

SOBRE A EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES: TRABALHO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM MEMÓRIAS

Márcia Maria Alves Linhares¹
Daisy Moreira Cunha²

Resumo

Com base em pesquisa de mestrado intitulada *Trabalho, política e experiência na década de 1970 na memória de educadoras mineiras*, o artigo analisa as implicações mútuas entre trabalho, política e educação na experiência de docentes do ensino público da capital mineira na década de 70. Os depoimentos permitem entrever o contexto sócio-histórico do período analisado, nele, as políticas públicas educacionais, e nestas, rupturas e continuidades na educação mineira desde então. Emergem nestas memórias aspectos das vivências cotidianas de trabalho destes educadores: participação nas lutas profissionais, sonhos, ideologias e desejo de mudanças.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Política; Memória; Experiência

1 INTRODUÇÃO

Analisar experiências de trabalho de profissionais da educação do setor público de Belo Horizonte (MG) no período da década de 1970 com base em depoimentos de educadoras foi o objetivo geral da pesquisa de mestrado intitulada *Trabalho, política e experiência na década de 70 na memória de educadoras mineiras*. O período delimitado marca a transformação da auto-imagem dos docentes num processo de identificação com os demais trabalhadores, rompendo com o silêncio imposto pelas políticas de Estado sob o regime militar para a sociedade civil (FAZENDA, 1988). Os educadores se re-introduzem no cenário político do debate sobre o direito à educação quebrando a representação social que possuíam até o momento (ARROYO, 2003).

¹Mestre em Educação FaE/UFMG. Pedagoga pela Universidade Federal do Pará. Analista Técnica/Pedagoga da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA)/SP, e-mail: marcia_alvesli@yahoo.com.br/ 11- 6433-3493.

²Doutora em Filosofia pela Université de Provence, França. PPGE FAE/UFMG, e-mail: daisycunha@uol.com.br/ 31-9147-5966.

Neste artigo, os principais referenciais teóricos citados para tratar das questões da memória são Benjamim (1994), Delgado (2006), Halbwachs (2006), Paul Thompson (1992) e Pollak (1989). Nos auxiliou na compreensão da polissemia do conceito de trabalho foi Schwartz (2003) e Chamon (1987). Para tratar da experiência dialogamos com Arroyo (2003) e Linhares (2010). Outros autores foram fundamentais para compreender as tramas da Educação na política do período, entre eles citamos Alves (1968), Cunha e Góes (1985), Fazenda (1988), Veiga (1987), Romanelli (1980) e Saviani (1997).

2 EDUCAÇÃO, POLÍTICA E TRABALHO: QUAL ALIANÇA PARA QUAL PROGRESSO?

O trabalho docente exige um burilar a si mesmo e ao outro, exige uma dialética entre o saber do professor e do aluno, numa prática eminentemente política. Política aqui tratada, nos dizeres de Chauí (2000), enquanto a práxis dos indivíduos sociais para expressar diferenças, regular processos conflitantes desenvolvidos no seio social, direitos e obrigações enquanto seres que fazem parte de um conjunto social.

As políticas da ditadura aplicam um “golpe na educação” (CUNHA & GÓES, 1985) na primeira metade da década de 70, trazendo silêncio. Posteriormente a essa década, há uma movimentação social marcada por muito debate e uma greve em 1979 que altera as tendências dos seus primeiros cinco anos da década.

Conjuntamente, após o Golpe Militar de 1964 até 1970, a democracia nacional foi reduzida significativamente e os partidos políticos foram dissolvidos. Entretanto, surgiram programas com ações que visavam o desenvolvimento econômico e social do país, pautados no mercado de capital e na força de trabalho.

De 1968 a 1973 a economia do país passou por um processo denominado de “milagre econômico brasileiro”. Os “milagres econômicos” se caracterizam, segundo Singer (1972), por crescimento acelerado do Produto Interno Bruto (PIB) nacional. No Brasil, esse processo veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões do país.

Segundo Romanelli (1980), a partir de 1968 a educação foi vista em toda a sua plenitude, projetando mudanças na sociedade e na economia. Durante toda a década de 1960 o sistema educacional foi caracterizado por dois momentos: o primeiro decorreu a partir de 1964, correspondendo ao período em que se implantou o regime militar e em que politicamente foi traçada a recuperação econômica, momento em que a política educacional

procurava atender às exigências quantitativas da demanda social de educação. Foi nesse momento que a demanda social da educação cresceu aceleradamente e provocou agravamento da crise do sistema educacional, que culminou com o segundo momento, caracterizado pelos chamados “Acordos MEC-Usaid”³, que acabaram por se tornar um instrumento de reforço ao imperialismo norte-americano sobre a educação no Brasil.

Outro fato importante nesse período foi a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5691/71, que substituiu a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Segundo Brito (1995), o governo militar, ancorado por concepções privatistas da Constituição de 1967, fez inovações na nova lei, dentre elas: ensino primário de oito anos, obrigatório e gratuito, redução do ensino médio para três anos, com profissionalização compulsória. Tal Lei Federal estava pautada na reforma para o ensino de 1º e 2º Grau e teve como base maior a questão da profissionalização dentro das escolas, embasada na expansão do ensino para crianças e adolescentes.

Segundo Saviani (1997), as tendências liberalistas da LDB de 1961 deram lugar às tendências tecnicistas na LDB de 1971, que contribuíram para a continuidade da estrutura socioeconômica em que o país se encontrava. Os cursos de profissionalização tiveram muitas dificuldades de ser implantados, causando prejuízos na política de profissionalização universal e compulsória de 2º Grau (SAVIANI, 1997). Fato determinante e relatado pelas educadoras na pesquisa foi que o período que veio com a LDB de 1971 mexeu com o trabalho dos professores.

Para Chamon (1987, pp. 88-9), que fez uma análise do ensino público estadual mineiro, com a nova LDB/71 instaurada “acentuou-se uma separação cada vez maior entre as tarefas de concepção, decisão e execução, no nível da Secretaria de Estado da Educação, e das unidades de ensino do referido sistema de ensino estadual”.

³Tais acordos foram consequência da Carta Punta del Este assinada em agosto de 1961 por quase todos os países da América – exceto Cuba –, constituindo a Aliança para o Progresso. O programa tinha como principal objetivo o desenvolvimento dos países americanos, em especial da América Latina, em diversos setores, e suas maiores ações estavam voltadas para o âmbito da área de educação. Foi em tal Aliança que o MEC e a Agency for International Development (AID) assinaram acordos entre 1966 e 1968, alguns com vigência até 1971 (ROMANELLI, 1980; FAZENDA, 1988). Porém, tais acordos se caracterizaram por ser uma “ajuda” externa para a educação nacional, configurado segundo vários autores (CUNHA e GÓES, 1985; FAZENDA, 1988; ALVES, 1968; ROMANELLI, 1980) pela entrega do projeto educacional para o controle ideológico norte-americano. As análises de tais especialistas da educação nesse período apontam que esses acordos eram embasados no desejo dos Estados Unidos em controlar ideologicamente os demais países da América, em especial a América Latina, por meio da doutrinação e treinamento de órgãos, instituições e pessoas vinculadas à Educação evitando que outros países tomassem características políticas parecidas com as de Cuba.

Se admitirmos que o objetivo implícito do governo era inserir na política desenvolvimentista a formação de jovens para o mercado de trabalho, a questão de qualidade e universalização do ensino não era prioridade e, de certa forma, não foi sentida por todas as entrevistadas nesta pesquisa. Pensar uma política de educação sem levar em conta a realidade que está instaurada nas escolas e salas de aula, sem levar em consideração a fala de professores e suas necessidades, sem pensar na valorização concreta e real desses profissionais, tornar-se-á um eterno vir-a-ser que não será jamais.

3 O VALOR DA EXPERIÊNCIA NAS NARRATIVAS

Do nosso ponto de vista teórico-metodológico a história oral se move em um terreno multidisciplinar e contribui para a construção de saberes em diversos campos das ciências humanas. Nessa perspectiva,

Uma das características fundamentais da metodologia qualitativa é sua singularidade e a não-compatibilidade com generalização. A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas. (DELGADO, 2006, p. 18).

Documentos e literatura sobre política educacional à época foram requisitados para ampliar a contextualização do período estudado, assim como jornais do período⁴ que demonstrava a movimentação política articulada pela greve e a repercussão das políticas públicas vigentes. Todo esse material se articulou juntamente com as narrativas de quatro educadoras que compartilharam conosco valores, saberes e significados atribuídos por elas ao trabalho em escolas públicas no início da década de 1970. Porém, as narrativas produzidas evidenciaram aspectos da educação pública não presente em documentos oficiais e outros tipos de registros do período.

Concordamos com Delgado (2006, p. 15-16) quando afirma que:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões:

⁴Utilizou-se algumas edições do Diário da Tarde, Estado de Minas, Jornal de Minas, Jornal Diário de Minas, Jornal do Brasil, Jornal do Commercio, O Estado de São Paulo, O Globo. Todas as edições utilizadas são datadas dos anos de 1970.

factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (...)

Portanto, a história oral é um procedimento, um meio, um caminho para a produção do conhecimento histórico. Traz em si um duplo ensinamento: sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo vivido.

Já em campo, na interatividade do recolhimento das entrevistas e na sensibilidade necessária à escuta atenta, Thompson (1992, p. 41) é boa companhia, pois, para ele:

A possibilidade de utilizar a história para finalidades sociais e pessoais construtivas desse tipo vem da natureza intrínseca da abordagem oral. Ela trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. E baseia-se na fala, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restrita (...) o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história.

Nessa escuta atenta ouvimos Clarice⁵, 61 anos, educadora que demonstrou muita identificação com o cargo que exerceu durante quase toda a trajetória de trabalho. Em grande parte da sua vida profissional não se envolveu diretamente com temas políticos, a não ser na greve dos professores de 1979. Após cursar o Normal, formou-se em Pedagogia no início dos anos de 1970. Começou a lecionar na rede municipal em 1973 e trabalhou na mesma escola até sua aposentadoria. Na rede estadual começou a trabalhar em 1967. Passou grande parte da vida profissional como coordenadora pedagógica. Para ela, a escolha da profissão foi meramente cultural, pois diz que no período toda moça queria fazer curso Normal e seria professora. Assim explica sua experiência⁶ de trabalho:

*Então, minha grande experiência é com coordenação pedagógica, mas não difere muito da regência, não. Porque, se diferir muito, vou ser uma péssima profissional, e eu não quero ser uma péssima profissional, entendeu?*⁷.

⁵ Para preservar-lhes a identidade, atribuiu-se um pseudônimo a cada uma das entrevistadas.

⁶ Todas as entrevistas foram cedidas entre os períodos de 12 de março de 2010 até 28 de outubro de 2010. Foram feitos cerca de 3 depoimentos com cada uma delas.

⁷ Processo de transcrição das entrevistas dessa dissertação, a pesquisadora utilizou um artigo de Fernandes (2009) em que o autor justifica um modo diferenciado de transcrever uma narrativa oral, afirmando que a diminuição do corpo da fonte, como geralmente se faz, diminui a devida importância da narrativa em um texto que deveria ser valorizada tanto quanto o texto regular. Assim, a diferenciação da fonte do narrador no momento da transcrição é percebida pois a fonte utilizada para o mesmo é Comic Sans MS, sendo que aqui escolhemos corpo 11 e itálico. Por vezes, foi utilizado o modo negrito em algumas frases que achamos que deveria ficar em destaque. No momento em que utilizamos (...), significa que essa parte do texto foi retirada pois continha informações que poderia comprometer a identidade da informante ou que era repetitiva, quando utilizamos [...], significa que a gravação ficou incompreensível. Por vezes, utilizamos palavras entre colchetes, significa que tais palavras já foram.

Já Lígia, 68 anos, nasceu em Raposos, cidade operária da Grande Belo Horizonte, seu pai foi líder operário e um dos fundadores do Sindicato dos Mineiros do Morro Velho, atuando também no Partido Comunista (PC). Sua narrativa apresentou um traço de grande interesse político. A escolha da profissão sofreu influência da militância política do pai. Fez o curso Normal no Triângulo Mineiro, quando começou a ensinar na rede pública. Fez o curso de Administração Escolar no Instituto de Educação em 1965 e 1966. Trabalhou na prefeitura de Contagem e no Estado. Atualmente, na prefeitura está aposentada e no Estado afastada em virtude de trabalhos que realiza dentro do movimento sindical. Ela resume assim seu trabalho:

[risos] Hiii... Eu tive oportunidade de fazer outra profissão, diversas vezes me foi oferecido quando eu saí do interior e vim para Belo Horizonte, justamente pra ver o que eu queria, mas acho que eu nunca tive vontade de outra profissão, não. Eu escolheria começar tudo outra vez, sabe.

Cecília, que não quis dizer a idade, nasceu em Belo Horizonte, fez o segundo grau (hoje Ensino Médio) em Magistério. Formou-se em licenciatura em Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1971; terminou Direito na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) em 1983, fez mestrado em Educação pela UFMG entre o final dos anos 1980 e início dos 1990. Fez um curso de biblioteconomia no Instituto de Educação, do qual não informa o ano, que não era de nível superior e trabalhou na área cerca de três anos. Começou na rede estadual antes dos anos 1970 e, em 1971, entrou na escola na qual ficou até aposentar. Iniciou no município em 1973, no período da criação das escolas por exigência da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 5.692/71. Foi uma profissional bastante engajada em movimentos políticos. Quando questionada se o seu trabalho era pesado ela disse:

Oh! Eu vou te falar uma coisa, eu não sou uma pessoa muito boa pra você me perguntar isso, não. Eu sempre adorei escola! [dando ênfase à frase]. Adorava dar aula e nunca achei nada pesado dentro da escola. Mas eu acho que eu sou exceção. Sempre foi muito gratificante [dando ênfase à palavra] pra mim o trabalho dentro da escola. Sempre encontrei muitos amigos, meus alunos gostavam muito de mim e eu era muito livre nessas duas escolas, e isso era uma questão muito interessante também, porque a época... né... e... podia se fazer as coisas ali dentro, era... era um negócio engraçado essas escolas que eu trabalhei, sabe. E eu também não dava aula tradicional, eu não tinha aquele "mundaréu de trem" pra corrigir, aquele "mundaréu de coisa" pra fazer não, sabe. Eu tinha um método bem leve pra ficar agradável para os alunos poderem gostar. (...) Eu gostava, mas não adiantava eu só gostar, né? Então cansar, cansava, porque você corrigir prova é uma coisa cansativa, né? Eu não gostava muito de prova de múltipla escolha e essas bobagens, ainda mais a minha disciplina de língua portuguesa e literatura. Mas dava muito trabalho oral pros meninos falarem na frente e que se avaliava ali na hora e não tem que ficar... o máximo que eu pudesse não levar pra casa eu fazia, entendeu? Então, eu não vou te falar que eu achava uma coisa horrorosa de pesado, não. Não achava, não.

Marta, 63 anos, formou-se no Normal em 1966 e começou a trabalhar no município em 1967. Em sua trajetória de trabalho na escola, trabalhou sempre com educação primária e não quis fazer curso superior em Pedagogia ou licenciatura. Afirmou entrar para a área de educação pois queria trabalhar rapidamente. O pai era rígido, e, como ela fosse menor de 18 anos, a única coisa que ele a deixaria seguir era o Magistério. No começo, ela acreditava que não iria trabalhar na área, mas continuou na profissão até a aposentadoria. Trabalhou cerca de vinte anos na rede municipal e, após treze anos de magistério, em 1979, fez Biblioteconomia, passando a trabalhar como bibliotecária no Estado, concomitante ao cargo de professora primária. Não era diretamente envolvida com movimentos políticos. Ela forneceu elementos para analisar o cotidiano do professor em sala de aula. Quando perguntada por que não fez uma licenciatura ou mesmo pedagogia responde:

[Risos] Porque eu não quis. Ah, porque eu estava cansada de ser professora. [silêncio]. Inclusive, minha tia que (...) foi uma pessoa muito influente aí, ela sempre falava comigo pra eu fazer pedagogia e eu falava: "Eu não quero fazer nada ligado ao magistério". Aí eu fiz Biblioteconomia, não é tão afastado assim, e depois eu fui trabalhar na biblioteca pública, e lá é quase uma biblioteca escolar, a biblioteca pública daqui, né. Então, trabalhei um tempo e continuei trabalhando com estudante, mas eu não quis fazer. [risos] Inclusive eu podia ter melhorado até meu salário com curso superior ligado ao magistério, mas eu não quis não [risos]. (...) Eu também não estava satisfeita [risos].

Essa escuta buscou evidenciar a singularidade das histórias narradas, compartilhando delas, sem pretensão de esgotar o capítulo da história dos educadores mineiros ou de encontrar a *verdadeira* história destes educadores, mas suscitar sentimentos, afetos e atividades que podem trazer à memória deste tempo vivido. Como Benjamim, acredita-se que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê compartilha dessa companhia” (1994, p. 213).

Halbwachs (2006) pontua que cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva. Além disso, elas se interpenetram na tentativa de lembrar, e a memória individual se utiliza, muitas vezes, da memória coletiva. As duas memórias estão diretamente relacionadas e envolvidas, mas não se confundem, visto que cada uma segue o próprio curso. Assim, o estudo propõe fazer um registro oral na tentativa de transformar a narrativa em documento escrito, contribuindo para pesquisas que tangem o social, o cultural, o identitário de uma parcela, mesmo que pequena, de educadores mineiros.

Ainda para Halbwachs (2006), pensar na memória social é pensar em uma construção psíquica e intelectual que acaba por acarretar uma representação seletiva do passado, que não

é somente do indivíduo isolado, mas de um indivíduo que está inserido em um contexto social caracterizado por relações de trabalho, familiares, sociais... fazendo, assim, pensar sobre as memórias ligadas às relações sociais, pois é aí que os sujeitos se constroem cotidianamente.

Já Benjamin (1994, p. 201), ajudou a pensar os sujeitos da pesquisa enquanto narradores, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

Pollak (1989) aposta no privilégio da “memória subterrânea”, aquela que privilegia a análise dos excluídos como parte integrante da cultura minoritária, os excluídos e dominados socialmente, pois a memória destes se opõe à memória dominante, ou seja, a dita oficial.

Schwartz (2003, p. 23), reforçará então nossa busca de memórias de trabalhadores e do trabalho quando afirma que:

(...) se o trabalho é atravessado pela história, se “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e também nas nossas práticas de cidadãos, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e mulheres que, enquanto “fabricantes” da história, re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento.

4 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA TESSITURA DO TRABALHO COTIDIANO

No que tange às questões do trabalho na década de 1970, Clarice afirma que o mesmo foi repleto de autoritarismo e do silêncio do professor no fazer cotidiano do trabalho. E assim ela expõe essas questões:

Em 1970, a relação... a relação de poder [dando ênfase à palavra] que o Estado tinha sobre todo mundo era: "cumpra-se!" Eu falo, eu sei, você não sabe nada. Então, a escola era também assim. A diretora mandava. A supervisora levava tudo pronto. Eu levava tudo pronto pras professoras poderem trabalhar. Era... o tipo de material didático utilizado era o livro descartável, quer dizer, era proibido pensar porque quando ninguém pensa ninguém reivindica. O que vem tá bom, não era? Hoje eu vejo isso perfeitamente, em 1970 não. O período da ditadura passou por mim sem deixar marca nenhuma, eu era totalmente alienada nesse tipo de problema. Eu tinha meus problemas particulares, não... eu não era antenada com isso... porque eu não tinha essa visão. Então, as diretoras eram extremamente autoritárias, elas não eram eleitas. E não era só porque elas não eram eleitas, porque era assim mesmo.

Ressalta-se que após o golpe de 1964 os sindicatos e o direito à sindicalização foram proibidos para funcionários públicos e paraestatais, havendo até mesmo uma Lei Antigreve⁸ que proibia qualquer tipo de movimentação nesse sentido. Porém, alguns sindicatos e associações se adaptaram às regras e continuaram agindo, seja na legalidade e/ou negociando com o governo, seja representando as categorias particulares ou na total ilegalidade. Em 1978 ocorreu o fim do Ato Institucional nº 5, em 1979 o Congresso votou pela anistia e no mesmo ano aboliu-se o bipartidarismo, que permitiu a criação de novos partidos, acarretando o surgimento do PT em 1980.

Assim, encarando-se o trabalho do ponto de vista do vivido, da experiência que fazem os trabalhadores na vida, é que nos faz acreditar o trabalho enquanto princípio educativo do sujeito. Pensar em “educação” e pensar em “trabalho” remete ao (re)conhecimento e valorização de um conhecimento outro, trazido de experiências cotidianas da vida e do mundo do trabalho, o que nos permite afirmar que “as próprias situações de trabalho são produtoras de saber” (ARROYO, 2003, p. 52). Nessa pesquisa, as entrevistadas falam dos sentidos que o trabalho teve durante o período dos anos 1970, tendo um peso significativo visto que todas estavam em início de carreira. Assim, foi necessária uma mobilização subjetiva durante a experiência de/no trabalho. Percebemos como se deu a escolha profissional segundo Clarice:

Era uma questão cultural, né? Toda moça fazia o curso normal e ia ser professora. Então, eu comecei por isso, mas se eu tivesse que começar hoje, eu começaria sendo professora. Eu acho maravilhoso ser professora. Mesmo sendo uma profissão difícil atualmente. Mudou muito a relação professor-aluno, mas eu adoro. Eu adoro ser professora. Eu adoro ambiente de escola. Não estou aqui até hoje, né? Não estou aqui até hoje...

Cecília, sobre o início da carreira, diz o seguinte:

Minha família é de professora. E o primeiro vestibular que eu fui fazer eu concluí que eu ia fazer de... de professora de alguma coisa. [risos]. Minha mãe foi professora, minha tia foi professora, minhas primas foram professoras, meu avô foi professor...

Marta diz assim:

Eu não tinha muita opção, meu pai só deixava fazer o Magistério então eu fiz o curso de Magistério.

As educadoras, de uma forma ou de outra, foram influenciadas pelo contexto social em que estavam inseridas para a escolha profissional, tal seja o de ser mulher, nos idos dos anos 1960, período de repressão política e, talvez, familiar. Mas, com todas as dificuldades encontradas no seio educacional, apenas uma delas trouxe para o relato de maneira mais forte

⁸ Lei no 4.330 - de 1 de junho de 1964 – DOU de 3/6/64 e Decreto-lei no 1.632, de 4 de agosto de 1978 – todos os dois revogados pela Lei no 7.783 - de 28 de junho de 1989 – DOU de 29/6/89.

a questão do sofrimento na profissão docente. O fato é que elas tiveram dificuldades no trabalho, mas tais dificuldades não ficaram marcadas negativamente no imaginário e simbolismo. Cecília comenta a respeito:

Pois é, eu fico pensando o seguinte, será que eu estou hoje fazendo uma leitura lá atrás, será que eu estou realmente fazendo uma leitura certa? Porque eu sempre gostei demais das duas escolas. A primeira escola eu gostei até o último dia em que eu fiquei nela, a do Estado, e custei pra sair.

A elaboração crítica da professora em achar que sua satisfação era algo subjetivo e por isso não confiável, se dá em virtude do sentido e do valor que ela deu ao trabalho. Pode-se, em um primeiro olhar, pensar que a fala está carregada de alienação, no sentido marxista, levando a crer que o trabalho por si só está sempre cheio de dor e sofrimento. Tal análise resume o trabalho apenas ao valor de mercado que ele possui na sociedade capitalista contemporânea deixando para trás outros valores que os sujeitos trabalhadores podem adquirir nele.

Já Marta, que deixa claro que em sua trajetória enquanto professora muito do trabalho a deixou descontente, relata o fato da seguinte forma:

Foi na década de 70. Foi na década de 70. Porque eu tinha duas turmas, eu trabalhava no Estado e na prefeitura, aí eu tinha duas turmas. Trabalhava em uma de manhã e na outra de tarde, realmente eu estava muito cansada. Porque eu acho que é muito pesado duas turmas assim. Igual eu te falei, que a gente dava aula de 1ª a 4ª, todas as matérias, então era pesado duas turmas. Eu achava. Teve uma hora que eu cansei, aí eu tirei dois anos de licença. Eu não sei exatamente o ano não, mas foi na década de 70. [...] As condições de trabalho, principalmente na prefeitura, que era aquilo que eu te falei de falta de material... Se bem que eu tirei licença foi no Estado, porque foi mais fácil na época. Aí, eu tirei licença de dois anos no Estado e fiquei só na prefeitura, aí quando eu voltei eu já voltei à noite. Não teve um fato assim, foi mesmo aquela rotina que me cansou... falta de... realmente é difícil trabalhar em dois horários como professora com prova pra corrigir e aquela coisa toda, então foi isso.

A demanda externa a que o educador era submetido naquele período, que compreende precárias condições de trabalho, salários baixos, políticas de repressão, juntamente com a demanda interna do trabalho que compreende os objetivos que se pretende atingir, dúvidas, medos e perspectivas tornaram os educadores descontentes. Assim, o trabalho docente se caracteriza por ter uma grande trama de significados individuais e coletivos para cada um dos sujeitos que nele se envolvem.

Marta fala do significado que o trabalho teve em sua vida enquanto forma de libertação social e independência financeira e o sentido do trabalho atribuído por ela:

É meio complicado porque apesar de tudo eu gostava de trabalhar, gostava de dar aula, achava que... não sei! Eu gostava de dar aula. Mas achava tudo muito difícil. O trabalho era difícil, a gente não tinha muita condição e fazia as coisas muito... adaptava as coisas pra poder acontecer, usava folha de jornal pros meninos escreverem e tudo. Mas não sei te falar assim não. [risos] (...) Valer a pena valeu, apesar de tudo. Apesar das dificuldades, da falta de estrutura na escola, eu gostava. Depois era uma forma de ter, apesar do salário ser pouco. A gente tinha o dinheiro da gente para fazer as coisas e ter mais liberdade. É uma independência financeira, porque eu não casei e toda vida morei com meus pais, mas eu tinha minha independência financeira por causa do trabalho, né. Isso pra mim era importante. Deu um significado pra minha vida e inclusive pra mim.

Para além das políticas externas e das más condições de trabalho, os valores dados pelo trabalhador ao trabalhado tem relação direta com suas experiências, ou seja, estão ligadas a sua história individual. Cecília disse o seguinte sobre seu trabalho:

O que é que motivava? Uai, eu gostava demais de fazer isso! Não precisava ganhar dinheiro nenhum pra fazer isso não. Eu gostava, estava dentro da minha proposta de professora de literatura, de protesto, de levar pro palco obras que ficaram escondidas durante muito tempo, entendeu? De divulgar... a proposta de abertura. Nem era divulgar, porque essa proposta nem existia ainda. Começar a incutir no aluno um desejo de uma cidadania, de uma educação para a libertação, alguma coisa assim, entendeu? (...) Mas era isso, era vontade de pôr a coisa pra frente, de encerrar aquele ciclo de... de... não poder fazer as coisas, entendeu? Ensinar pro aluno, levar pro aluno, não é bem ensinar, é despertar o aluno pra leitura dos autores, dos poemas, dos clássicos, a interpretação do que é que eles diziam ali pra que eles caminhassem enxergando o horizonte, não enxergasse o vertical mas o horizontal. Eu acho que era isso, eu não pensava se eu estava indo sábado e não ganhava praquilo não, uai! Isso pra mim não interessava, não. Nem eu, nem os colegas que trabalhavam comigo e nem os alunos.

Nessa fala pensa-se o trabalho enquanto humanizador. Os significados dados ao trabalho surgem dentro da experiência cotidiana do trabalho em seu tempo e lugar. O cotidiano de trabalho com rotina, carga horária excessiva, normas e renormalizações geridas dentro na atividade de trabalho e os sentidos que elas deram a toda essa trama, foram citados nas narrativas. Nessa perspectiva, encontram-se diversas formas de mobilização no cotidiano dessas professoras na década de 1970.

Para as educadoras as rotinas eram cansativas e todas trabalharam mais de um turno. Duas delas justificaram a necessidade e/ou vontade de obter mais recursos financeiros, uma justificou que pelo fato de ser formada não pensava em trabalhar somente em um turno, outra não comentou o porquê da necessidade de trabalhar em três turnos e com carga horária tão extensa. Lígia relata sua rotina de trabalho em uma fala que demonstra a intensidade de três turnos diários:

Menina... eu trabalhava era assim: é... eu trabalhava sábado, domingo, feriado, sabe? Porque eu levava muita coisa pra ser feita em casa, lá na prefeitura nós chegávamos 7 horas da manhã, depois eu afastei do Estado, tirei licença sem vencimento e fiquei dedicando só à prefeitura. Então, era um trabalho muito [dando ênfase à palavra] grande mesmo. Ia às escolas, fazia reunião com diretora, fazia atendimento das supervisoras, atendimento de professor, atendimento dos (...). [...]Trabalhei no Estado, na Escola Estadual Q, de 70 a 77 na década de 1970, concomitantemente com o município de Contagem. Eu ia de ônibus... Eu saía de casa... outro dia mesmo mamãe tava falando: "Lígia, você saía que horas?" Eu falei assim: "Mãe, 4 e meia." [risos] Quatro e meia eu saía! Porque eu nunca dirigi, né? Então, eu sempre andei de ônibus. Então, a minha situação era difícil. [...]Trabalho intenso na escola de reuniões, conversava com as professoras daquele turno, eu dava aquela orientação para todas elas e olhando a parte administrativa também e tudo. Aí, quando fosse meio dia, eu levava marmita e já almoçava lá mesmo, no Dom Cabral. Eu carreguei marmita doze anos.

Para além da grande carga de trabalho, outros fatores fazem também com que essas professoras fiquem sobrecarregadas nos tempos de trabalho: as intensas mobilizações subjetivas dessas trabalhadoras. Quer dizer, profissionais mobilizam energia e mais trabalho para atividades extras com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, quais sejam: reuniões e ensaios teatrais nos finais de semana, mobilizações com rifas, jantares e festinhas para arrecadar recursos e outras diversas mobilizações.

Tais mobilizações e adaptações se circunscreveram de acordo com as necessidades específicas de cada profissional. Nessa perspectiva, Marta afirmou que:

Olha, nos primeiros anos eu levava um pouco [de trabalho para casa], levava prova e tudo. Depois eu comecei a trabalhar no Estado também e ficou mais difícil, mas aí eu já tinha um pouco mais de experiência e já fazia na escola mesmo.

Cecília, quando perguntada se levava muito trabalho para casa, relatou:

Ah! Muita coisa. Na rede municipal tinham as 24 horas que a gente tinha que ficar lá, mas durou pouco. Eu te falei que nós entramos na Justiça e ganhamos a equiparação, pronto, acabou isso. E no Estado nós tínhamos o módulo 2, que era pra essas coisas, mas era cumprido em casa. Se quisesse ficar na escola corrigindo prova eu ficava, mas eu preferia levar pra casa. Então, levava. Levava prova pra corrigir, trabalhos pra preparar, aulas, né... levava coisas.

Na década de 1970, a rigidez na organização do trabalho escolar, as influências hierárquicas e até mesmo as políticas públicas que não estavam condizentes com a atividade das trabalhadoras ou com seus interesses e necessidades surgiram em diversos momentos na fala dessas educadoras. Todas tiveram a maneira peculiar de lidar com tais normas rígidas da organização do trabalho.

Nesse sentido, Clarice, em todo seu discurso, disse que a escola era o retrato do governo na política de opressão, em especial em sua organização rígida. Um dos casos que conta será chamado aqui de Caso Francisca⁹. Ela relembra o seguinte:

Olha, eu tinha uma aluna na escola que chamava Francisca. Ela era loirinha, filha de uma senhora que tinha muitos [dando ênfase à palavra] filhos, mora ali na favela e hoje ela já é uma senhora (...). A Francisca ganhou um uniforme da (...) minha diretora, porque a mãe não tinha condição. Então, comprou um uniforme pra ela. O dia que ela ia sem uniforme, eu escondia [dando ênfase à palavra] a Francisca. Por quê? Porque a [diretora] mandava me chamar. Eu [dando ênfase à palavra] era culpada da Francisca ir sem uniforme! Mas era a mãe que mandava, como que eu [dando ênfase à palavra]?! Sujava, não limpava, a mãe era alcoólatra e tudo. Mas ela achava que eu tinha que dar conta dos alunos de uniforme. A diretora me pressionava. Então eu vigiava esses alunos que estavam sem uniforme porque senão eu ia ser cobrada. Eu era mais cobrada porque era a diretora que me cobrava e eu conversava com as professoras pra elas me ajudarem nisso. [...] essa menina ficou marcada na minha cabeça porque ela me fez sofrer demais.

Já para Cecília:

Nas duas escolas que eu trabalhei, tanto nessa que você colocou que era a Estadual (...), quanto na outra, nós decidíamos e discutíamos a nossa atuação. Não vinha nada pronto pra gente fazer. Agora, se viesse, a gente não fazia também se a gente não quisesse. Não dava nem confiança.

No que tange à organização escolar tecnicista Clarice afirma:

*(...) era tudo tão bem compartimentado que quando a rotina quebrava tinha caráter de infração. Agora uma coisa que era bom você saber na estrutura da escola nos anos 70 era que a **administração escolar era estruturada de forma fragmentada**. Por quê? O diretor delegava a escola como um todo. O vice-diretor cuidava dos auxiliares de serviço: limpeza, prédio da escola, dinheiro ajudava... O diretor, ele era uma figura... ele era de delegar. Ele pensava, mandava... a experiência que eu tenho é essa. A supervisão cuidava dos professores, e a orientação educacional dos alunos. **Quer dizer, fragmentava justamente para cada um ficar segmentado no seu canto e não pensar, e o curso de Pedagogia das universidades também formava assim: o administrador, o supervisor, o orientador.** (grifos nossos)*

Ainda para ela:

Olha, pra você ver, antes não pensava e até os problemas já tinha técnica. Tudo era técnica, tudo era técnica! Mas não era na rede municipal. Era a educação [dando ênfase à palavra].

Nessa organização racional do trabalho, os sujeitos que deveriam fazer parte do processo ficavam marginalizados, tornando-se apenas executores de um planejamento feito por terceiros e que, muitas vezes, estava fora da realidade de trabalho daqueles que o “executavam”.

⁹ Nome fictício.

No que tange às condições físicas e materiais das escolas, houve duas opiniões distintas. Por um lado, duas professoras falaram que as condições físicas das escolas em que trabalharam não eram problemáticas. Por outro, duas afirmaram que tais condições físicas e materiais eram muito problemáticas. Para Cecília:

Eu falei que tava piorando [a infraestrutura dentro das escolas] na prefeitura porque as escolas da prefeitura, quando eu fiz o concurso e assumi nessa escola, era uma escola nova, ela era muito bem estruturada, ela era uma escola polivalente, uma escola profissionalizante e bem montada para isso, e depois ela foi perdendo isso, e a infraestrutura foi ficando ruim. A merenda, o mobiliário acabou ficando velho e não tinha possibilidade de grandes reformas, entendeu? Esse tipo de coisa. E a escola do Estado eu não posso falar, porque eu já te falei que eu trabalhei numa escola que tinha tudo [...].

Para Clarice, que trabalhava em uma das escolas que foram criadas como exigência da LDB 5692/71, a estrutura era a seguinte:

Nessa escola aqui, que era uma escola modelo, ela era linda, ela era limpíssima, toda organizada e tinha oficinas porque foi uma das cinco que surgiram.

Já para Marta a realidade era bem outra...

O prédio era bem velho, era uma escola pequena e que tinham poucas salas. As carteiras eram velhas também, não era... era uma escola muito... deixava muito a desejar. Os banheiros não eram bons. O refeitório era atrás, e na época de chuva os alunos e as professoras iam na chuva, e a gente ia levar eles lá na chuva pra poder merendar, entendeu?

Para Lígia, a situação era um tanto desoladora:

[...] as escolas estragavam, e aquelas que a comunidade achava que os filhos não podiam ficar naquela escola tão suja, tão velha e que a carteira estava estragada, os pais faziam reunião. Eu lembro do Instituto de Educação: "Olha, as cadeiras estão velhas." Aí os pais: "Quanto custa uma carteira?" "Tanto." "Quantos alunos tem?" "Tanto." "Então, cada pai vai dar o dinheiro de comprar uma carteira." E os pais compravam... E a manutenção era feita dessa forma também, ou era solicitado aos pais, ou então se fazia muita festa, muita gincana, muito festival de chope, festival de sorvete, festival de não sei de quê, sabe... que não tinha nada com a atividade da escola, mas para arrecadar dinheiro.

Essa educadora fala em sobrecarga e em trabalho coletivo para que a escola tivesse o mínimo de infraestrutura de trabalho. Marta complementa essa fala assim:

A gente fazia umas festas pra angariar dinheiro, rifa, tinha festa junina, e a gente fazia rifa, e era assim que a gente conseguia as coisas. Pedia ajuda da família, um dava um lápis e outro dava uma coisa, muito assim na... eu gostava de ensinar, apesar de tudo [dando ênfase à palavra] eu gostava.

Outro fato significativo foram as relações de/no trabalho. Segundo os relatos que nos foram dados nesta pesquisa eles fizeram diferença significativa nos processos cotidianos de

trabalho. Cecília, quando perguntada sobre por que as relações no trabalho influenciarem diretamente no fazer do trabalho, afirmou:

Uai, porque quando você trabalha com amigos e você tem um espaço pra você colocar sua proposta e o outro discutir, aceitar, é... é... melhorar, dar outras sugestões... é claro que o trabalho rende muito mais, uai! Todo mundo estava pronto ou alguém tinha uma proposta, não tinha inveja, não tinha um cara que quer "furar o olho do outro", o outro que quer fazer... mostrar... não!

E complementa:

[Existia] harmonia e uma amizade que existe até hoje.

Marta afirma categoricamente a importância dessas relações no trabalho:

*Tem uma coisa que me marcou muito uma época foi porque, assim, **uma falava as experiências com a outra**: "Ah, eu ensinei isso assim, e os meninos aprenderam", "Assim foi bom." **E a gente trocava experiência.**(grifos nossos)*

Lígia resume assim suas relações no trabalho:

Agora no Estado a minha escola, eu falo minha escola porque essa escola era uma escola pequena e eu comecei lá junto com as professoras, eu e elas e tal. Então, a escola teve um crescimento e nós parecíamos assim... só de olhar para uma professora eu já sabia o que ela queria, e quando ela me olhava eu já sabia o que é que eu queria.

As relações existentes nos ambientes de trabalho foram capazes de transformar as condições ali encontradas. Para essas professoras, um fato relevante que ocorreu em 1979 colocou em xeque o ideário do professor missionário e colocou-o, ao menos em Minas Gerais, no cerne dos debates a respeito do trabalho e do trabalhador docente: a greve de professores em 1979¹⁰. A greve foi um rito de passagem significativo para professores e professoras em um período no qual sentiram que a educação estava sendo cada vez mais sucateada. Segundo as narrativas, esse movimento foi ousado e envolveu grande parte dos professores. Para Cecília:

Na década de 70, eu comecei em 71 no Colégio W e em 73 na prefeitura, em 79 era outra realidade! (...) A [greve] da prefeitura para o Estado foi de solidariedade porque a gente ainda ganhava... sem precisar de greve ainda ganhava bem.

E complementa:

Nós montamos essa greve sozinhos, sem uma entidade. Surgiram lideranças nos colégios, e essas lideranças saíam e visitavam um, visitavam outro e marcava encontro em um determinado lugar, na praça pública, na Assembleia, não sei onde e íamos. Quer dizer, que acho uma coisa muito importante porque teve a greve do ABC paulista que, a gente

¹⁰ Em 1978, com a greve do ABC paulista, a sociedade despertou com mais força para a luta pela democracia e pelo trabalhador. Segundo Oliveira (2006), o movimento de professores no Brasil tem inauguração com as greves da Bahia e do Paraná em 1978, e, mais especificamente em 18 de maio de 1979, quando os docentes mineiros reagiram à situação vigente e realizaram uma greve com duração de 41 dias que atingiu 420 municípios. Em Minas Gerais o movimento foi ousado dado o fato de que contou com a participação de 420 municípios e 90% de profissionais paralisados.

sabendo as notícias e tudo, ela pode ter... pode ter não, eu acho que ela deu uma coragem à gente falar: "Poxa, a gente também pode fazer isso". Só que eles tinham sindicato e nós não, mas nós conseguimos isso, nós conseguimos ir pra rua, nós conseguimos fechar todas as escolas. E a rede municipal, vendo isso, nós que éramos do Estado e que éramos também da rede municipal, resolvemos convocar a rede municipal, para parar alguns dias em solidariedade.

Segundo a leitura de Lígia:

Sentimos muito. Essa greve de 79 parece que deu uma sacudida geral nas pessoas, desde aquele humilde trabalhador da cantina até uma diretora de escola, um secretário de educação. Então, houve um abalo.

Marta compartilha da fala das outras educadoras ao falar do movimento:

Eu participei dessa greve. Eu lembro que foi a primeira vez que a gente lutou por melhoria de salário e tudo, porque a gente reclamava, reclamava, mas não fazia nada. Aí, eu inclusive participei pelo Estado e pela prefeitura, participei pelos dois. Acho que a gente aprendeu muita coisa, despertou muito essa questão de organização da classe, né, porque a gente nunca tinha tido nada assim, acho que foi muito bom. A principal [motivação] foi melhoria de salário, a principal. As outras foram melhoria de ensino... essas coisas todas passaram... melhoria da qualidade do trabalho... essas coisas. Mas eu acho que, primeiro, o que motivou todo mundo entrar na greve foi a questão de salário mesmo.

Como saldo da greve surgiu muita esperança e uma entidade que estava disposta a lutar com e para a categoria. Houve uma grande coesão no que tange ao sentimento de pertencimento a uma classe de trabalhadores do ensino, que, anos após, em 1990, com o surgimento oficial do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE)¹¹, passou a representar não apenas os professores, mas todo o corpo de trabalhadores envolvidos com a educação.

5 CONCLUSÃO

Nesse convite à lembrança do trabalho vivo e pela tessitura da vida sócio-cultural da época, vislumbramos elos da articulação entre política e trabalho no cotidiano de quatro educadoras de escolas públicas mineiras na década de 1970. As memórias das educadoras ouvidas atualizam questões como reivindicações salariais, questionamento a respeito das condições materiais das escolas, dúvidas e questionamentos sobre métodos e técnicas de

¹¹Sobre o Sind-UTE conferir: FURTADO, João Pinto. *Da "União" ao Sind-UTE: a experiência dos trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (1979- 1993)*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 1993 (Dissertação de Mestrado); OLIVEIRA, Wellington. *A trajetória histórica do movimento docente de minas gerais: da UTE ao Sind-UTE*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. (Tese de Doutorado).

ensino contrastando a realidade educacional de ontem e hoje. As relações de trabalho que emergiram evidenciam vivências da concretude do trabalho, mas também deixam rastros para refletir sobre como elas tornaram possível o engendramento de ações coletivas num momento posterior. Além disso, percebemos que, de modo diferenciado no grupo de professoras entrevistadas, mesmo em um período delicado para a democracia e em especial para a educação no país, as relações estabelecidas dentro do contexto escolar não foram abaladas por completo pelo medo ou pelo silêncio.

Por fim, a trajetória e as histórias de trabalho e vida dessas educadoras se misturam à história da educação em Minas Gerais, às lutas, aos sonhos, às ideologias e aos desejos de mudanças de um tempo da história da educação brasileira. Por meio destas memórias registramos facetas da educação mineira como dispostas num caleidoscópio impregnado da esperança de um vir a ser melhor.

SUR L'EXPÉRIENCE DES EDUCATEURS: LE TRAVAIL, LA POLITIQUE ET L'ÉDUCATION DANS LA MEMOIRE

Résumé

Basé sur le travail de recherche de maîtrise intitulé **Le Travail, la politique et l'expérience dans les années 1970 à la mémoire des éducateurs de l'Etat de Minas Gerais**, l'article analyse les implications réciproques entre le travail, la politique et l'éducation dans les expériences des enseignants dans les écoles publiques de la capitale d'Etat de Minas Gerais dans les années 70. Les témoignages donnent un aperçu de le contexte socio-historique. L'article analyse les politiques publiques d'éducation et ces ruptures et continuités dans l'éducation depuis l'exploitation minière. Certains aspects de ces souvenirs émergent de ces expériences quotidiennes de travail des éducateurs: participation à des luttes professionnels, les rêves, les idéologies et le désir de changement.

Mots-clés: Travail; Education; Politique; Mémoire; Expérience

REFERÊNCIAS

- ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-Usaid. Rio de Janeiro:** Edições Gernasa, 1968. Disponível em: <<http://www.marciomoreiraalves.com/downloads/beaba-dos-mec-usaid.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.
- ARROYO, Miguel G. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação.** Cidade, n. 1, vol. 12, jan./jun. 2003, p. 51-61.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v.1), p. 197-221.
- CHAUÍ, Marilena. A vida política. In: CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo, SP: Ática, 2000.
- CHAMON, Magda Lúcia. **Os bastidores da escola sob a ótica da divisão do trabalho.** Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1987.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio.** São Paulo, SP: Loyola: 1988.
- FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Do oral ao escrito: implicações e complicações na transcrição de narrativas orais. **Revista Outros Tempos – Pesquisa em Foco – História.** São Luiz, vol. 2, n. 5. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br/>> Acesso em: jan. 2009.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo, SP: Centauro. 2006.
- LINHARES, Márcia Maria Alves. **Trabalho, Política e Experiência na década de 1970 na memória de educadoras mineiras.** Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos.** Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- ROMANELI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973.** Petrópolis: Vozes, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Saber. trabalho e educação. **Revista do NETE**. Belo Horizonte, vol. 12, n. 1, jan-jun 2003, p. 21-34.

SINGER, Paul. **“Milagre Brasileiro”**: causas e consequências. São Paulo: Cebrap, 1972.

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

Data de recebimento: 07/06/2011

Data de aceite: 30/07/2011