

A aluna e o comandante: memória e política do ensino municipal paulistano na época da ditadura militar (1964-1985)

ALEXANDRE PIANELLI GODOY*

1. Introdução:

O artigo é fruto do desdobramento da pesquisa empírica intitulada “Em nome da ordem: as escolas municipais de primeiro grau na cidade de São Paulo época da ditadura militar (1964-1985)” realizado em parceria interinstitucional entre PUC-SP e UNIFESP no período de agosto de 2010 a agosto de 2012¹. O objetivo inicial da pesquisa foi o de coletar documentação de oito escolas de ensino de primeiro grau do período, bem como da rede/sistema escolar visando compreender historicamente suas práticas educativas e o conjunto institucional do qual fizeram parte. Os critérios de seleção das escolas foram: escolas denominadas ou renomeadas com nomes de patronos militares e que fossem representativas das diferentes regiões (subprefeituras) da cidade de São Paulo na época². Pretendíamos investigar os significados históricos dos nomes de patronos militares atribuídos às escolas em contraposição aos que antes as designavam pelos nomes dos seus bairros ou localidades.

No entanto, o avanço da pesquisa desdobrou-se em três eixos de investigação que se articulam mutuamente: a) a relação entre as denominações/renomeações das escolas com a arquitetura escolar, os currículos escolares e os impressos escolares e/ou pedagógicos do período que resultaram no que denominei “modelo escolar paulistano” de ensino, publicada em um primeiro artigo (GODOY, 2013); b) a relação entre as disciplinas escolares e as comemorações cívicas dentro desse modelo escolar aqui não será explorada, mas foi apresentada em um segundo artigo (CIAMPI; GODOY, 2013); c) a relação entre as memórias

* Professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – EFLCH – Departamento de História – Campus Guarulhos. Doutor em História Social.

¹ A pesquisa foi sediada na PUC-SP. A coordenadora geral do projeto foi a pesquisadora Helenice Ciampi e como integrantes da equipe: o professor Alexandre Pianelli Godoy como pesquisador da UNIFESP e dois alunos de iniciação científica da PUC-SP com bolsa do CNPq que colaboraram com as discussões teóricas e fizeram as transcrições das entrevistas, Renata Damiane de Castro Fernandes e Gabriel Cavalheiro Gonçalves.

² 1. Escola Mista do Imirim = criação 30/08/1956. E.M. *Comandante* Garcia D’Avila = **renomeação 01/04/1969**; 2. Escolas Agrupadas de Vila Brasilina = criação: 16/11/1956. E.M. *Marechal* Eurico Gaspar Dutra = **renomeação 02/07/1974**; 3. Escolas Reunidas de Vila Nova Cachoeirinha = criação 24/01/1963. E.M. *Tenente Aviador* Frederico Gustavo dos Santos = **renomeação 08/04/1969**; 4. Escolas Agrupadas Cidade Mãe do Céu = criação: 11/11/1963. E.M. *General* Othelo Franco = **renomeação 07/04/1969**; 5. Escola Alto do Mandaqui = criação: 19/05/1970. E.M. *Comandante* Gastão Moutinho = **renomeação 10/06/1970**; 6. E.M. *General* Euclides de Oliveira Figueiredo = **criação: 11/11/1970**; 7. Escola Municipal Arpoador = criação: 19/01/1971. E.M. *General* Alcides Gonçalves Etchegoyen = **renomeação 16/02/1971**; 8. Escola Municipal da Vila Dalva = criação: 11/02/1971. E.M. *General* Álvaro da Silva Braga = **renomeação 16/02/1971**.

dos sujeitos escolares sobre o período daquela foi veiculada institucionalmente por esse modelo escolar ser desenvolvida adiante.

Utilizamos a metodologia da história oral temática (ALBERTI, 2005) para entrevistar uma ex-aluna, quatro ex-professoras de ensino primário e/ou ginásial e uma funcionária (também ex-professora) que foi realocada no Departamento de Orientação Técnica da Secretaria Municipal da Educação no setor da Memória Técnica Documental e responsável pela organização do arquivo da instituição. A metodologia adotada se justifica pelo fato do projeto não se ater somente às histórias de vida de professores, mas como estas histórias de vida se entrelaçam com o tema central do projeto: o “modelo escolar paulistano” como a memória institucional do ensino municipal. No momento oportuno abordarei esse aspecto com a análise de apenas uma entrevista.

Cabe ressaltar que tal análise se fará a partir da obra de Paul Ricoeur (2007: 25-70) segundo a qual a representação oral das *memórias-lembranças* possui caráter de pretensão de verdade do passado tal como almejada pelo conhecimento histórico, por isso, deve-se estar atento para suas diferenças e relações. Aliás, o fato de ser uma *memória-lembrança* é o que nos permite considerá-la como um documento para a história oral sem o qual não haveria nenhuma distinção entre ficção e história ou imaginação e memória.

Por isso, partimos da relação entre os subsídios teóricos acumulados no campo da história oral (PORTELLI, 2010) e da vida de professores (GONÇALVES, 2007) com as reflexões filosóficas de Paul Ricoeur sobre a memória, a história e o esquecimento (2007). Para esse autor, a *memória-lembrança* não pode ser vista como *recordação* do passado no presente (como uma busca ativa), mas, sobretudo, pelo seu *caráter veritativo de fidelidade ao passado* (como cognição passiva). As memórias dos sujeitos-colaboradores não são atravessadas apenas pela *memória institucional* ou pela *memória histórica* de um período ou ainda pela busca do sujeito sobre o seu próprio passado (*recordação*) em que caberia ao historiador desvendá-las e, por vezes, contrariá-las, corrigi-las ou cotejá-las a partir de vários documentos. Mas também por essas *memórias-lembranças* que são a de suas práticas de reconhecimento afetivo de experiências de vida e profissional discente/docente tornando-se verdadeiras para aqueles que as representam por meio de sua oralidade sem, necessariamente, estar em acordo ou em confronto com a crítica da representação historiadora por meio da

escrita em que pese à dialogia entre entrevistado e entrevistador, isto é, a da situação da entrevista como um momento de pesquisa de campo e não de uma conversa informal, como bem nos alerta Alessandro Portelli(2001).

Para a aferição parcial dos resultados, este artigo irá se concentrar na entrevista de uma aluna que representou um dos elos fundamentais para a compreensão das relações entre memória e política da rede/sistema municipal de ensino no período e das contradições de se tornar, no presente, assistente de direção na mesma escola onde estudou. Sem deixar de estar atento para as diferenças entre as suas memórias daquela que foi veiculada institucionalmente pela Prefeitura Municipal sobre o seu sistema de ensino.

Cabe esclarecer que a partícula “ex” aluna não foi utilizada no título desse artigo pelo fato de que a *memória-lembrança* só pode ser assim considerada ao respeitarmos e confiarmos no seu reconhecimento afetivo do passado “tal como foi” (do seu caráter *fiduciário*, no dizer de Ricoeur) e que não está comprometida com o distanciamento temporal do “já ter sido” da *recordação* e, principalmente, com o da representação historiadora. *Amemória-lembrança* atualiza o passado crendo fidedignamente nele. O que significa considerar quando os sujeitos utilizam a elaboração como recurso para ordenar e significar suas memórias no presente a que darei o nome de *memória-recordação*. Evidentemente, *lembrança* e a *recordação* não se separam nitidamente na oralidade constituindo-se na aporia fundamental do conceito de representação entre presença e ausência cuja discussão remonta aos primórdios da filosofia clássica na Antiguidade e que também marcaram as relações e tensões entre oralidade e escrita (RICOEUR, 2007).

Na *memória-lembrança* a aluna sempre “é”, na *memória-recordação* elabora sobre o fato de “não ser mais”. Uma reconhece seu passado vivido afetivamente. Outra se esforça em significar sobre o que foi feito no passado. O discurso oral é um gênero multivocal (PORTELLI, 2010) e que também condensa diversos tempos (vivididos, recordados e institucionalizados) que constituem a matéria-prima da representação escrita da história, ou seja, também como outro tipo de memória, mas de uma memória escrito-erudita que passa pelo crivo dos documentos alocados/organizados em arquivos, inclusive orais, da compreensão/explicação teoricamente orientada e, por fim, da sua representação literária, ou se quiser, escrita, para a composição da narrativa historiográfica (RICOEUR, 2007). É nesta

disjunção que podemos afirmar a diferença (não hierárquica) e as relações mais intrincadas entre a memória e a história. Afinal, afirma Ricoeur: “Os falsos testemunhos (...) só podem ser desmascarados por uma instância crítica cujo único recurso é opor aos testemunhos tachados de suspeitos outros testemunhos mais confiáveis. (...) o testemunho constitui a estrutura fundamental de transição entre a memória e a história” (Idem: 40-41).

2. A aluna: Etel Cristina Fernandes de Souza

Ao chegarmos de carro na região do Alto do Mandaqui, Zona Norte de São Paulo, uma parte da paisagem do bairro compunha-se de inúmeros conjuntos habitacionais com prédios pequenos de cinco a seis andares do que veio a ser conhecido como “Conjunto dos Bancários”. Prédios simples, sem elevadores, garagens ou áreas de lazer, mas bem construídos aparentemente confortáveis, inicialmente fruto do pagamento financiado pelos funcionários de bancos nos anos 1970, tornando-se um grande condomínio aberto entremeadado por casas distribuídas aleatoriamente e formando um verdadeiro labirinto que o nosso roteiro fornecido pelo *Google maps* não ajudava a identificar precisamente onde se localizava a rua da escola municipal *Comandante Gastão Moutinho*. Nela nos aguardava a coordenadora pedagógica de formação, mas ocupando atualmente o cargo de assistente de direção, a ex-aluna do ensino de primeiro grau (primário e ginásio) da escola nos anos 1970: Etel Cristina Fernandes de Souza.

A entrevista foi conduzida pela pesquisadora Helenice Ciampi, porém, também fui responsável pela elaboração de um roteiro tendo em vista as questões que norteavam a nossa pesquisa e que a caracterizavam dentro de uma história oral temática. Naquele momento, consideramos oportuno que somente um entrevistador interagisse com o entrevistado e me ocupei em ouvir a entrevista e manipular o gravador digital de alta definição que requeria alguns cuidados, procedimento que adotamos em todas as entrevistas. A entrevista se deu dentro da sala que designa o cargo que ocupa como assistente de direção em meio ao burburinhodas crianças nas salas de aulas ou mesmo do barulho mais intenso vindo do pátio da escola durante o recreio. Essa foi a “trilha sonora” da entrevista contrastando com o ritmo pausado da fala de Etel. A *memória-lembrança* vinha em jorro emotivo, mas contido, a

memória-recordação em uma respiração compassada e forte, revelando o esforço do corpo para organizar as ideias.

Foi uma entrevista calma, tranquila e bastante objetiva, mas que revelava não a pertinência dos pesquisadores, mas a personalidade da entrevistada. Começamos a lhe perguntar sobre aspectos pessoais para que os assuntos profissionais ou mesmo de sua experiência enquanto aluna da escola no período pudessem vir à tona de forma menos esquemática, com isso pretendíamos deixá-la mais à vontade para responder e nem sempre seguindo o roteiro à risca. No entanto, isso não foi necessário, pois Etel, antes de aluna da escola, foi uma criança “gestada” em meio à profissão docente:

Helenice: *O que você poderia contar pra gente sobre a sua infância? Foi uma infância legal, ou não foi?*

Etel: *Os meus pais são professores, o que eu acho que é uma coisa bem legal de explicar um pouquinho do porque que eu estou aqui, né? Os meus pais eram professores.*

Helenice: *Já faleceram?*

Etel: *Meu pai já faleceu. Ele era professor do Cedom quando faleceu, que é um colégio que há 30 anos atrás era considerado um dos melhores colégios da Zona Norte. Só estudava no Cedom quem era de elite. Meu pai era professor do Cedom.*

Minha mãe é professora primária, se aposentou como diretora e trabalhou no ensino municipal até os 69 anos. Ela queria se aposentar[na] compulsória, mas infelizmente ela teve um AVC e aí a gente não quis mais que ela continuasse. Ela até poderia, ainda estava com a saúde debilitada, mas ainda tinha saúde. Mas ela já tinha 44 anos de magistério, já estava na hora dela se aposentar, né? Ela já tinha uma aposentadoria de diretora no Estado, então nós dissemos: Não mãe, chega!

Quando eu era criança, enquanto a minha mãe dava aulas eu me lembro que ficava com meus avós paternos, eles moravam numa casa muito grande na Mooca. Por eu ser criança, pra mim a casa era imensa, mas eu lembro que tinham várias árvores de goiaba, tinha galinheiro, então por ser na Mooca, deveria realmente ser um terreno grande, foi desapropriado pelo metrô.

Eu lembro que ficava com os meus avós, porque o meu avô, na época, era aposentado. Me lembro que gostava muito daquele quintal, de ter a atenção dele. Depois que ele faleceu, nós mudamos aqui pra Zona Norte, que pra nós era fim do mundo, morávamos aqui no Mandaqui, passando do Mandaqui não tinha nada, ninguém ousava passar do riozinho que tinha lá. Então já era assim, o limite do fim do mundo. Um lugar bem distante. Meu pai começou a trabalhar no Cedom, minha mãe começou a dar aulas em Guarulhos.

Voltando um pouco da minha infância, era gostoso porque quando eu entrei em idade de estudar, no pré-vestibular, eu estudava sempre onde minha mãe trabalhava, então minha mãe trabalhou no Experimental da Lapa, eu estudei no Experimental da Lapa, minha mãe foi trabalhar em Arthur Alvim Paulista, ia eu pra Arthur Alvim Paulista, então no meu currículo, eu estudei um ano em cada série, porque aonde

ela ia, eu ia atrás. Eu só sosseguei quando fui pra 4ª série, porque eu acho que meus pais já me deram autonomia de ficar sozinha em casa, então eu lembro que eu ficava sozinha e nesse período que a minha mãe saía um pouquinho mais cedo pra ir trabalhar, eu me arrumava e vinha pra escola. E como meu pai trabalhava no Cedom, que era uma escola muito próxima de casa, ele dava aquela fugidinha no horário do almoço e administrava a mim, meu irmão mais velho e meu irmão caçula. Ele estava sempre em casa pra me trazer de carro. Então da 4ª série em diante foi que eu estudei aqui nessa escola (Entrevista concedida em 13/02/2012).

Sua entrada na escola municipal *Comandante Gastão Moutinho* acompanhou a mobilidade compulsória que marca a vida dos habitantes da cidade de São Paulo, mas também a da vontade de se estabilizar em um bairro, em uma escola e, de preferência, perto da família. Tal estabilidade foi fundamental para que a menina Etel começasse a ficar sozinha em casa e a se sentir mais à vontade em um bairro que era considerado “o limite do fim do mundo”. Ir de carro com o pai marcaria sua estabilidade escolar queera o oposto da instabilidade de estudar em várias escolas onde sazonalmentesua mãe tinha quelecionar.

A escola *Comandante Gastão Moutinho* não representava estabilidade apenas para a vida de Etel, mas de diversos moradores do “Conjunto dos Bancários” que necessitavam de escolas públicas para seus filhos. Não por acaso, o processo de ocupação do bairro por esses conjuntos habitacionais coincidia com o período do decreto de criação da “Escola do Alto do Mandaqui” em 19/05/1970 e tão logo renomeada como “E.M. *Comandante Gastão Moutinho*” em 10/06/1970. Era um bairro formado por moradores de classe média e média baixa como pudemos verificar nas profissões dos pais que foram registradas nos prontuários dos alunos da escola entre 1983 a 1985. Para os pais: “contramestre, eletricitista, escriturário, comerciante, bancário, construtor, aposentado, motorista, pedreiro, bombeiro, advogado e funcionário público”. Para as mães: “prendas domésticas, ‘para o lar’, funcionária pública, doméstica, costureira e professora” (PRONTUÁRIO DA EMPG “GASTÃO MOUTINHO”, 1983-1985).

Esses conjuntos habitacionais assemelhando-se a um grande condomínio aberto e familiar marcam, para Etel, as relações entre passado e presente ea conservação do edifício escolar e o modo como os alunos são atraídos para seu espaço por tradição familiar:

Etel: Nós não temos muito problema, nessa escola em especial, nós não temos um grande problema de pichação, nem nada do tipo. Olhando como um todo, não é uma escola muito estragada. As coisas quebram claro, mas eu não sinto como se houvesse intenção por parte dos alunos em danificar a escola, como se fosse algo

proposital por se tratar de algo que não é deles. Nós trabalhamos muito com eles nesse sentido. O aluno de 1ª série, quando entra aqui, acredita que a escola é da diretora, por isso eu vou às salas de aula e deixo claro que a escola não é minha, mas sim deles e da comunidade.

Muitos alunos não moram aqui perto e eu considero isso bom. A maioria dos moradores da região são pessoas da terceira idade, que compraram suas casas após terem se casado, estabelecido família e, decerta forma, são mais próximos da minha geração. Muitas crianças estudam aqui, mas moram no Jd. Pery, no Lauzane, e quando perguntamos a eles porque estudam aqui, eles respondem coisas do tipo: “Porque minha mãe estudou aqui e ela quer que eu também estude.” Portanto, grande parte dos nossos alunos estão aqui porque seus pais estudaram aqui, ou os avós estudaram aqui. Há esse tipo de valorização do espaço por conta disso. Também temos projetos de basquete, banda, então é uma escola que a “clientela” vê como uma escola melhor. A valorização que os pais dão a escola acaba sendo passada para o aluno. Pode acontecer um ou outro caso de vandalismo, mas dentro da normalidade, não é uma coisa comum (Entrevista concedida em 13/02/2012).

Etel nasceu em 15/01/1964 na geração do ano do golpe militar e dez anos depois seria aluna da escola *Comandante Gastão Moutinho* em 1974. Na *memória-lembrança* aspectos pessoais e afetivos são trazidos para mostrar a relação existente entre a sua família, a escola e sua estabilização no bairro, pois o “fim do mundo” se tornava o “seu mundo” a partir de então. A escola representava uma extensão de sua casa, muito embora não necessitasse mais estar acompanhada de sua mãe e a carona do pai funcionasse como um sucedâneo para essa ponte entre a casa e a escola. Na *memória-recordação* surgem explicações para que a escola não seja depredada pelos alunos no presente e uma valorização do seu trabalho como assistente de direção na atualidade. Apoiando-se na *memória-lembrança*, estabelecia uma relação de afetividade das famílias dos alunos com a escola no passado para que seus filhos voltem estudar nela com uma valorização positiva da estabilidade emocional-familiar, tal como a escola representou para ela e sua família, visto que “a maioria dos moradores da região são pessoas da terceira idade, que compraram suas casas após terem se casado, estabelecido família e, de certa forma, são mais próximos da minha geração” (Idem). Ou seja, a geração da qual Etel crê pertencer está mais atada à *memória-lembrança* de estabilização emocional dos sujeitos aos lugares onde se estabeleceram do que à *memória histórica* do período da ditadura militar, mas é na *memória-recordação* que os fios entre passado e presente são tecidos por meio da categoria de “geração”.

Desta forma, é pertinente afirmar com Paul Ricoeur que o testemunho oral:

(...) consiste no fato de que a asserção de realidade é inseparável de seu acoplamento com autodesignação do sujeito que testemunha. Desse acoplamento procede a fórmula típica do testemunho: eu estava lá. O que se atesta é indivisamente a realidade da coisa passada e a presença do narrador. Nos locais de ocorrência. E é a testemunha que de início se declara testemunha. Ela nomeia a si mesma. Um triplo dêitico pontua a autodesignação: a primeira pessoa do singular, o tempo passado do verbo e a menção ao lá em relação ao aqui. (...) A autodesignação se inscreve numa troca que instaura uma situação dialogal. É diante de alguém que a testemunha atesta a realidade de uma cena à qual diz ter assistido, eventualmente como ator ou vítima, mas, no momento do testemunho, na posição de um terceiro com relação a todos os protagonistas da ação. Essa estrutura dialogal do testemunho ressalta de imediato sua dimensão fiduciária: a testemunha pede que lhe dêem crédito. Ela não se limita a dizer: “Eu estava lá”, ela acrescenta: “Acreditem em mim”. A autenticação do testemunho, a partir desse instante, está não apenas autenticado, ele está acreditado. É o credenciamento enquanto processo em curso, que abre a alternativa da qual partimos entre a confiança e a suspeita (RICOEUR, 2007: 172-173).

A confiança de seu testemunho reside na certeza de que sua história enquanto aluna foi marcada por sua estabilização emocional na escola e no bairro. Porém, a suspeita é se os alunos se identificam com a escola da mesma forma do que os de sua “geração”, pois as crianças da primeira série chegam à escola acreditando que a mesma é da diretora e não da comunidade. Como assistente de direção no presente, Etel se esforça em convencer seus alunos mais novos para que adquiram o mesmo apreço pelo “seu” espaço escolar do passado no qual se soma à memória oficial da Prefeitura de São Paulo sobre sua eficiência e organização administrativa que foi altamente divulgada no processo de institucionalização da rede/sistema de ensino ao longo do tempo. Se estas memórias estão alinhavadas na narrativa oral em tecido bem acabado, cabe ao historiador perceber a construção pelo seu avesso, isto é, dos conflitos, das tensões e das interpenetrações entre a *memória-lembrança* da aluna Etel, da *memória-recordação* da assistente de direção Etel e da *memória institucional* do “modelo escolar paulistano”, do qual trataremos a seguir.

3. O Comandante: o modelo escolar paulistano como memória do ensino municipal

Essa relação de impessoalidade dos alunos com as instituições escolares é correlata ao aparecimento da escola moderna como um espaço de relações impessoais mediadas pela aprendizagem da escrita e das regras de convívio igualmente escriturais no que se denominou de “forma escolar” enquanto modo hegemônico de socialização (VICENT; THIN; LAHIRE,

2001). Este distanciamento da forma escolar, no entanto, não é incompatível como o fato de Etel perceber o espaço escolar como da “comunidade” no presente e como um espaço também de afetividade e estabilidade emocional no passado. Além disso, há maior intimidade entre a família, a casa e a escola na história da carreira das professoras primárias (GONÇALVES, 2007: 141-164). Em vários momentos de sua entrevista a palavra “administrar” significa tanto os cuidados do pai, da mãe e dela mesma em relação à família como o de gerir a escola como assistente de direção. Desta forma, Etel formou-se não apenas em Artes e Pedagogia, mas pela reflexão do papel da sua mãe em suas escolhas:

Helenice: *Seu primeiro emprego foi como professora?*

Etel: *Foi. Quando eu era adolescente, a minha mãe teve que enfrentar uma barra muito grande. Quando eu fiz 40 anos é que eu percebi o quanto a minha mãe foi lutadora, porque ela ficou viúva aos 40 anos, com um filho de 17 anos, uma filha de 15 anos e um de 5 anos. Meu pai era um homem muito dominador, muito machista, então era ele quem resolvia tudo em casa. Se tinha que comprar um ovo, se tinha que comprar leite, tudo que tinha que fazer em casa era ele quem fazia. Ele era muito ciumento. Então de repente minha mãe se viu sozinha, sem ele que fazia tudo, com dois filhos adolescentes e uma criança de 5 anos e apenas com 40 anos.*

Ela que tinha um cargo só, foi trabalhar como diretora e arrumou outro cargo na prefeitura, saía pra trabalhar 7 horas da manhã e voltava 11 horas da noite e eu ajudava administrando a casa, administrando meu irmão e quando eu entrei na adolescência, no colegial, ela me disse: “Etel, vai fazer magistério.” Eu gostava muito da parte de Artes, mas ela falou: “Vai fazer magistério! Você faz o magistério, começa a trabalhar e depois pensa o que vai fazer da sua vida, mas você já garante o seu.” Foi o que fiz, obedeci à mãe.

Eu fiz magistério, colegial técnico, comecei a dar aula, inclusive na escola onde ela trabalhava no Estado, no Elcio Saraiva, e comecei a dar aula. Depois fui fazer faculdade de Artes, que era uma coisa que eu queria. Terminei a faculdade, casei, e só depois resolvi fazer Pedagogia e acabei me apaixonando pela alfabetização, portanto eu dei muito poucas aulas de arte.

Eu trabalhei um ano como professora de artes e pedi exoneração e fiquei só na prefeitura, porque a prefeitura em relação ao Estado é mais organizada. Ela tem o coordenador pedagógico, o diretor, o assistente, a própria coordenadoria, o apoio que eles dão aos professores, aos coordenadores, a formação, que é uma coisa que a gente sabe que o Estado ainda não tem. Eu estou há muitos anos afastada do Estado, então eu sei de ouvir falar dos professores que agora eles até tem um horário de estudo, um horário de pesquisa, andam fazendo formação, mas como estou afastada, na época que eu optei pela prefeitura o salário era melhor, isso foi no tempo da Erundina, então ela valorizou muito o professor. Eu ganhava mais do que o dobro do Estado. Na hora, eu não pensei duas vezes em me exonerar do Estado.

Pelo que o pessoal fala e pelo que eu conheço do Estado, a prefeitura, mesmo com todas as melhorias do Estado, ainda é mais organizada, na formação do professor,

na formação da coordenadora, no apoio que a gente tem com os supervisores quando tem algum problema na escola e o que a gente sente é que o Estado ainda não tem essa organização, então eu sinto que a rede é muito mais organizada(Entrevista concedida em 13/02/2012).

As memórias de Etel são atravessadas, como já foi dito acima, por suas vivências e recordações, mas também pela memória que foi legada pela instituição. É marcante emocionalmente, como não poderia deixar de ser, a morte de seu pai. Mas é reflexivo o fato de posteriormente compreender “a barra” que sua mãe teve que enfrentar para criar os filhos, lecionar e aprender a tomar decisões cotidianas que antes eram feitas, de acordo com ela, de forma “dominadora” e “muito machista” pelo pai “ciumento”. Sua entrada no magistério coincidia com o conselho da mãe, agora compreendido no presente, de que também precisava “garantir o seu”. Mais uma vez, lecionar significou para a ela sua autonomia, estabilidade e identidade entre a família e a escola. Porém, tal estabilidade se confundia com aquilo que foi atribuído ao ensino municipal como um lugar de trabalho “mais organizado”, com mais “apoio” e que investia melhor na “formação dos professores” e pagava um “melhor salário”. Tudo isto era verdadeiro e vívido, embora atribuído ao “tempo da Erundina” e não ao período da ditadura militar. Porém, Etel reiterava o que marcou a implantação do “modelo escolar paulistano” como memória institucional e que ainda sobrevive com força no presente.

Cabe mostrar que essa memória de maior eficiência, produtividade e organização do ensino municipal foi construída de forma deliberada nos edifícios e na linguagem durante a ditadura militar, isto é, por meio do processo de construção das escolas do Município e da revista “Escola Municipal” que instaurou e significou um lugar imaginário de que havia um padrão ótimo de qualidade do seu ensino. Aliás, tal lugar imaginário veio muito antes do governo “Erundina” e foi devidamente aproveitado em todos os governos municipais.

A maneira como foi estruturado o sistema municipal de ensino, tanto do ponto de vista simbólico como material, se deu no investimento dessa imagem e que sobreviveu não apenas nas memórias de Etel, mas de muitos professores que ainda atuam no ensino municipal. Certamente, há razões concretas para tais afirmações, mas o que se perdeu historicamente foi como esse lugar imaginário se constituiu no uso e no abuso da *memória institucional*, outra forma de *recordação*, só que do ponto de vista público-político, que se coaduna com a

de *deusquecimento comandado* que a Anistia no Brasil tratou de aprofundar. Para Paul Ricoeur:

(...) O que é feito, então, do pretense de esquecer? Além do fato de uma projeção no futuro no modo imperativo ser tão imprópria para o esquecer quanto para a memória, tal mandamento equivaleria a uma amnésia comandada. Se esta conseguisse ter êxito – e infelizmente nada se constitui em obstáculo à ultrapassagem da tênue linha de demarcação entre anistia e amnésia –, a memória privada e coletiva seria privada da salutar crise de identidade que possibilita uma reapropriação lúcida do passado e de sua carga traumática (RICOEUR, 2007: 461; 462).

No período de institucionalização e consolidação do ensino municipal na ditadura militar, a anistia da memória ocorria antes que a Anistia política comandasse definitivamente o esquecer. Do ponto de vista simbólico, a revista “Escola Municipal” foi uma das principais responsáveis por construir a ideia de que o Município era um lugar mais eficiente do que o Estado ao longo do tempo. Vejamos alguns exemplos dessa “operação histórica” (DE CERTEAU, 2000). Na revista de número 1 de 1968, podia-se ler:

Como se vê, embora o estado contasse com número ligeiramente maior de estabelecimentos de ensino na Capital, considerando-se a enorme diferença de tempo de existência entre o ensino estadual com mais de sessenta anos e o Municipal, com três, aquela diferença para mais, era, na verdade, para menos, contra o Estado (ESCOLA MUNICIPAL, n. 1, set., 1968, p. 10).

O artigo assinado pela professora Tarsila Pousa Machado e pelo professor João Junqueira significava a institucionalização da rede. O título do artigo *O nosso ensino municipal* é relevante, marcando a ideia de posse, de lugar, enfim de território ocupado e da memória que se procurava fundar. Já na revista de número 6 de 1976, a professora Maria Aparecida Rodrigues Silva, orientadora pedagógica da Divisão de Orientação técnica, escrevia que:

Hoje, o ensino Municipal de São Paulo existe. Existe - não como um arremedo do Ensino estadual, existe como um ser individual, com personalidade definida, com características próprias, a serviço de uma Capital com quase oito milhões de habitantes, população essa a mais diversificada e por isso mesmo com exigências variadas. [...] De início, o Ensino Municipal prendeu-se ao modelo do Estado em estrutura administrativa e funcionamento. Tão logo tomou consciência de seu papel, talvez pela dinâmica própria de um grupo novo, com gente nova, com ideias, ele se

viu impelido para uma atitude de renovação. E esse espírito de vanguarda vem norteando todo o seu desenvolvimento e dirigindo toda sua ação(ESCOLA MUNICIPAL, n. 6, dez., 1976, p. 4).

É preciso deixar claro que ao perceber a construção desse lugar de memória do ensino municipal, não se pretende reforçar um mito de origem, mas mostrar que a autonomia e melhor funcionamento e organização do ensino municipal frente ao Estado foi intencionalmente fabricado. É um lugar imaginário porque produto da relação entre o real e o simbólico. Real porque vinha sendo gestada por ações concretas antes mesmo da fundação oficial do ensino primário em 1956 como produto dos Convênios Escolares³. Simbólica porque ganhou um aparato discursivo que significou a realidade a partir de 1968 por meio de sua revista, deu-lhe um nome, quase como um ser individual, com personalidade definida no dizer da articulista, assegurou-lhe definitivamente seu lugar. Mas que lugar era este? Era o lugar da eficiência, da produtividade e da qualidade de ensino que se construía retoricamente em um discurso da racionalidade burocrática e administrativa coesa e que se materializava nas escolas de alvenaria de bairros pobres e periféricos. Tal era o modelo escolar paulistano como memória do ensino municipal moderno, eficiente e funcional.

Do ponto de vista material, a arquitetura das escolas selecionadas também demonstra a existência do modelo escolar paulistano preocupado em divulgar sua eficiência e organização, entretanto, em meio as constantes instabilidades administrativas e reformas curriculares que esvaziavam os propósitos pedagógicos das escolas construídas entre as décadas de 1950-60 e

³Foram celebrados três Convênios Escolares entre 1943-1959 entre Estado e Prefeitura de São Paulo com a finalidade de reduzir o déficit de crianças no ensino primário numa cidade que já contava com quase um milhão de habitantes. Nos Convênios a Prefeitura era a responsável pelas construções das escolas e o Estado por contratar e gerir o pessoal técnico, docente e administrativo. O primeiro Convênio Escolar foi de 1943-1948 na gestão do interventor Fernando da Costa e do prefeito nomeado Francisco Prestes Maia (no cargo desde 1938). Os resultados foram considerados “pífios” com apenas três novas escolas, algumas bibliotecas e parques infantis. Nas escolas construídas já existiam princípios da arquitetura escolar moderna, mas ainda não plenamente consolidados. O segundo Convênio Escolar foi de 1949-1954 e contou com a direção do engenheiro José Amadei do departamento de Obras Públicas e para a subcomissão de planejamento Hélio Queiroz Duarte, considerado um dos expoentes da arquitetura escolar moderna, inspirado pelas ideias do educador Anísio Teixeira, com que trabalhou na Bahia. O resultado do segundo Convênio Escolar foi à construção de 52 escolas de inspiração moderna tanto na arquitetura quanto nas ideias educacionais da Escola Nova. O terceiro Convênio Escolar “(...) foi promulgado através da Lei Estadual n. 2.816, de 27 de novembro de 1954 (...) foi extinto em 1959, longe de alcançar a qualidade que apresentou o 2º Convênio: enquanto o 2º Convênio construiu 52 escolas em 5 anos, o 3º Convênio construiu 17 escolas ao longo de, também, 5 anos de existência” avalia Ivanir Reis Neves ABREU (2007, p. 75).

entre as décadas 1960-70. A arquitetura escolar dos anos 1950-60 seguia ainda os preceitos da arquitetura escolar moderna inaugurada nos anos 1930 no Brasil.

As plantas baixas, aéreas e topográficas das escolas construídas entre as décadas de 1950-60 (*Comandante Garcia D'Ávila, Marechal Eurico Gaspar Dutra, Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos e General Othelo Franco*) indicam um padrão semelhante com um bloco de recreação, bloco do ensino e bloco administrativo como áreas bem delimitadas para que cada espaço fosse utilizado de maneira funcional favorecendo a relação entre as atividades pedagógicas e de recreação, seguindo os preceitos da pedagogia da Escola Nova, e com notável separação das atividades de administração e gestão escolar. Todavia, a Prefeitura criou o “Ensino Complementar” em 1966. Apesar da data de criação oficial do “Ensino Complementar”, as construções escolares já estavam adaptadas para seu funcionamento e faziam parte da “arquitetura curricular” com as salas de aulas específicas e oficinas práticas, também denominadas de “Ensino Vocacional”, porém, a revista “Escola Municipal” tratou de institucionalizar mais um “rigoroso empreendimento” da rede:

(...) através do Decreto n. 6403, de fevereiro de 1966, lançou-se a Prefeitura Municipal de S. Paulo à obra de montar e de pôr em funcionamento as classes do 5º e 6º anos, em suas escolas de ensino primário, com o fim de contribuir para a solução do problema do hiato nocivo [trabalho manual x trabalho intelectual] e possibilitar condições para que o menor se ocupe seu tempo de modo útil. As referidas classes não têm por fim habilitar o aluno para uma profissão, mas iniciá-lo no seu exercício, procurando eliminar o sentimento de aversão para certas profissões, sentimento este provocado pela aceitação, como reais, das chamadas castas profissionais. (...) Em suma, o Ensino Complementar, como é hoje designado, visa auxiliar os jovens para que se integrem harmoniosamente na sociedade através de uma Educação Integral, que procure desenvolver-lhes a personalidade em seu todo. Não se deve pensar que o trabalho feito nas Classes de Ensino Complementar tenha por único objetivo as habilidades manuais e se descuide das atividades intelectuais, mesmo porque, sendo o homem um ser total e indivisível, não poderia executar tarefa manual, por mínima que fosse, sem o concurso do intelecto. (ESCOLA MUNICIPAL, n.2, 1969: 23-24).

A ideia de “Educação Integral” própria da Escola Nova foi apropriada/reformada em função da formação para o mercado de trabalho das classes pobres com a inserção de mais dois anos na escola primária de iniciação ao trabalho, embora a literatura acadêmica já tenha criticado o caráter inócuo dessas medidas ao enfatizar que tal integração não ocorreu e os trabalhos manuais (artesanais) pouco contribuía para inserção em uma sociedade que se industrializava. Além disso, os livros de termo de visitas de algumas escolas atestavam que

nos anos 1970 o “Ensino Complementar” logo foi extinto para a implantação da escola de oito anos e as escolas tinham que dispensar os materiais utilizados e fazer novas adaptações em sua arquitetura escolar para o aproveitamento de salas de aula para outras turmas e turnos ⁴.

Por sua vez, nas plantas das escolas construídas entre as décadas de 1960-70, (*Comandante Gastão Moutinho, General Euclides de Oliveira Figueiredo, General Alcides Gonçalves Etchegoyen e General Álvaro da Silva Braga*) com o fim da “Escola Complementar”, desaparecem do pavimento térreo qualquer espaço destinado às oficinas ou salas de aula específicas para o vocacional, no entanto, permanece o grande galpão coberto de recreação junto com o palco e a parte administrativa da escola (diretoria e secretaria). A sala dos professores, por sua vez, passa estar de frente com a da administração, o que parece ser um indício de que os novos profissionais do ensino de primeiro grau devessem ser controlados pela disposição da arquitetura e não apenas pela imposição do diretor. O galpão tornava-se área de recreação, de circulação e de administração. As salas de aula ficavam isoladas nos pavimentos superiores e sem conexão direta com os outros blocos de socialização escolar. Tal redução da mobilidade e das especificações dos espaços visava não apenas à economia, ao aumento do número de alunos, mas também uma simplificação das funções que permitissem um controle mais eficiente e organizado dos sujeitos escolares.

A “Educação Integral” da Escola Nova sofre uma nova apropriação/reforma nos anos 1960-1970, mas para funcionar como uma “Escola Integrada de oito anos”. A arquitetura dessas escolas revelava que tal integração correspondeu ao apagamento artificial das fronteiras entre o ensino primário e o ensino ginásial e, fundamentalmente, diluiu as propostas de trabalho intelectual e trabalho manual a um currículo meramente formal, portanto, não é surpreendente que as salas do vocacional tenham desaparecido como também a funcionalidade pedagógica dos espaços. O modelo escolar paulistano conseguiria com isto justificar e apagar seu caráter presentista/reformista instável cujo nome das escolas com patronos militares simbolizava ordem, estabilidade, eficiência e coesão administrativas.

⁴É o que se pode ler, por exemplo, no livro de termo de visitas da escola *Comandante Garcia D’Ávila* registrado pela inspetora regional da educação Maria Aurélia B. Fernandes: “(...) Constatamos que no prédio do antigo Complementar funciona uma classe, isto é, uma sala, e portanto duas classes do ensino comum. Uma sala foi cedida ao Diretor do ginásio. O material do Ensino Complementar está guardado, relacionado, esperando a sua retirada. Deixamos também ‘Instruções para a manutenção e conservação dos prédios municipais’” (LIVRO DE VISITAS OFICIAL DAS II ESCOLAS AGRUPADAS DO IMIRIM, 23/03/1972: s/p.).

4. Considerações finais: a aluna(en) contra o Comandante

Etel: Eu me lembro que aqui nessa escola funcionava o PLANEDI, que devia ser uma coisa de maluco, porque era uma professora para muitos alunos. Mesmo sendo criança, eu me admirava com a quantidade de alunos que uma só professora cuidava. A sala era muito grande, não era uma sala de aula, era um espaço muito grande, eram muitas crianças juntas. Eu me perguntava como aquela professora conseguia dar aula naquele espaço tão grande. Hoje em dia eu sei que aquilo era um projeto e que havia mães monitoras, mas eu não me lembro de enxergar essas mães, só me lembro da professora e muitas crianças numa sala de aula muito grande.

Como sempre tive experiência de sala de aula por acompanhar minha mãe, eu entrei na escola muito nova e tive essa vivência do que era a pré-escola e uma sala de aula com um determinado número de alunos. Esse PLANEDI me marcou por isso, apenas uma professora para uma quantidade enorme de alunos. A sala ficava no prédio ao lado, que era um anexo e normalmente fazíamos o recreio atrás desse prédio. De lá eu via essa professora dando aulas para um monte de criancinhas. Agora, entre Estado e prefeitura, eu não me lembro de ver esse tipo de coisa e esse tipo de convivência.

Helenice: Etel, você mudaria alguma coisa na sua vida profissional, você voltaria atrás? Faria algo de diferente?

Etel: Não... Olha, talvez eu tivesse me preparado melhor para assumir um cargo de diretora efetiva, porque chega uma época em nossa vida que... por exemplo, hoje para eu ter um cargo de diretora efetiva, eu teria que investir nos estudos, passar em um concurso. Falta um ano e meio para que eu me aposente, então acho que já não me interessa mais. Eu fiquei muito tempo na sala de aula, por opção porque sempre gostei de alfabetizar, mas se naquela época que eu comecei, que fiz Pedagogia, talvez se naquela época eu tivesse prestado um concurso, eu teria passado e teria seguido o cargo de direção.

Na época não era o meu objetivo, meu objetivo era dar aulas e eu estava feliz com isso. Quando comecei minha carreira, meu marido ganhava bem, então eu não tinha problemas financeiros, fui dar aulas não por conta do salário, fui pela carreira. O salário era importante, mas não era algo gritante. Depois que peguei gosto pela administração, hoje em dia eu acho que poderia ter o meu cargo, a minha escola. Eu sou assistente, não diretora. Eu não sou o cacique, sou assistente do cacique. Já estou no fim da carreira e não pretendo continuar na educação. Eu gosto muito de artes, daqui um ano e meio quando me aposentar, ainda não sei o que vou fazer, mas acho que vou me dedicar a esse lado artístico que ficou guardado todos esses anos. Eu quero investir nesse lado (Entrevista concedida em 13/02/2012).

Se Etel reiterava em suas memórias o modelo escolar paulistano ao referendar a melhor qualidade do sistema municipal de ensino era porque havia um *encontro* com suas *memórias-lembranças* afetivas de estabilidade emocional, local e familiar que a escola *Comandante Gastão Moutinho* representou para ela. Suas *memórias-recordações* alinhavam o presente adulto da memória institucional ao passado de sua infância como aluna. Entretanto, a *memória-lembrança* consegue se confrontar com a recordação adulta e institucional quando se reconheciam emocionalmente com a situação instável e precária do ensino das crianças e de uma professora de sua escola e, essencialmente, da ausência das prometidas mães monitoras que

não estavam ali para ajudar no funcionamento de mais um “empreendimento” propalado pela rede em contraposição à presença de sua mãe cuja companhia foi fundamental para sua vida pessoal de estabilidade emocional e profissional “administrativa”.

Na entrevista, a *memória-lembrança* da aluna Etel também se torna *contra* a memória do “comandante municipal”. O PLANEDI não funcionava tal como era divulgado pela administração municipal ao tentar corrigir os problemas de repetência e evasão que foram ocasionados pelas constantes mudanças e reformas administrativas da própria Prefeitura ao longo dos anos⁵. Apagava problemas do passado com novas soluções que acarretavam outros problemas a serem resolvidos no futuro mostrando que sua eficiência no presente era produto de um *esquecimento comandado*. Era uma anistia da memória institucional do modelo escolar paulistano de estabilidade e organização como *esquecimento comandado*, antes mesmo que a Anistia política produzisse esse efeito para os demais setores da vida pública.

Não por acaso, Etel mudaria muita coisa se assim pudesse comandar sua própria escola como diretora e não como assistente de direção, assim como demonstrava a capacidade da sua *memória-lembrança* de reconhecer seus afetos contando a verdade. Seu sonho de prosseguir na área de artes é realista diante da constatação do fim de sua carreira de professora ou à frente administração de uma escola. Ela está, mais uma vez, sendo sincera, deixando afetar-se pelo passado ao investir nesse seu lado artístico cuja *lembrança* como aluna revela a escola como “espaço de criação” familiar de enfrentamento das instabilidades e adversidades institucionais, profissionais e emocionais que atravessaram sua vida.

5. Referências:

ABREU, Ivanir Reis Neves. *Convênio escolar: utopia construída*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo. São Paulo, 2007.

⁵ No material legislativo publicado na revista “Escola Municipal” de 1976 havia constante preocupação em mostrar a consolidação da rede e a sua relação com o sistema de ensino de primeiro grau do município que procurava se firmar ano após ano, registrava-se que: “instituído oficialmente, o Planedi [...] consiste essencialmente, na inserção da pré-escola nas Escolas de 1º Grau. Destina-se à preparação de crianças com faixa etária de 3 a 7 anos, para o ingresso adequado na 1ª série. Servindo-se de recursos físicos, aparelhamento e infraestrutura já existentes, permite atender à grande demanda, em curto prazo de tempo. Após os ótimos resultados alcançados de forma experimental em 1975, o Planedi, agora em termos definitivos, deverá ser estendido, até o final do ano, a 110 Unidades de 1º Grau da Rede Municipal de Ensino” (*Revista Escola Municipal*, n. 6, 1976, p. 35). Entre elas estava a Escola Municipal *Comandante Gastão Moutinho*.

- ALBERTI, Verena. *Manual de História oral*. 3ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BUFFA, Ester & PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Brasília: EDUFSCAR, INEP, 2002.
- CALDEIRA, Mário Henrique de Castro. *Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)*. Tese apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo. São Paulo, 2005.
- CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli. Em nome da ordem: as escolas municipais de primeiro grau na cidade de São Paulo na época da ditadura militar (1964-1985). In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*. Cuiabá: UFMT, 20 a 23 de maio de 2013, p. 01-15 (no prelo).
- DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GODOY, Alexandre Pianelli. O modelo escolar paulistano na revista “Escola Municipal” (1968-1985). In: *História da Educação*. Porto Alegre, v. 17, n.39, jan./abr. 2013, p. 101-128.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007, p. 141-169.
- PLANTAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO, EDIF, s/d.
- PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. In: *Projeto História*. São Paulo, n. 22, jun. 2001, p. 9-36.
- _____. *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- REVISTA ESCOLA MUNICIPAL (1968-1985 – 13 números, coleção completa).
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, 2001, p.7-47.