

MEMÓRIA E SILENCIAMENTOS: relações de poder em uma escola pública durante o período de ditadura civil-militar no Brasil através das memórias de professores

Elenice Silva Ferreira¹

Resumo: Sabe-se que no campo da história da educação brasileira as relações sociais estabelecidas no interior das escolas, caracterizadas pelo poder de uns sobre os outros em decorrência da estrutura hierárquica e burocrática comum nessas instituições, ainda têm sido pouco discutidas, sobretudo no âmbito das cidades menores. Assim, a história da educação local pouco aparece contemplada nos “documentos oficiais” e, portanto, o sujeito dessa história “menor” é silenciado. Este artigo apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento cujo objeto é as relações de poder em uma escola pública, na cidade de Vitória da Conquista (Bahia), no período da ditadura civil-militar no Brasil, através das memórias de professores. Estamos lançando mão também de documentos escritos que nos remetem à estrutura e às ações da escola investigada. Apresentaremos aqui as vias percorridas em busca das fontes documentais, bem como os diálogos iniciais estabelecidos com estas, revelando os resultados preliminares da pesquisa, além de situar os fundamentos epistemológicos da memória e da história oral.

Palavras-chave: Memória. História oral. Educação. Ditadura civil-militar.

Abstract: It is known that in the field of history of Brazilian education, as their social relations within schools, characterized by the power of some over others, due to the bureaucratic and hierarchical structure common in these institutions, yet little has been discussed, particularly in the context of the smaller cities. So the history of education site appears little contemplated in "official documents" and therefore the subject of the story "smaller" is muted. This paper presents a research in progress which explores the relations of power in a public school in Vitória da Conquista, Bahia, between civil-military dictatorship in Brazil, through the memories of teachers. We are also making use of written documents that are related to the structure and actions of the school investigated. Here we present the roads traveled in search of documentary sources, as well as the early dialogues established with them, revealing the preliminary research results, and situate the epistemological foundations of memory and oral history.

Keywords: Memory. Oral history. Education. Civil-military dictatorship.

Reflexões preliminares

A memória [...] procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.²

Pode-se considerar como uma das crises políticas mais complexas no Brasil o período que ficou conhecido como ditadura civil-militar³. Esse período, que teve início em março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, caracterizou-se pela ênfase

¹ Mestranda em Educação pela PUC-MG. E-mail para contato: elenicesf@hotmail.com.

² LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. São Paulo: UNICAMP, 1996. p. 477.

³ ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil*. 1964-1984. São Paulo: EDUSC, 2005.

no crescimento econômico, pelo autoritarismo e pela repressão e violência a toda forma de manifestação contrária ao regime, que se prolongou até 1985.

No plano educacional, o período em questão foi marcado por reformas verticalizadas⁴, cuja origem estava, sobretudo, nos acordos assinados, à revelia da participação popular, entre os governos brasileiro e americano, conhecidos como “acordos MEC/USAID” (Ministério da Educação e Cultura/ *United States Agency for International Development*).

Em todo o país, a educação passou a operar sob a égide das reformas educacionais efetivadas a partir da aprovação das Leis nº 5.540/68, de reforma do ensino superior, e a nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, que alteraram a antiga Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61⁵. Em decorrência dessa emergente legislação educacional, a educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico⁶, sobretudo com a formação de mão de obra de baixo nível de qualificação.

No que tange à gestão escolar, a direção das escolas era “cargo de confiança” do governo e as escolas públicas tinham seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações feitas por lideranças político-partidárias das respectivas regiões⁷.

No período ditatorial⁸, portanto, foi acentuado o poder de diretores escolares e de pessoas que, na instituição escolar, representavam o Estado e, assim, agiam segundo os “dispositivos legais da escola”. Portanto, as ações dos “dirigentes escolares” se davam, nesse contexto, fundamentadas na validade do estatuto legal e da competência funcional, baseada em regras racionalmente criadas. Assim, toda dominação tenta se legitimar a partir de um grupo dominante e, por conseguinte, as práticas são aceitas pela maioria⁹.

Nessa perspectiva, as interações no interior da escola se distanciavam do desejo de construção de um espaço democrático inerente à natureza da escola pública, implicando difíceis relações no ambiente escolar, sobretudo com os agentes – os professores – ligados diretamente ao diretor da escola. Dessa forma, as memórias desses docentes constituem um valioso instrumento de investigação em nossa caminhada de produção do conhecimento.

⁴ ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁵ CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

⁶ CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

⁷ PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai./ago. 1996.

⁸ Embora o Brasil tenha vivido dois longos períodos de ditadura (a do estado novo e a civil-militar) e outros curtos, ao longo do presente trabalho utilizaremos com frequência a expressão “período ditatorial” para nos referirmos ao período de ditadura civil-militar no Brasil, que teve início com o Golpe Militar de 1964 e permaneceu até 1985.

⁹ WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

No que concerne ao uso da memória como fonte e da história oral como metodologia na pesquisa histórica, vemos que essa discussão tem suscitado fervorosos debates no mundo acadêmico, inclusive pela chamada “História tradicional”.

Entretanto, na segunda metade do século XX, há uma tentativa por parte da ciência histórica, sob a influência da Escola dos *Annales*¹⁰, de abandonar os paradigmas positivistas e estruturalistas que influenciaram a pesquisa, sobretudo no campo das Ciências Sociais. Isso significou a capacidade de tornar a vida individual um documento de uma história ampliada com seus desdobramentos históricos. A partir de então, as pesquisas que abordam a importância da memória e, portanto, da história oral têm conquistado um espaço significativo na produção histórica.

Tomando como referência o período da ditadura civil-militar no Brasil, sabe-se que, nesse contexto, a política educacional foi coerente com os pressupostos do regime, inclusive através da nomeação de diretores de escolas para “cargo de confiança”. O reflexo dessas ações, do ponto de vista formal, foi a construção de um ambiente escolar onde eram valorizados o poder e a autoridade exercidos unilateralmente, enfatizando relações de subordinação e hipervalorização da racionalização do trabalho, com tendência a “retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho”¹¹.

A despeito da vasta produção acadêmica no campo da história da educação brasileira, as relações sociais estabelecidas no interior das escolas, caracterizadas pelo poder de uns sobre os outros, ainda têm sido pouco discutidas no período histórico apontado nesta pesquisa, no âmbito das cidades menores. É nesse horizonte que se coloca o presente trabalho. Assim sendo, apresentaremos os primeiros diálogos estabelecidos com as fontes documentais levantadas e com os atores sociais da pesquisa ora em andamento.

Memória e história oral como aliadas da história da educação

A compreensão que se tem da memória varia em diversas épocas e culturas. Na Grécia Antiga a memória era considerada uma entidade sobrenatural: era a deusa *Mnemosyne*, mãe das nove musas que protegem a arte e a história. Na Idade Média, a memória tinha um papel de destaque no mundo social, no mundo cultural e no mundo escolástico: “Veneravam-se os velhos, sobretudo porque se viam neles ‘homens-memória’, prestigiosos e úteis”¹². Com o passar do tempo, essa concepção adquire novas nuances e,

¹⁰ Movimento historiográfico fundado em 1929, com a criação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, se destacando por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. Cf. BURKE, Peter. *A Escola os Annales, 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997. p.11.

¹¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola, teoria e prática*. Goiânia, GO: Alternativa, 2001. p. 100.

¹² LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. São Paulo: UNICAMP, 1996. p. 449.

quase esvaziada de sua importância enquanto fonte histórica, a *mnemose* fora reduzida à inferioridade de fonte “duvidosa”.

Entretanto, no alvorecer do século XX foram feitas algumas pesquisas com a memória, e é nesse contexto que o pesquisador Maurice Halbwachs a analisa como sendo produto da coletividade. Ainda no século XX, surgem outras pesquisas com a memória, e muitos estudos seguem-se à luz do conceito de “memória coletiva” de Halbwachs¹³, a exemplo de Michael Pollak¹⁴ que, ao teorizar nesse campo, distingue a memória oficial da subterrânea, evoca elementos novos como os não ditos. Conforme Pollak, no outro extremo da memória oficial está a memória subterrânea, operando no silêncio e quase imperceptível, o seu trabalho de subversão.

A memória é fonte de história e, ao mesmo tempo, instrumento de subversão, de resistência. Ela é um instrumento e um objeto de poder, diria Le Goff¹⁵. Enfim, o século XX foi rico em teorias acerca do valor da memória enquanto fonte de pesquisa e categoria de análise. Houve até estudos que apontaram a memória não como uma construção puramente mental, posto que ela se serve de outros mecanismos. É o caso de Pierre Nora¹⁶, quando nos apresenta os “lugares de memória” no mundo material, mas sem abrir mão do simbolismo. De acordo com o seu pensamento, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que “é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”¹⁷. Ou seja, o sentimento de perda da memória vivida leva à obsessão de criar cada vez mais lugares de memória que garantam a preservação dos restos.

Contudo, é na década de 60 que o trabalho com a memória como fonte de pesquisa ganha território amplo, embora ainda tenha encontrado resistência nos setores conservadores da história tradicional, que desmerece o valor da memória como fonte confiável na pesquisa científica. É nesse embate acadêmico que a história oral ganha corpo como proposta metodológica na produção do conhecimento histórico¹⁸. A partir de então, as

¹³ HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 1990.

¹⁴ POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

¹⁵ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.

¹⁶ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1983.

¹⁷ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1983. p. 6-8.

¹⁸ Nos EUA, na Universidade de Colúmbia, surge, em 1947, a moderna História Oral (Cf. MEIHY. José Carlos Sebe Bom. *Reintroduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 19). Entretanto, é no final da década de 60 e início da década de 70 que ela se consolida, dando origem à *Oral History Association*. A Associação de História Oral, criada em 1966, nos EUA, visa reunir todas as pessoas interessadas no assunto

pesquisas fundamentadas na metodologia da história oral ganharam notoriedade no mundo acadêmico, despertando o interesse de renomados pesquisadores na área. Um exemplo é Paul Thompson, que, ao se envolver com a história oral na década de 60, percebeu a riqueza e a importância da memória dos sujeitos anônimos.

Enfim, os julgamentos pelos quais passa a oralidade têm em seus discursos o argumento de que a memória não passa de uma reminiscência e que, portanto, está sujeita aos efeitos do tempo, podendo, em algumas situações, mudar os rumos da pesquisa. Uma análise particular dessa proposição apresentada são as narrativas de vida profissional dos docentes que, até pouco tempo, foram desconsideradas nos estudos educacionais. Para Denice Catani¹⁹, isso ocorreu devido ao fato de que as experiências docentes foram analisadas em função de “parâmetros educacionais, e enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto, não merecedoras de crédito”²⁰.

Tais narrativas supõem uma sequência de acontecimentos, mas, acima de tudo, pressupõem experiências. São justamente as memórias da experiência docente e as relações sociais e políticas expressas nos relatos das professoras da escola municipal Cláudio Manuel da Costa, durante o Regime Ditatorial no Brasil, que estamos buscando compreender no decurso da presente pesquisa.

Memórias de professores e relações de poder: primeiros diálogos...

Conforme Stephanou e Bastos²¹, se lançarmos um olhar mais apurado sobre as pesquisas no campo da história da educação, veremos que outros fatos educacionais do passado ocupam lugar de destaque, ao passo que a história da educação local pouco aparece contemplada nos “documentos oficiais” e, portanto, o sujeito dessa história “menor” é silenciado. Esse comportamento negligencia a importância da investigação a partir das memórias de “pessoas comuns” como um caminho que pode levar à problematização de temas e objetos da educação não contemplados em outras fontes, neste caso, as escritas.

De acordo com essa compreensão, e também por acreditarmos no papel relevante do professor para a construção de um ambiente educativo, social e cultural brasileiro, buscamos no passado desses agentes elementos que nos possibilitam uma leitura inicial do

como uma forma de coletar e interpretar as memórias humanas para promover o conhecimento e a dignidade humana. Acesse: <http://www.oralhistory.org/>. Também a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), criada em 1994, congrega estudiosos e pesquisadores das diversas áreas e de todas as regiões do país. Vale citar também a Internacional Oral History Association (IOHA), criada em 1996. Acesse: <http://www.historiaoral.org.br> e <http://www.iohanet.org/> respectivamente.

¹⁹ CATANI, Denice et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

²⁰ CATANI, Denice et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 25.

²¹ STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

contexto educacional local, no que tange à gestão escolar, durante o período de ditadura civil-militar no Brasil. É nessa direção que este trabalho científico está caminhando em busca de referenciais, documentos, “vozes” que possam nos apontar elementos para uma nova leitura da historiografia da educação regional nesse período de turbulência política no país e, por conseguinte, para a construção de uma memória educacional.

Acreditamos que se conhecermos melhor o cotidiano do trabalho docente no período investigado, estaremos esclarecendo questões como: (a) as relações sociais, políticas e pedagógicas nas escolas onde esses docentes trabalhavam, bem como (b) as relações de poder estabelecidas entre os gestores das escolas e os docentes, e de que maneira tais relações influenciaram no processo de atuação político-ideológica desses professores e em sua constituição docente.

A escolha pela escola Cláudio Manuel da Costa se deveu ao fato de esta ter funcionado no mesmo espaço físico em que o Tiro de Guerra²² 06-006 desenvolvia as suas atividades de treinamento militar. A escola é uma das mais antigas do município de Vitória da Conquista. A sua criação data de 1964²³ e, durante quase trinta anos, ela funcionou no mesmo prédio onde funcionou o Tiro de Guerra. Sobre essa questão, conseguimos constatar desde os primeiros momentos da pesquisa que a mesma escola fazia parte de uma área cujo terreno foi doado pela Prefeitura Municipal para a construção do Tiro de Guerra na cidade. Esse fato se devia, segundo entrevistas, à falta de espaço físico para o funcionamento das escolas do município:

A prefeitura doou o terreno pra construir o Tiro de Guerra e a residência do sargento. Na época não tinha muitos prédios, as escolas todas eram em garagem de casa, em salão onde tinha venda, barzinhos... a Prefeitura alugava para funcionar escola. Depois a Prefeitura aproveitou o fundo do Tiro de Guerra, que era um quintal grande, e construiu salas. (Professora Zenira)

Em razão dessa medida, a escola permaneceu por muito tempo na memória da comunidade como a “Escola do Tiro de Guerra”, mesmo após ela ter recebido o nome de

²² O Tiro de Guerra, conhecido como TG, é uma instituição militar do Exército Brasileiro encarregada de formar reservistas para o exército. Os TGs são estruturados de modo que o convocado possa conciliar a instrução militar com o trabalho ou estudo. A organização de um TG ocorre em acordo firmado com as prefeituras locais e o Comando da Região Militar. O exército fornece os instrutores, fardamento e equipamentos, enquanto a administração municipal disponibiliza as instalações. Existem hoje mais de 200 TGs distribuídos por quase todo o território brasileiro. Só na Bahia existem, atualmente, 27 TG's. (Cf. <http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/tiro-de-guerra>).

²³ Tanto nos arquivos da escola quanto na Secretaria Municipal de Educação não foram encontrados documentos que comprovem com exatidão o ano de criação da escola Cláudio Manuel da Costa. Entretanto, as professoras Zenira Andrade Correia e Nicéa Aragão Brasil declararam em entrevista que a referida escola foi criada no ano de 1964, com o nome de “Escola do Tiro de Guerra 06-006”, passando a chamar-se Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa somente no ano de 1970. Ainda conforme o relato da professora Nicéa, ela trabalhou nessa escola durante 26 anos, de 1964 a 1990.

Cláudio Manuel da Costa, em 1970, e ter se mudado para outro espaço físico, no ano de 1994. Isso pode ser constatado nos depoimentos das professoras entrevistadas.

Eu comecei a trabalhar lá quando a escola era só Escola do Tiro de Guerra. Quando a escola funcionava no Tiro de Guerra, era a “Escola do Tiro de Guerra”. Até hoje o povo ainda chama “Escola do Tiro de Guerra”. Era desorganizada, tinha os horários, né? De manhã, de tarde, depois criou o 3º turno. Não tinha mesa do professor, a gente botava um “caixão”. E se eu te contar que teve muito professor que num teve perseverança, desistiu? (Professora Nicéa)

Essa localização geográfica da escola nos levou a supor que as relações de poder, que ocorriam em seu interior, se davam também com base nos condicionantes políticos externos do período em questão. Assim sendo, para essa investigação as memórias de professores da rede pública constituem a nossa principal fonte de pesquisa, cuja escolha pela instituição pública se deve ao fato de que neste segmento o Estado exercia um forte poder político e ideológico no período em questão.

Para a realização desta pesquisa, uma vez que esta é uma atividade que envolve planejamento, organização e sistematização com vistas à produção de novos conhecimentos, lançamos mão dos estudos de Max Weber, por compreendermos que o estudo das relações de poder na instituição escolar implica a abordagem teórica sobre o poder. Weber não é um teórico da educação; entretanto, como o poder no período analisado na pesquisa, o período ditatorial no Brasil, era marcado por traços de racionalização, burocratização e verticalização das relações sociais e políticas, encontramos em sua Sociologia compreensiva o aporte teórico que respalda nossas análises.

Mesmo sendo a documentação oral eleita em nossa proposta de pesquisa como principal instrumento de investigação, nos apoiando em documentos escritos como leis, atas, regimentos internos, portarias, livros de ponto, etc., que nos remetem à estruturação e ações da escola.

No processo de levantamento das fontes, visitamos vários espaços, dentre eles o Arquivo Público Municipal, o Museu Pedagógico, a Escola investigada e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e neles identificamos, além dos diferentes documentos, também as “vozes” de alguns dos atores da pesquisa: professores que atuaram como docentes na escola Cláudio Manuel da Costa nas décadas de 1960 a 1980.

Os documentos arrolados nessa fase inicial da pesquisa já permitiram, após o cotejamento dos depoimentos com estes, fazer algumas considerações acerca da realidade educacional e local no período histórico em estudo. É válido ressaltar que parte desses documentos é pobre de conteúdo significativo, fato que dificulta um pouco a busca de indícios concernentes à reconstrução da história da educação do município. Eles sinalizam

muito pouco para questões como a prática docente dos professores, as relações de poder estabelecidas entre os gestores e os professores, metodologias adotadas pelos professores, embates ideológicos ocorridos no período, etc.

Por meio do acesso à documentação da escola, constatamos que, naquela época, faziam parte do grupo apenas três professores do sexo masculino, já que é mais comum a presença de pessoas do sexo feminino atuando, como professoras da 1ª à 4ª séries²⁴. Dentro dessas condições, foi possível localizar para a pesquisa somente professoras, que eram a maioria na escola.

Em visita à casa da primeira professora entrevistada, Nicéa Aragão Brasil, estabelecemos um diálogo inicial com ela²⁵. Desde então, ela se mostrou solícita e interessada em participar de uma pesquisa de mestrado e, mesmo com mais de sessenta anos, ela usufrui de uma memória clara. Em sua experiência de evocação da memória, relatou o seguinte: “Não tem uma única vez que eu não entre aqui na escola e não olhe para aquelas colunas e aquele pátio e não me lembre do que via: as crianças enfileiradas entoando o Hino Nacional regido por um oficial”. E continuou: “Os professores tinham o dever de ‘ensaiar’ o Hino com os seus alunos. A gente era cobrada a fazer isso, pela diretora da escola”.

Observa-se na fala da professora Nicéa uma referência ao que Pierre Nora²⁶ apontava como lugares de memória, ou seja, as colunas e o pátio da escola que comportava as crianças enfileiradas trazem uma memória encarnada, uma lembrança viva e evocada de um tempo na vida de alguém que pode ser uma construção individual e coletiva.

Em visita à residência da professora Jucineide Padre, ao ser entrevistada ela também menciona que o pátio da escola constitui o “lugar de memória”, onde tudo acontecia. “[...] Participei com os alunos. No pátio, eles faziam a oração, cantavam o Hino e iam pra sala. Todos os dias... Era sagrado!”. Na mesma entrevista, ela cita as atividades festivas da escola e novamente o pátio é mencionado. Contudo, na mesma fala ela evidencia as relações entre um oficial militar [o Sargento, chefe do Tiro de Guerra] e os sujeitos da escola.

²⁴ Esse fato se deve, em boa parte, pelo fenômeno da feminização do magistério no Brasil, que já se manifestava de forma incipiente no final do século XIX e foi fortalecido com o advento da República. Conforme estudos de Almeida, durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, apesar de algumas optarem pela enfermagem. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar (Cf: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 77).

²⁵ Foi dada às professoras entrevistadas a opção de utilizarem pseudônimos nas entrevistas feitas, entretanto, elas optaram por utilizar o seu nome verdadeiro na pesquisa.

²⁶ NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo*, v. 1, p. 7-28, 1981.

O sargento cedia o auditório para as festinhas, mas a gente gostava mais do pátio. A gente pedia a ele licença para usar o pátio, a gente fazia quadrilha. Até hoje, até hoje eu sinto saudade! [...]. Quando eu me aposentei, eu morri de tanto chorar! Quando eu me aposentei, senti saudades mesmo! (Professora Jucineide)

Em outra entrevista, visitamos em sua casa a professora aposentada Rita Angélica sobre as relações sociais entre gestores e professores na escola Cláudio Manuel da Costa, onde ela trabalhou. Ouvimos o seguinte:

Eles [Direção e coordenação pedagógica] sempre nos comunicava, né? Nos comunicava que ia acontecer tal coisa assim, assim, assim... e a gente não tinha muito acesso às decisões. Num tinha muito acesso não... Olha vai ter o desfile e o tema vai ser isso, vamos trabalhar em cima disso, né? E a gente se reunia, fazia aquelas faixas pra trabalhar com o tema. Era assim, nos reunia pra comunicar o que tinha sido decidido. (Professora Rita Angélica)

Sobre essa questão, a professora Jucineide fez a seguinte declaração: “Olha eu vou te contar, a gente tinha, assim, cuidado pra conversar certas coisas, a gente tinha que ter cuidado porque podia tá falando sobre certos temas que refletiria...”

Observa-se, portanto, que tanto a fala da professora Nicéa quanto a das professoras Rita e Jucineide revela uma relação de poder nas ações dos seus “superiores”, que agem segundo os “dispositivos legais da escola”. A esta manifestação, Weber²⁷ denominou de dominação legal²⁸, já que para ele o poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação.²⁹” Nesse sentido, o poder seria, então, a capacidade de provocar a aceitação de ordens e a legitimidade desse poder seria a possibilidade de aceitação do seu exercício.

No diálogo travado entre a gestão e as professoras, fica clara a posição hierárquica da diretora e da coordenadora da escola como alguém que “cobra”, enquanto as professoras são as que “realizam” o que é cobrado pelos “chefes”. Nesse tipo de relação, Weber fala que o sentido da ação do sujeito, neste caso, a diretora e/ou coordenadora da

²⁷ WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

²⁸ Conforme Weber, são três os tipos de dominação legítima: a legal, a tradicional e a carismática. São as distintas formas de autoridade que justificam essas formas de legitimação. “A do ‘ontem eterno’, isto é, dos mores santificados pelo reconhecimento inimaginavelmente antigo e da orientação habitual para o conformismo. É o domínio tradicional exercido pelo patriarca [...]. A do dom da graça (carisma) extraordinário e pessoal, a dedicação absolutamente pessoal e a confiança pessoal na revelação, heroísmo ou outras qualidades da liderança individual. E o domínio carismático exercido pelo profeta ou no campo da política pelo senhor de guerra eleito, pelo governante plebiscitário, o grande demagogo ou o líder do partido político. Finalmente, há o domínio da legalidade, em virtude da fé na validade do estatuto legal e da competência funcional, baseada em regras racionalmente criadas” (Weber, *apud* Quintaneiro *et. all.* 2003, p. 129).

²⁹ WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963. p. 211.

escola, acompanha muito o tipo de dominação que ele adota. O sentido de sua ação³⁰ tem a ver com a dominação “escolhida”. Para esse pensador, o sentido e significado da ação do sujeito não parte só dele, mas também da relação fora dele. Percebe-se, portanto, as ações da diretora e da coordenadora fundamentadas na validade do estatuto legal, e da competência funcional baseada em regras racionalmente criadas³¹.

Outra professora entrevistada foi Maria Vitória Moreno. Questionada sobre o seu nível de participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola nesse contexto, ela afirmou que

Os negócios já vinham de lá da Secretaria [de Educação]. Cada um em seu turno, em sua função... Remanejamento mesmo já vinha da Secretaria. As reuniões [na escola] eram mais pedagógicas, era pra ver a disciplina dos alunos, essas coisas todas... e pra ver também as atividades de cada uma ali dentro da escola (Professora Maria Vitória).

A professora Jucineide corrobora essa afirmação da professora Maria Vitória

Eu acho que as decisões vinham prontas e a gente só executava. A diretora reunia para comunicar... Ela determinava o horário que a gente deveria estar lá e a gente ia para as reuniões, mas eu acho que tratava mais de coisas pedagógicas, administrativas não. (Profesora Jucineide)

Assim, vale a pena recorrermos novamente a Weber, para quem toda dominação tenta se legitimar a partir de um grupo dominante e, por conseguinte, as práticas são aceitas pela maioria. Nesse sentido, as relações de poder na escola, conforme pondera Castro³², ultrapassam os limites da instituição e abrangem o complexo social dentro do qual a escola se insere.

Contudo, é na análise da estrutura administrativa da escola, ao longo do seu processo histórico³³, que percebemos o quanto a sua natureza burocrática se converte na

³⁰ Segundo Weber (Cf. *Metodologia das Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995), “por ‘ação’, deve entender-se um comportamento humano, tanto faz que se trate de um comportar-se externo ou interno ou de um permitir ou omitir, sempre quando o sujeito ou os sujeitos da ação ligam a ela um sentido subjetivo. A ‘ação social’, portanto, é uma ação na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento” (Cf. WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. p. 400). Nesse sentido, ele faz a sua análise a partir do sujeito, lembrando que é preciso entender o significado que este dá à realidade social, que é histórica. E para entender o sujeito dentro dessa realidade histórica, Weber dá significado à ação. Assim sendo, as quatro ações colocadas por ele são os objetos de estudo da Sociologia. De acordo com esse sociólogo, a ação social, como toda ação, pode ser racional com relação a fins e a valores, afetiva e tradicional, e o papel da Sociologia, enquanto ciência, é interpretá-la em suas causas e em seus efeitos.

³¹ WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

³² CASTRO, Magali de. Contribuições da Sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papyrus, ano XVI, n. 50, p. 105-143, abr. 1995.

³³ Cf. TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Natureza e função da administração escolar. In: _____ et al. *Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, 1968. p. 9-17; TRAGTEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Educação &*

tônica da distribuição do poder e da autoridade em seu interior. Conforme Weber, “Quando se estabelece plenamente, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir. [...] portanto, como instrumento de ‘socialização’ das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem”³⁴. Ainda em conformidade com esse modo de pensar, onde a burocratização da administração é completamente realizada, “uma forma de relação de poder se estabelece de modo praticamente inabalável.”³⁵

Comumente, o poder de mando se apresenta de forma muito modesta, “sendo o dominador considerado o ‘servidor’ dos dominados e sentindo-se também como tal”³⁶. A fala da professora Margarida Fonseca deixa evidente essa postura. Ela foi diretora na mesma escola do ano de 1970 a 1973.

Quando eu cheguei lá pelo Estado, elas [as professoras] ficavam meio receosas, mas aí eu disse: Não. Vamos fazer uma coisa amiga, todo mundo aqui é professora, tem que ter uma dirigente, essa dirigente nomeada aqui sou eu. Então vamos ser amigas, todo mundo faz a sua parte. Temos os mesmos direitos, temos horários e tudo bem. (Professora Margarida).

Segundo Weber, isso ocorre, em mais alto grau, na chamada *administração diretamente democrática*³⁷, cujas razões não coincidem necessariamente. Primeiro porque, segundo ele, se baseia no pressuposto de que todos recebem igual qualificação para a direção de assuntos comuns; segundo, porque a ideia de democracia minimiza a extensão do poder de mando.

Contudo, por mais modestas que sejam as ações empreendidas por uma administração, o fato de certos poderes de mando terem sido conferidos a algum funcionário, a tendência é que a situação deste, em uma simples administração servidora, naturalmente desemboque numa expressa posição dominante³⁸.

Enfim, ao evocar as suas memórias, as professoras entrevistadas apresentaram vários pontos de convergência em suas narrativas. Não obstante, sabemos das limitações e

Sociedade, Campinas: CEDES; Unicamp; São Paulo: Cortez, ano VII, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985; RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

³⁴ WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963. p. 265.

³⁵ WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963. p. 265.

³⁶ WEBER, Max. *Economia e sociedade*. v. 2. Brasília, DF: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. p. 193.

³⁷ Ao discutir a Sociologia da Dominação em sua obra *Educação e Sociedade*, Weber utiliza o termo *Administração Diretamente Democrática* para designar um tipo de administração que se dá mediada pela dominação de uns sobre os outros. Para ele, esse tipo de administração se caracteriza basicamente por ter as suas funções assumidas num sistema de turno ou conferidas mediante sorteio ou eleição direta, para curtos períodos de exercício, sendo reservadas aos membros da associação todas as decisões materiais, e deixadas com os funcionários somente a preparação e a execução das decisões e a chamada “administração dos assuntos correntes”, de acordo com as disposições da assembléia dos membros. Entretanto, segundo ele, onde quer que exista, a administração diretamente democrática é instável (Cf. WEBER, Max. *Economia e sociedade*. v. 2. Brasília, DF: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999).

³⁸ WEBER, Max. *Economia e sociedade*. v. 2. Brasília, DF: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

das distorções, às vezes evidentes e inevitáveis em suas lembranças, ora provocadas pelos esquecimentos, que são parte da memória, ora provocadas pela relação anacrônica entre elementos do presente e do passado evocado.

Contudo, o interesse maior pelo testemunho oral é a relação entre a lembrança espontânea, a recordação solicitada e o silêncio. A ausência de elementos do passado nas narrativas realizadas é tão significativa quanto a sua presença. São essas narrativas compostas de lembranças e esquecimentos que compõem uma parte do conjunto das respostas que buscamos alcançar com esta pesquisa, evidentemente sem a pretensão de findar qualquer questionamento, mas de construir uma versão dos fatos diferenciada daquela que a “história oficial” já nos contou.

Conclusões inconclusas

Vemos que a oralidade e a memória, enquanto fontes, forneceram para a pesquisa em educação uma valiosa ferramenta para a reconstrução da história da educação, e, em nosso caso, possibilitou evidenciar as relações de poder que perpassam o cotidiano da instituição escolar.

Algumas hipóteses são levantadas a partir dos documentos coletados. Entretanto, sabemos que são prematuras, visto que ainda estamos na fase inicial de conclusão do levantamento dos dados. Não obstante, com esses dados já podemos vislumbrar possibilidades de se iniciarem as primeiras aproximações para a reconstrução da história da educação e os meandros do poder que marcam as relações sociais de seus sujeitos, estabelecendo as primeiras representações de acontecimentos e experiências passadas e de ligações do nacional com o local.

Trata-se de uma pesquisa lenta, e muitas entrevistas ainda carecem de complementação e análises à luz do referencial teórico. Ademais, diante da análise já realizada acerca das relações sociais de poder no interior da escola pública, buscamos lançar algumas provocações que levem à descoberta de caminhos que apontem para a construção de uma prática gestora e pedagógica efetivamente democrática como condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade também democrática.

Referências bibliográficas

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil. 1964-1984*. São Paulo: EDUSC, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BURKE, Peter. *A Escola os Annales, 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CASTRO, Magali de. Contribuições da Sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. *Educação e Sociedade*, Campinas: Papirus, ano XVI, n. 50, p. 105-143, abr. 1995.

CATANI, Denice et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola, teoria e prática*. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Reintroduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1983.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai./ago. 1996.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, M^a. Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, M^a. Gardênia Monteiro de. *Um toque de clássicos*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Política e educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Natureza e função da administração escolar. In: _____ et al. *Administração Escolar*. Salvador: ANPAE, 1968. p. 9-17.

THIESEN, Icléia; SANTANA, Marco Aurélio. O (im)possível esquecimento e os processos de ressignificação da memória social. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12., 2006, Rio de Janeiro. *Usos do passado*. v. 1. Rio de Janeiro: Anpuh, 2006. p. 1-7.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado, história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRAGTEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES; Unicamp; São Paulo: Cortez, ano VII, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

_____. *Economia e sociedade*. v. 2. Brasília, DF: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *Metodologia das Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.