p. 21) lembra que “quase igualmente notáveis são as lacunas na apresentação pública da história: os silêncios da Rússia sobre Trotski, da Alemanha Ocidental sobre a era nazista, da França sobre a guerra da Argélia”. Nossos professores e professoras na década de 1980, em Mato Grosso do Sul, têm lacunas a preencher, identidades que foram assumidas e identidades a serem lembradas. É o que Bhabha (1998, p. 83) comenta sobre essas identidades, pois “cada vez que o encontro com a identidade ocorre no ponto em que algo extrapola o enquadramento da imagem, ele escapa à vista, esvazia o eu como lugar da identidade e da autonomia”.

O desafio foi entrar nessas lacunas, ocupar os espaços nas fendas, ouvir o que estava construído internamente, latejando, esperando o primeiro convite para surgir hoje, expondo marcas de identidades construídas ao longo de uma década. Hoje, esse olhar sobre ontem, poderá ser um olhar diferente do que foi na década de 1980, pois hoje o que se olha lá atrás tem o olho que observa um período que já passou, que já terminou, carregado de experiências. Pergunto-me: Quantos sustos de ontem podem ser as risadas de hoje? O medo sentido no passado foi transformado no tempo presente em alívio, ou em raiva, ou satisfação, ou algo inacabado, que ficou por terminar.

Vivemos hoje – século 21 – aquilo que Bauman (2005) chama de mundo líquido moderno. Esse mundo não é estável, não é sólido e seus produtos são descartáveis. Nossas identidades estão em movimento, diferentemente dos lugares, pois eles “permanecem fixos; é neles que temos ‘raízes’”. Entretanto, o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos – por avião a jato, por fax ou por satélite”. (HALL, 2014, p. 42). Completando o que escreveu Hall (2014), podemos falar também da internet, das suas notícias e redes sociais, que nos colocam a par dos acontecimentos de forma instantânea, onde cada um, pode ser “reprodutor” de notícias.

Quero com isso dizer que as identidades dos docentes da década de 1980 são diferentes das identidades docentes desses mesmos professores e professoras de hoje. Ainda



conforme Bauman (2007), os processos que nos levam ao conhecimento são outros, os mecanismos que nos oferecem as informações são diferentes e nossas preocupações e lutas coletivas se modificaram. Assim como as identidades deslizam, a vida no século 21 se dinamizou excessivamente. Vivemos tempos do descartável, dos relacionamentos curtos e das facilidades para consumir.

Para isso, não precisamos estudar e dominar o código de Goffman. Os celulares são suficientes. Podemos comprá-los, junto com todas as habilidades de que possamos precisar para esse fim, numa loja da principal rua do centro da cidade. Com os fones de ouvido devidamente ajustados, exibimos nossa indiferença em relação à rua em que caminhamos, não mais precisando de uma etiqueta rebuscada. Ligados no celular, desligamo-nos da vida. A proximidade física não se choca mais com a distância espiritual. (BAUMAN, 2005, p. 32-33).

Agora, nos anos iniciais do novo século e no fim da segunda década do novo milênio, vivemos tempos diferentes daqueles onde o mundo passava por uma guerra fria e por ditaduras nos países do Terceiro Mundo. Nesses novos tempos, do incentivo ao consumismo atingindo o ápice, do fortalecimento ao individualismo (BAUMAN, 2007), estamos, eu, você e os professores e professoras entrevistados, morando em um mundo muito diferente em todos os sentidos.

Mudaram os modos de vidas das pessoas, mudaram a forma como recebemos as informações, mudaram as formas de pesquisar e escrever. A escola possivelmente é uma das poucas coisas que não mudou, porém, os seus alunos mudaram, ao menos fora dela. O mundo mudou. Por isso, acredito que consegui captar nos sujeitos entrevistados, depois de todas as transformações pelas quais temos passado, seus sentimentos em relação aos seus anseios ainda na década de 1980. Muitos desses sujeitos revelaram que se sentem, hoje, enganados, frustrados, ou ainda felizes ou tristes com os desdobramentos daquilo pelo qual lutaram.

Bauman (2007, p. 8) alerta que “prever tendências futuras a partir de eventos passados torna-se cada dia mais arriscado e, freqüentemente, enganoso”. A não confirmação do que esperavam acontecer com o advento da volta da democracia, ou de outras aspirações, faz parte de um contexto maior onde o sujeito está inserido, isto é, a cultura. É interessante observar o que Bauman (2006, p. 14) escreveu sobre isso:

Uma vez descoberto o mundo-como-cultura, não demorou para que isso se tornasse um conhecimento comum[...] A ideia de cultura representou, afinal, a descoberta de que todas as coisas humanas são feitas pelo homem e que de outra maneira não seriam humanas.

Sendo coisas humanas, tanto a ditadura militar como a democracia, temos os processos derivados dos últimos acontecimentos, como o consumismo, a globalização e a internet, entre outros, transformando-se, conforme escreveu Hall (2014, p. 43), em um fenômeno “conhecido como ‘centralidade da cultura’”. Partindo dessas evidências, percorri caminhos na tentativa de compreender como se deu a construção das identidades docentes nos anos de 1980. “A subjetividade em Estado de ditadura é alimentada pela longa memória que sobrevive!” (FELDENS, 2008, p. 113). Fui em busca dessas identidades que sobreviveram e encontrei algumas respostas, ao mesmo tempo em que me deparei com novas dúvidas e faço velhas perguntas.

Sabendo que o conhecimento é infinito, e com a pesquisa chegando ao fim, porém, não concluída, para responder às perguntas que me trouxeram até aqui, me pergunto: “E agora Altemir, o que vem por aí?” Em pesquisa, pergunta feita, busca-se uma resposta. Vamos a ela, porém, aviso: Ela não é definitiva e, por sorte, meu campo teórico assim o vê.

Se para os professores Paranhos e Aral a escola foi o caminho que possibilitaria para eles a redenção diante das suas condições de vida, “pobre e negro”, para mim a chegada até aqui, um dos pontos mais longes de se atingir na escolaridade, talvez seja a minha redenção com a escola. Nunca aceitei a reprovação como algo “normal”. Nunca deixei que, ao colocarem meus conhecimentos à prova, eu me deixasse convencer de que eles (ou elas) tivessem certos, ao negarem minhas capacidades e me reprovarem na escola. A questão aqui não é estar certo ou estar errado. A questão é que a diferença de que fala Skliar (2003), Bhabha (1998), Hall (1997a, 1997b, 2000, 2003, 2014), e tantos outros, pode ser o que nos torna únicos.

Não podemos ser emparelhados, ou nivelados, ou aparados, como se apara um gramado perfeito com três milímetros de altura em uma primavera vigorosa. Podemos, sim, ser a touceira que se põe diferente – e por isso incomoda, e por incomodar merece ser tolhida, expulsa, arrancada. Eu não posso me comparar ao outro, pois a comparação nos inferioriza. Não nasci para ser igual ao outro que “deu certo”. Nós nascemos gente.

Que escola então é essa que nos compara, depois tenta nos equiparar para depois dizer se estamos aptos a prosseguir ou não? Que modelo de educação é esse, que nos ensina a fazer de forma uniforme o que todo mundo faz?

Nessa pesquisa, encontrei professores que transgrediram em algum momento de suas vidas. Que fizeram um pouco diferente. Opor-se a um sistema de governo, reivindicar direitos, manter suas convicções políticas, me parece que a maioria deles fez.

Então, se me perguntarem por que alguém escreve uma tese, eu teria como resposta que teses são escritas para... resolver, primeiramente, os problemas... do autor. Mesmo que os

objetivos estejam lá, que as hipóteses estejam formuladas, e que a minha tese fosse mudar o mundo (há muito abandonei essas pretensões), primeiramente ela atende aos meus desejos.

Os meus desejos podem ser os mais dignos e nobres possíveis, porém, não deixam de ser desejos que constituem minhas identidades. Por isso, Altemir, o que vem por aí? O que virá, talvez seja um Altemir que ainda tenta dividir seus textos com os teóricos que o inspiram. O que virá pode ser um professor se aproximando dos 50 anos de idade, e na medida em que o tempo passa vai se satisfazendo cada vez mais com menos coisas. Coisas simples, silenciosas e que exigem menos explicações para os outros.

Espero manter a vontade de continuar ouvindo, para quem sabe ser um bom contador de histórias, desses causos que a gente ao ouvir, fica sempre pensando no próximo ato, tentando conduzir os seus personagens. Até aqui, os professores que ouvi conduziram meus pensamentos, e volta e meia eu viajava em suas narrativas.

Como últimas palavras, publico o que ouvi do professor Pedro, talvez para ter um lugar onde me socorrer, caso necessite de bússolas para me orientar nesses caminhos que nos levam a tantas portas: “Eu fico muito feliz, inclusive, de ver iniciativas como a sua. Eu acho que no fundo, esse passado mais refletido e tal, mais pensado, ele precisa ser remetido para frente, né? E remetido para frente no sentido da gente superar as pequenas misérias”. (Professor Pedro).

E junto com o Pedro, Paranhos, Anastácio, Selvíria, Angélica, Antônio, Miranda e Aral, remeto minha pesquisa para frente. Muito ainda há o que se pesquisar. Como já disse, essa pesquisa não se encerra aqui. Esse assunto não termina aqui, pelo contrário, só veio dar uma passeada nesse trabalho. Existem outras identidades, outros sujeitos, outros períodos esperando por alguém que faça deles, personagens de histórias. Por isso, escrevo.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História Oral: A Experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. **História de uma década quase perdida: PT, CUT, crise e democracia no Brasil: 1979-1989**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional, In: **Revista Pedagógica**, Unochapecó, ano 17, n. 30, vol. 1, p. 30-66, jan./jun. 2013.
- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. In: SANTANA, Marco Aurélio, ESTEVEZ, Alejandra. Trabalho, memórias e identidades: Os usos do passado na experiência da Cidade do Aço. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de.(org.) **História Oral e movimento social: Narrativas públicas**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 119-133.
- ARROYO. Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASPIS, Renata Lima. Um ensino de Filosofia e resistência política e (des)governamentalidade e sub-versões. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 169-180, jan.-jun., 2011
- ASSMANN, Jan. **Jornal Da Unicamp**: entrevista Lembrar para não repetir. n. 564. Campinas: Unicamp Jun. 2013. Disponível em <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/564/lembrar-par-a-nao-repetir>>. Acesso em: 21 jul. 2016.
- BACKES, José Licínio. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, maio/ago. 2006. p. 429-443. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 maio 2017.
- BACKES, José Licínio. NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série- Estudos**. Campo Grande-MS, n. 31, jan./jun. 2011. p. 25-34.
- BACKES, José Licínio. Práticas multiculturais no ensino superior? A perspectiva dos acadêmicos afro-descendentes. In: **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, set./dez. 2010. p. 93-108.
- BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações** (Campo Grande) [online]. 2014, vol. 15, n. 1, p.13-19.
- BARROSO, Maria Helenice; BARROSO, Maria Veralice. In: da COSTA, Cléria Botêlho; LONGO, Clerismar Aparecido; BARROSO, Eloísa Pereira (Orgs.). **História Oral, Memória e Cidadania**, Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p. 151-168.
- BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Vigilância líquida**: diálogos com David Lyon/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2013a.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

BAUMAN, Zygmunt. **A liberdade**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentada**: Ensaios sobre a Moral Pós-Moderna. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Europa**: uma aventura inacabada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi; tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro> Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BEN-PERETZ, Mirian. Episódios do passado evocados por professores aposentados, In: NÓVOA, António e outros. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 199-214.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educ. rev.** [online]. 2013, vol. 29, n. 2, p. 15-41. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000200002>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antonio; NOLASCO, Edgar César. No Brasil, estudar cultura brasileira “é” o mesmo que estudar estudos culturais?. In: **Revista Rascunhos Culturais**. Coxim/MS, v. 1, n. 2, jul./dez.2010. p. 301-316.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIANCO, G. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. **Educação & Sociedade, Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado**: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009. Vol. 1.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado**: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009. Vol. 2.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 34, n. 2. jul-dez., 2012. p. 157-168.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994. p. 113-144.

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

BRITO, Daniel B. de. Histórias de vida e saberes docentes das educadoras da zona urbana e rural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, jul./set. 2015. p. 923-945.

BUENO, Belmira O.e outros. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, nº 2, maio/ago. 2006. p. 385-410.

BURNIE, Suzana e outros. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 35, maio/ago. 2007. p. 343-358.

CANABARRO, Ivo. Caminhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV): memórias em construção. **Sequência** (Florianópolis), n. 69, dez. 2014. p. 215-234.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, jul/dez 2011. p. 240-255.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, v. 37, n. 1, jan/abr. 2014. p. 33-41.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CORRÊA, Rosa L. T.; GUIRAUD, Luciene. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, set/dez. 2009. p. 671-787.

CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso**: (1889-1943). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2006.

CORRÊA, Valmir Batista. **Fronteira oeste**. 3 ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

CORTEZÃO, LUIZA. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, set./dez. 2012. p. 719-735,

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidades. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Clacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. P. 133-168.

FALCÃO, Luiz Felipe. Algunos temas de la nueva izquierda en Brasil. In: Aldrighi, CLARA et al., **Cultura de izquierda, violencia y política en América Latina** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 205-228.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador. Edufba, 2008.

FELDENS, Dinamara Garcia. **Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser**. Maceió: Edufal, 2008.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHMAN, Gustavo E.; DIAZ, Victor H. Educação sem redenção: Dez reflexões sobre a importância do legado freiriano. In: **Revista Educação Online** nº 14, p. 1-24, ago./dez. de 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. In: **Série Estudos**, Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONTOURA, Maria Madalena. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, António e outros. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 171-198.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e pusadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Sônia Maria de. Prefácio à Edição Brasileira. In THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, Silvio. Modernidade/pós modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação, In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set/dez. 2006.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flavio Moreira [et. al.]. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. **La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global**. Panamá: CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena, 2007. p. 53-74. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20120718102251/descolonizacion.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GROSSBERG, Lawrence. Existe lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim, **Estudos Culturais e educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. Ulbra, 2012, p. 21-65.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. In: **Pro-Posições**, Unicamp, São Paulo.v. 19, n. 3 (57), p. 47-82, set./dez 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n° 2, p. 15-46, jul/dez 1997b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 103-131.

HUME, David. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades.@ Mato Grosso do Sul. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500270>>. Acesso em 10 de julho 2016.

IVENICKI, Ana; COSTA. Elana Cristiana dos Santos. Memória documental, histórias orais e multiculturalismo: pensando no caso de uma construção curricular municipal. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral de. (orgs.) **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINZO, MARIA D'ALVA G..A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo Perspec.** [online]. 2001, vol.15, n.4, pp.3-12. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000400002>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

MARKUN, Paulo. **Farol alto sobre as diretas**. São Paulo: Benvirá, 2014.

MARTELO, Rosa Maria. Resistência da poesia/Resistência na poesia. **Tropelías, revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada**, Universidade do Porto, n. 18, p. 36-47, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Revista de História** 155 (2º – 2006), 191-203.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.



MOTTA, Nelson. **101 canções que tocaram o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2016.

NASCIMENTO, Adir Casaro; XAVIER, Cláudia Pereira; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Os “outros” e os espaços educativos de Mato Grosso do Sul: diferenças culturais e educação. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; BITTAR, Mariluce. (Orgs.). **Relações Interculturais no Contexto de Inclusão**, Caminas: Mercado de Letras, 2012. (39-60).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: In NÓVOA, António et al. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30

PAPPÉ, Ilan. **A limpeza étnica da Palestina**. São Paulo: Sundermann, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des) proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, dez. 2016, vol. 29, nº 2. p. 35-38.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. (1988) Relatos Oraís: do indizível ao dizível. In: VON SIMON, O.M. (org.). **Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Digital do LAV**, mar. 2010. ano III, n. 4, p. 119-138. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/137>>. Acesso em: 29 out. 2017.

PINHEIRO, Marinete. **História dos cinemas de Campo Grande/MS**, 2012. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/artigos/historia-dos-cinemas-de-campo-grandems/>>. Acesso em 10 de julho 2017.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. O grupo TEZ e as raízes da expansão das instituições da sociedade civil negra do Mato Grosso do Sul. **Revista MovimentoAção**, Dourados MS, v. 2, n. 1, p 77-93, 2015.

RIDENT, Marcelo. Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, n. p. 81-110, jun. 2005.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. Brasil, 1979-1989: **Uma década perdida?** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTANA, Marco Aurélio; ESTEVEZ, Alejandra. Trabalho, memórias e identidades: Os usos do passado na experiência da Cidade do Aço. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de.(org.) **História Oral e movimento social: Narrativas públicas**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 95-115.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Daisy Maria Barella da. Uma vida: trilhas e descobertas, In: MARQUES et al. **4 vidas, 4 estilos, a mesma paixão**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999, p. 83-98.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis RJ, Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

SILVEIRA, Rosa M. Bueno. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.); VEIGA NETO, Alfredo. et al. **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPÍNDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 37 (2) 2003. p. 119-26.

STEPHANOU, Maria. Prefácio. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011, p. 11-16.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Alguns apontamentos sobre História Oral, gênero e história das mulheres. Dourados-MS: UFGD, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e natureza; cultura e civilização: precauções quase-metodológicas. In: SOMMER, Luiz Henrique; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Educação e cultura: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens**. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. p. 305-316.

WARSCHAUER, Cecília. Apresentação à edição brasileira. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 7-10.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 12, n. 1 março de 2001.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. (orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010. p. 93-104.