

Universidade Federal de Juiz de Fora
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de História

Kássia Maria de Souza Barros

As resistências de uma professora de História na Ditadura Civil-Militar (1970 a 1980)

Juiz de Fora - Minas Gerais

2019

Kássia Maria de Souza Barros

As resistências de uma professora de História na Ditadura Civil-Militar (1970 a 1980)

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado como exigência para obtenção do título de licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Cristina Alvim.

JUIZ DE FORA – MINAS GERAIS

2019

KÁSSIA MARIA DE SOUZA BARROS

As resistências de uma professora de História na Ditadura Civil-Militar (1970 a 1980)

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado como exigência para obtenção do título de licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Cristina Alvim.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Yara Cristina Alvim (orientadora)

Prof. Ms. Diogo Silva Manoel

Juiz de Fora, ____ de julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

A esta universidade, direção e administração pela estrutura, pela oportunidade e por toda sua estrutura.

Aos meus pais, William e Kátia, ao meu irmão Luan e ao meu namorado Will, por sempre me apoiarem e me incentivarem desde quando entrei para a universidade e me tornei universitária. Por sempre estarem ao meu lado e junto a mim em todos os momentos da graduação. Pela dedicação, pelo amor e por todo o incentivo.

Aos meus professores e orientadores que tive o privilégio de ter durante todo o período da graduação. Em especial Diogo Silva e Yara Alvim por toda contribuição e apoio durante o processo de construção e desenvolvimento desse trabalho.

A todos amigos e amigas que fiz durante a graduação e estiveram comigo em todos esses anos, que fiz no dia a dia da universidade e nas bolsas no qual atuei como bolsista. Estes foram também essenciais pontos de apoio no processo e se fizeram presentes em minha formação. E a Andreia, o meu muito obrigada.

SUMÁRIO:

Introdução	8
1. Ditadura Civil-militar e as transformações no ensino de História	12
2. Espaços que constituíram o ser professora: “eu entrei no magistério por necessidade” ...	22
2.1. Espaços de formação: movimentos sociais e MST	25
2.2. Espaços de formação: a Graduação	25
2.3. Espaços de formação: o espaço escolar	27
3. As resistências dos professores de história	31
3.1. As resistências cotidianas de uma professora de ensino de história: “eu resistia, porque se não era covardia.”	33
Conclusão	40
Referências bibliográficas	42

RESUMO

O presente trabalho aborda estudos e pesquisas sobre as resistências cotidianas de um professor do ensino de História durante a ditadura civil-militar, no período de 1970 a 1980. O mesmo se baseia na pesquisa narrativa e biográfica para o seu desenvolvimento. Dessa forma, entrevistei a Andreia, uma professora de História que atuou no contexto do regime militar. Tal trabalho busca investigar sobre como foi para Andreia ser professora de História nesse contexto, se houve mudanças de fato na sala de aula e no ambiente da escola, se ela sofreu algum tipo de repressão e desenvolveu práticas de resistências e quais foram essas práticas desenvolvidas por ela como docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; ditadura civil-militar; resistência; prática docente

ABSTRACT

The present work deals with studies and research on the daily resistance of a professor of History teaching during the civil-military dictatorship, from 1970 to 1980. The same is based on narrative and biographical research for its development. In this way, I interviewed Andreia, a history teacher who worked in the context of the military regime. This work seeks to investigate how it was for Andreia to be a history teacher in this context, if there were changes in the classroom and in the school environment, if she suffered some type of repression and developed resistance practices and what were these practices developed by her as a teacher.

KEYWORDS: History teaching; civil-military dictatorship; resistance; teaching practice

Introdução

Nos nossos dias atuais muito se tem falado sobre a ditadura civil-militar. Muitas discussões populares e de áreas científicas de pesquisa, como Sociologia, Antropologia e História. Muita discussão historiográfica recente. Muitos a abominam e outros pedem sua volta. Em todo esse contexto atual, me vi interessada em estudar mais profundamente esse período tão discutido, porém com um olhar mais específico para uma área que sofreu mudanças com a instalação do regime militar no Brasil, o ensino de História. Com esse interesse, decidi então, pesquisar sobre os professores de História que já atuavam em sua profissão no período de 1970 a 1980, por serem os anos considerados mais duros e de maior repressão da ditadura, os “Anos de Chumbo” do governo do general Emílio Garrastazu Médici. A escolha por esse recorte temporal ocorre também pelo fato de, a partir de 1968, se iniciarem as transformações na educação e nos anos de 1970 elas começarem a ser colocadas em prática.

Dessa forma, optei por me dedicar aos estudos sobre o cotidiano docente e suas práticas de resistências a tudo que ocorria no país naquele contexto e, principalmente, às mudanças no ensino de História. Minhas indagações principais centraram-se em saber se realmente houve mudanças efetivas sobre a disciplina no cotidiano escolar e se houve resistências dos professores de História.

Diante do tema, tem início uma busca por professores de História que tiveram atuação docente no período pesquisado e que pudessem participar como sujeitos da pesquisa. Durante a busca, encontro Andreia¹. Ela é uma professora de História já aposentada, moradora de um bairro antigo da cidade de Juiz de Fora e muito conhecida na localidade, por ter uma trajetória de vida ligada à atuação em movimentos sociais e políticos que lutam pelas causas negras, periféricas e pela reforma agrária. Andreia, mesmo tendo já se aposentado das salas de aula, ainda atua como educadora em seus movimentos, ensinando aos seus companheiros de luta sobre a cultura afro-brasileira, sobre a política do País e sua história, sobre as exclusões sociais e as desigualdades presentes na sociedade brasileira, demonstrando uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico. Andreia é uma senhora encantadora e de uma

¹ Nome fictício utilizado para preservar a identidade do sujeito

trajetória rica, que revela uma formação e uma prática na docência em História permeada por possibilidades, impossibilidades, autoria e movimentos de (re)significação de si e de suas práticas. Além disso, Andreia começa a atuar como professora de História, já nos anos de 1970, período privilegiado da presente pesquisa. Diante dessa trajetória profissional e de meus conhecimentos prévios sobre sua história, consigo ter acesso a ela para, assim, dar início à pesquisa.

Meu interesse é investigar sobre como foi para Andreia ser professora de História nesse período de 1970 a 1980, se houve mudanças efetivas na sala de aula e no ambiente da escola, se ela sofreu algum tipo de repressão e desenvolveu práticas de resistências e quais foram essas práticas desenvolvidas por ela como docente. Por se tratar de uma pesquisa que privilegia o sujeito na sua relação com o contexto, me ancorarei na Pesquisa Narrativa como abordagem de investigação e também para abordar o contexto pela ótica do sujeito. Assim, no dia 17 de abril de 2019, uma quarta-feira, por volta das 16 horas me encontrei com Andreia em sua residência, para entrevistá-la. Ao longo do texto coloco meus estudos, pesquisas e muito da entrevista realizada com a professora Andreia.

A narrativa possui muito de historicidade. Ela é capaz de falar sobre indivíduos e coletividades, sobre acontecimentos históricos e pertencimentos de tais indivíduos a esses acontecimentos. São espaços de memórias que constituem e ajudam a observar fatos históricos e experiências que foram possíveis de serem vividas dentro desses fatos. Lucilia Delgado afirma que:

“As narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições. Narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras as reminiscências da memória e a consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram da História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo.” (DELGADO, 2003, p. 22)

Ela acrescenta ainda que História e narrativas são complementares:

“As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contêm a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações. História e narrativa, tal qual História e memória, se alimentam. Narrativa, sujeitos, memórias, histórias e identidades. São a humanidade em

movimento. São olhares que permeiam tempos heterogêneos. São a História em construção. São memórias que falam.” (DELGADO, 2003, p. 23)

Saliento que optei por entrevistar somente a professora Andreia, por não se tratar de uma pesquisa quantitativa, mas sim uma pesquisa sobre o cotidiano de um docente do ensino de História, no contexto da ditadura civil-militar, e suas dificuldades e resistências no âmbito profissional. Assim, redirecionando o olhar para as resistências diárias e individuais, até então pouco faladas e estudadas. Tratando-se, assim também, de uma pesquisa biográfica.

A pesquisa biográfica centra-se em compreender como o indivíduo social vive suas experiências de vida e a relação desse sujeito com o mundo histórico e social, ou seja, como o ele se coloca dentro das experiências e acontecimentos históricos, sociais e políticos. Christine Delory-Momberger afirma sobre a pesquisa biográfica que:

“O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figura de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biografia, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. Para dizê-lo de modo mais sintético: o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socio individual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular (Delory-Momberger, 2003, 2005).” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

A pesquisa biográfica surge a partir do indivíduo e suas vivências, assim a temporalidade biográfica também se constitui como um fator essencial na experiência do sujeito e as narrativas em determinado tempo biográfico. Isso implica princípios hermenêuticos e fenomenológicos que dão características específicas a um modo de vida, o sujeito e suas diversas maneiras de expressão e manifestação.

A narrativa é um dos fatores que estruturam a pesquisa biográfica, ela se configura como corpus da análise. Para Elizeu Clementino de Souza:

“Narrativas (auto)biográficas construídas e recolhidas em processo de pesquisa e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996) implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências. Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.” (SOUZA, 2014, p. 43)

Assim, busco na pesquisa narrativa e biográfica com Andreia, saber como a docente vivenciou a experiência de ser uma professora do ensino de História no contexto da ditadura civil-militar brasileira e se dentre essas vivências houve práticas de resistências.

Esse trabalho divide-se em três capítulos. No Capítulo 1 foco nas transformações educacionais e no ensino de História iniciadas em 1968 e concretizadas nos anos de 1970. Busco me atentar tanto para o ensino de graduação e pós-graduação, quanto ao ensino básico, que é meu interesse maior. Realizo, dessa forma, uma pesquisa mais geral do período para facilitar a contextualização e o entendimento sobre o que acontecia nos anos estudados. O Capítulo 2 trata sobre os espaços e lugares de formação profissional, social e política da professora Andreia, para o leitor conhecê-la de uma melhor maneira e compreender como ela se torna professora de História no período do regime militar. No Capítulo 3 analisamos como Andreia se move dentro desse contexto ditatorial, como os lugares, tratados no capítulo anterior, a constituíram como professora de História e informaram suas práticas didáticas cotidianas.

Esse trabalho foi realizado com base em muitos estudos bibliográficos e na entrevista da professora Andreia. Desejo ao leitor, uma excelente e incrível experiência de leitura.

Capítulo 1

Ditadura Civil-militar e as transformações no ensino de História

No ano de 1964 o Brasil inicia uma parte de sua história de muitas transformações, lutas e resistências que durou longos vinte e um anos, o qual conhecemos como ditadura Civil-Militar². O golpe do dia trinta e um de março de 1964, orquestrado pelos militares junto ao empresariado brasileiro e aos Estados Unidos para derrubar o então presidente João Goulart, trouxe mudanças sociais, econômicas e políticas. Tais mudanças se fizeram presente também na educação, principalmente na área das ciências humanas. (FONSECA, 2000)

A ditadura teve, em seu tempo de vigência, muitas fases com características diversas, até mesmo a censura, a repressão, as perseguições e torturas foram diferentes em cada período militar. Houve as fases mais brandas do regime e aquelas de maior repressão, o que influencia diretamente a análise sobre a educação do período, pois essa foi se transformando junto às mudanças do governo militar. Diante dessa análise é válido ressaltar que:

“Não é fácil caracterizar a ditadura militar no Brasil, pois adquiriu várias faces e fases. Segundo o historiador Napolitano (2014), até a criação do Ato Institucional número 5, em dezembro de 1968, a censura prévia não era rigorosa e o terror sistemático do Estado contra os seus opositores ainda não era intenso e vigoroso como foi a partir de 1969. Cassações, perseguições, mortes, cerceamento da liberdade, censura, mas também resistências foram a tônica desse regime. E a educação dentro desse contexto?”. (NASCIMENTO, 2016, p. 32)

Respondendo à pergunta acima, a educação encontrava-se nesse contexto como parte da legitimação do regime e foi usada como um espaço para divulgar suas ideologias. Os governantes se apoiavam na ideia de que o golpe ocorreu para defender a democracia que se encontrava ameaçada. De acordo com Marcelo Ridenti (2014), o regime instaurado jamais se assumiu como uma ditadura, sempre se preocupou em manter uma fachada democrática. Assim as reformulações na vida social e na própria educação ocorreram com base nesse discurso, em que o regime autoritário dizia ser necessário mudanças para manter a ordem e zelar pelo bem da população e do Brasil.

² Desde os anos 2000, há debates historiográficos sobre a renovação conceitual para a compreensão do regime ditatorial, que vigorou de 1964 a 1985. Partindo da constatação que o golpe de Estado e sua condução teve participação importante de setores não militares e que em sua maioria pertencia a setores empresariais, é definido o termo civil-militar para melhor caracterização e denominação desse período.

Assim, as reformas em torno da educação foram rapidamente feitas, quando o novo regime chega à presidência do país, como uma maneira de maior controle sobre o Estado e a população. A primeira reforma foi direcionada ao ensino superior, sendo promulgada pela lei 5.540 em 28 de dezembro de 1968. Essa reforma apresentava os lados ideológicos da gestão militar e ajustava as universidades aos parâmetros da política e economia do país naquele período. Selva Fonseca destaca que:

“De um lado, a reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progresso social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior. Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantando nas faculdades representam o “ajustamento” da universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes”. (FONSECA, 2011, p.21)

Outra reforma no ensino ocorreu na educação básica em 1971 no governo do General Emílio Garrastazu Médici, que completou o projeto educacional que vinha sendo planejado desde 1964. Essa se deu pela lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 e tem a mesma base da reformulação do ensino superior. De acordo com Circe Bittencourt (2008) a partir dessa lei, o ensino secundário (que corresponderia do primeiro ao terceiro ano do ensino médio nos dias atuais) sofreu uma descaracterização, pois dividiu-se em dois níveis, o ginásial que seria a continuidade do ensino primário (primeiro grau de oito anos) e o colegial denominado de segundo grau. É nessa lei de reformulação do ensino básico de 1971 que a História e Geografia se fundem e se tornam uma única disciplina, Estudos Sociais, junto com as disciplinas de Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no curso de 1º grau. Na reforma de 1971, observamos como o ensino de História se torna alvo de controle do governo, tirando assim a legitimidade da disciplina autônoma e a diluindo dentro de outras disciplinas. Diminuindo, assim, o tempo de duração das aulas e a frequência das mesmas no cotidiano escolar. Isso se deve também ao teor tecnicista que a educação do período militar carrega consigo, pois o governo desejava maior número de trabalhadores possíveis para atender ao projeto de desenvolvimento econômico da época, assim traz fortemente a formação para o trabalho, além do caráter autoritário de não desejarem pessoas

com pensamentos e críticos que pudessem ir contra a gestão governamental. Como afirma Selva Fonseca:

“Nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de história torna-se um alvo importante do poder político autoritário dominante e neste sentido várias medidas governamentais são adotadas visando o seu enquadramento ao binômio do regime: desenvolvimento econômico /segurança nacional. A reforma de 1971 complementa a configuração do quadro da educação brasileira sendo que as mudanças nas diretrizes de ensino e currículo afetam diretamente o campo das ciências humanas. Especialmente história e geografia”. (FONSECA, 2011, p.13)

O caráter tecnicista da educação desse período se deu também devido à necessidade do país de fornecer mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, pois se fazia urgente colocar o país no cenário do capitalismo mundial (NASCIMENTO, 2016). Houve também nesse período uma maior aproximação com os Estados Unidos, pois o país norte-americano via nos regimes ditatoriais latino-americanos formas de garantir seus interesses econômicos de exploração e também suas ideias políticas e sociais de conterem as ideias comunistas geradas ainda mais pela revolução Cubana de 1959.

Outra mudança em relação ao ensino superior ocorreu pelo decreto lei n. 547, de 18 de abril de 1969, amparado pelo Ato Institucional de n. 5 de 1968, em que o governo autorizava a criação e funcionamento dos cursos de Licenciatura Curta. Com a reforma de 1971 que incluía EMC e OSPB nos currículos escolares, muitas instituições públicas e privadas implementaram tais cursos para a formação em Estudos Sociais. Essa formação possuía um curto período de duração, em torno de dois anos, e se perspectivava em formar professores com base no que o governo desejava que fossem ensinados aos alunos, pois o regime autoritário tinha um alto controle sobre tal formação. É válido ressaltar também que a formação se focava em estudos sociais em geral, já com a inclusão de Educação Moral e Cívica e OSPB, rejeitando História e Geografia. Ou seja, os licenciandos dos cursos de polivalência, que foram assim chamados, não possuíam uma formação abrangente, aprendendo um pouco de todas as áreas das Ciências Humanas, mas com maior instrução em EMC e OSPB. A criação desses cursos de formação curta, ocorreu devido ao fato de que, com a reforma de 1971, o governo necessitava de profissionais para ministrarem as aulas de EMC e OSPB, além de precisarem formar e instruir profissionais da educação de acordo com que desejavam, para legitimar e exaltar seus feitos e intensificar o processo de alienação da sociedade. Esses cursos também intensificam o processo de desqualificação/requalificação

dos profissionais da educação que foi algo muito presente no período militar (FONSECA, 2000).

Podemos perceber também na criação das Licenciaturas Curtas, um caráter de dimensão econômica, pois se faz presente também a intenção do governo em formar profissionais de forma rápida para atender às necessidades do mercado, ou seja, a educação era vista como um investimento que gerava mercadoria e mão de obra. Os cursos eram rápidos e baratos, exigiam poucos recursos para se manterem e, assim, grande parte das instituições privadas foram responsáveis pela proliferação de tais formações. Selva Fonseca ressalta que:

“As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes e as licenciaturas curtas não se diferem muito. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas”. (FONSECA, 2011, p. 27)

Com o golpe em 1964, o Estado autoritário tem uma forte preocupação com a necessidade do ensino de moral e civismo, claro que apoiado em uma visão doutrinadora de preservar a segurança nacional. Por isso que na reforma de 1971, o ensino de Moral Cívica entra nos currículos, tendo como foco também o abandono do ensino de História. Circe Bittencourt (2008) ressalta, ainda, que o pouco que restou do ensino de História nesse período pelo governo militar era pautado em memorização de datas e eventos que julgavam importantes. É necessário ressaltar que a educação de moral e cívica se torna obrigatória já em 1969, pelo decreto-lei 869 de 12 de dezembro, imposto pelos ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica que governavam o país naquele contexto, e que foi amparado pelo Ato Institucional de n.5, de 1968. Porém é na reforma da educação de 1971, feita no governo Médici, que moral e civismo entram para o currículo escolar de forma obrigatória junto com Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos Sociais para a educação de primeiro grau.

A disciplina de OSPB possuía a função de apresentar aos alunos a estruturação administrativa do Brasil e os princípios institucionais do Estado (NASCIMENTO, 2016, p.36). Ela surge também como um estudo da realidade social e política do país, claro que esse estudo era sobre uma realidade construída e maquiada pelos militares.

Na reforma de 1971 a pretensão do regime ditatorial de remover a história do ambiente escolar se mostrou de forma clara e concisa, pois no ensino de primeiro grau, (que corresponde do primeiro ano do ensino fundamental ao nono ano do mesmo), a disciplina de História desapareceu do currículo escolar, dando lugar aos Estudos Sociais. Somente no segundo grau (que corresponde do primeiro ao terceiro ano do ensino médio) que a disciplina aparece em uma etapa específica. Podemos observar como os militares trabalharam e se dedicaram para a retirada do ensino de História. E podemos indagar o porquê desse ataque. Isso se deve ao fato de a História ser uma disciplina que muitas vezes vai além do mero conhecimento histórico, e assim, parte para a questão de muitas vezes possibilitar o desenvolvimento crítico do aluno, apresentando para o poder político autoritário perigos de críticas e de resistências contra medidas impostas pelo mesmo. Jaime Cordeiro afirma que o ensino de História é mais do que uma mera disciplina, para ele, ela se desenvolve em campos distintos:

“Ora, o que aqui é visado, no caso, o ensino de História, apresenta-se como lugar de intersecção de campos distintos: o da produção do conhecimento histórico propriamente dito, fornecedor dos conteúdos e dos fundamentos teóricos do que deve ser ensinado; o da pedagogia, formulador dos métodos e dos estudos sobre as etapas do desenvolvimento psicológico da aprendizagem, sobre motivação e etc.; e, finalmente, o da política, na medida em que no ensino de História são formulados e/ou transmitidos certos padrões ideológicos que servirão como ponto de referência para a construção da identidade social”. (CORDEIRO, 2000, p. 29)

Selva Guimarães Fonseca também faz indagações sobre o ataque às disciplinas de humanidades e fala sobre o caráter de formação crítica presente nelas.

“Mas por que negar a formação geral do educando? Por que a tentativa de destruição das humanidades dentro dos currículos? Inicialmente podemos afirmar que a resposta está nos propósitos do poder; no ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário.” (FONSECA, 2011, p. 25).

O medo dos governantes se centrava justamente na parte política da disciplina, porque o ensino de História carrega consigo uma parte da construção social e política dos alunos, e assim o governo decide trabalhar na disciplina para que ela forme os cidadãos de acordo com as regras e moralidade do mesmo.

“Para Nadai (1993), a ideologia implantada à disciplina História tinha uma função determinada, isto é, formar indivíduos obedientes, subservientes e ordeiros. Cidadãos que fossem patriotas e que reproduzissem a moral estabelecida pela ideologia dos militares”. (NASCIMENTO, 2016, p. 33/34).

Bruno Nascimento (2016), afirma também que:

“A ideia era formar o cidadão no espírito de passividade e obediência em relação àqueles cuja função social seria fazer política, portanto, os que resolveriam os problemas do Brasil. Forjou-se a ideia de que o Brasil caminharia para um futuro promissor, mas que seria necessária a união de todos para a concretização desta meta, inclusive, o conhecimento histórico foi mobilizado para formar os cidadãos de acordo com os princípios do regime militar” (2016, p. 34)

Com a divisão ocorrida na reforma educacional, o ensino no primeiro grau ficou responsável pela formação social, moral e cívica do aluno. Já o ensino de segundo grau, ficou responsável pela formação técnica, ou seja, formar o aluno para ser trabalhador e exercer função no mercado de trabalho (FONSECA, 2011). Nos locais e regiões em que muitas vezes, os alunos encerravam seus estudos na oitava série, o ensino no primeiro grau também tinha a finalidade profissionalizante. Percebe-se assim, que a educação para o regime militar servia, apenas, para formar uma classe trabalhadora brasileira maior. (FONSECA, 2011). Nos locais e regiões em que muitas vezes, os alunos encerravam seus estudos na oitava série, o ensino no primeiro grau também tinha a finalidade profissionalizante. (LOURENÇO, 2010). Percebe-se assim, que a educação para o regime militar servia, apenas, para formar uma classe trabalhadora brasileira maior.

O ensino de História sempre foi usado como forma de “educar” os alunos para um certo tipo de sociedade e de comportamento, além de ser fortemente controlada pelo Estado. Dessa forma, o contexto da ditadura Civil- Militar somente intensificou esse controle e essa finalidade. Até mesmo o fato do esvaziamento da disciplina de História foi uma medida de controle dentro da própria disciplina. Jaime Cordeiro afirma que:

“O controle do Estado brasileiro sobre o ensino de História foi sempre bastante intenso, e a disciplina, objeto de muitas discussões e de ações institucionais que visavam à sua adequação aos objetivos dos detentores do poder. Sendo um dos lugares privilegiados para a construção do sentimento de unidade nacional do cidadão integrado a sociedade, a História ensinada na escola, desde de sua implementação como disciplina, foi submetida a uma

série de medidas no sentido de reforçar uma determinada concepção sobre o passado, estando desde os seus primórdios associada ao ensino de civismo, no intuito de formar cidadãos bem-comportados”. (CORDEIRO, 2000, p. 43)

Podemos, assim, perceber que a História desde sempre foi vista muito mais do que uma simples disciplina escolar. Ela carrega consigo, a carga de poder provocar transformações e até mesmo “criar” sentimentos de pertencimento e nacionalidade, mas também pode gerar as visões críticas sobre os acontecimentos sociais, políticos e econômicos. Temos conhecimento de que a História foi usada para criar o espírito de nacionalidade brasileira na época do Império, para se criar de fato, o pensamento de cidadãos pertencentes ao Brasil, pois o sentimento de pertencimento a Portugal nesse contexto era enorme. A História pode gerar mudanças, e assim, o poder vigente sempre prefere tê-la sobre forte controle, sendo usada da maneira que os agradam, como ocorreu na ditadura.

Assim, como no período imperial em que a História ficou com o papel de criar uma identidade nacional, na ditadura brasileira o ensino de Moral e Civismo junto com a Organização Social e Política do Brasil, ficaram com a responsabilidade de fomentar o patriotismo e fortalecimento da nacionalidade e preservação da mesma. Segundo Selva G. Fonseca (2011), “a nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho e os heróis: estes conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina educação moral e cívica ...” (FONSECA, 2011, p.39). Dessa forma, o ensino de História pela reformulação educacional de 1971, vai sendo vinculado aos princípios da educação de moralidade e civismo, ou seja, ela continua em seu papel de moldar e criar cidadãos de acordo com o que o governo desejava, além de continuar alimentando o patriotismo. A disciplina de EMC trazia consigo ainda as atividades cívicas extraclasse, que foram instituídas de forma legal dentro dos espaços escolares, que tinha o objetivo de afirmar uma maior “eficiência” da prática educativa e da exaltação da nação. Assim os atos cívicos se fazem presentes no cotidiano escolar, crianças e jovens passam a cultuar os símbolos e heróis nacionais, através de hinos, saudação à bandeira, aos heróis antigos e aos novos criados pelo regime autoritário. (FONSECA, 2011, p. 39). Essas atividades contavam com a participação de professores e familiares, ampliando a forma de controle e as ideologias do sistema militar na sociedade.

A reformulação de 1971 é um ato inovador de controle e centralização do ensino, pois:

“(…) Os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim. O

ensino de História passa a ser objeto de controle dos conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas secretárias de educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala”. (FONSECA, 2011, p.57)

Vemos que o controle e a centralização do ensino, de áreas diversas, se apoiavam em instrumentos e matérias didáticos formulados pelo regime autoritário. E que se tinha todo um aparato para fazer com que esse controle fosse de forma efetiva, até mesmo um conselho e Secretarias de Educação, no qual os membros eram escolhidos pelos governantes com a função de criarem medidas para centralizar e poder vigiar os conteúdos que eram ensinados. Nos guias curriculares encontravam-se as listas dos conteúdos para cada série a ser ensinado. No caso de Estudos Sociais, o programa fornecia a lista de conteúdos separadamente para cada disciplina englobada na mesma. A partir desse guia, o professor devia montar seu planejamento integrando tais conteúdos, mostrando ao final para a coordenação pedagógica da escola para ser aprovado ou não. É importante deixar claro, que a formulação dos guias e até mesmo as escolhas didáticas das Secretarias de Educação não eram homogêneos para todas as regiões do país, havendo diferenciações.

Diante dessa análise, percebemos que o governo era responsável pelo planejamento de conteúdos e os professores aos poucos foram sendo retirados de sua função criadora. Os governantes queriam apenas que o professor fosse uma fonte reprodutora dos conhecimentos ditados por eles como importantes, excluindo qualquer tipo de conteúdo inovador ou até mesmo que fizessem os alunos terem que raciocinar muito.

No período ditatorial brasileiro houve também um aumento da demanda escolar, que trouxe algumas críticas e crises ao sistema educacional daquela época, fazendo com que a reforma de 1971 fosse necessária também para resolver essa questão, que de certa forma também interessava ao governo. Antes da reforma, o sistema educacional brasileiro se dividia em primário (que ia dos primeiros anos escolares até a quarta série) e o secundário (que ia do ginásial, de quinta a oitava série, até o terceiro ano do ensino médio). Porém com a reforma houve a reformulação dessa divisão como tentativa de resolver as crises da educação, e também como maior forma de controle dos conteúdos de cada série e de formar cada vez mais mão de obra para o mercado. O que gerou ainda mais crises e problemas para o sistema educacional do País. Circe Bittencourt explica:

“A ampliação da educação escolar, cuja demanda foi impossível de ser freada pelo regime militar, produziu uma situação ambígua para o secundário. A partir da Lei 5692/71, o secundário descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade

do ensino primário - primeiro grau de oito anos – e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominando segundo grau. Essa conjuntura, que aumentou a participação de um público proveniente de setores diferenciados, provocou mudanças substanciais no processo educativo e afetou, de maneira indelével, a qualidade da escola pública brasileira”. (BITTENCOURT, 2008, p.83)

Tais medidas educacionais tomadas durante a ditadura Civil-Militar trazem fortes influências para a educação dos dias atuais. Como a questão do ensino médio tecnicista, vigente até hoje. A questão dos problemas de investimento e qualidade da educação pública, pois de 1964 a 1985 os investimentos na educação reduziram de forma absurda, não era uma preocupação investir na educação, somente reformular para gerar mão de obra e ajudar no processo de manipulação das massas. Como afirma, Selva Fonseca:

“Nesse sentido, umas das principais características da proposta é a desobrigação do Estado com o financiamento do ensino, especialmente, dos níveis médio e superior. A constituição de 1967 deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao orçamento geral da União. A partir daí o Estado passa a diminuir sucessivamente os investimentos no setor educacional. A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decrescente de 10,6 % em 1965 para 4,3% em 1975, e mantém-se no patamar médio de 5,5% até 1983”. (FONSECA, 2011, p. 20)

Inclusive o caráter técnico da educação propagada pelo regime, não foi capacitado pelo mesmo, porque não houve capacitação das escolas para tal ensino. Essa ideia de pouco investir nas escolas e no processo educativo persiste muito nos dias atuais, e em grande parte por essa reafirmação no passado recente da História do país, além das propagandas atuais dos governos sobre as privatizações na educação. Isso também foi muito frequente no período militar. Podemos perceber que enquanto o ensino público declinava pelo baixo investimento:

“Em contrapartida, a rede de ensino privado cresce em todo país, especialmente, no ensino superior, anteriormente concentrado quase exclusivamente em instituições católicas. A mesma tendência ocorre com o ensino de 2º grau, chegando a responder por 41% das matrículas em 1982, basicamente nos cursos preparatórios para as universidades e cursos profissionalizantes, predominando noturnos. (FIBGE 1983)”. (FONSECA, 2011, p. 20).

Dessa forma, o governo não precisaria investir muito mais na educação, sendo que já não investia. Ou seja, vemos que realmente a estruturação de uma educação de qualidade que se perpetuasse mesmo após o regime não foi algo pensado pelo mesmo. As transformações foram pensadas somente para enquanto vigorasse o regime, e aos poucos iriam tentando concertar o que gerasse problemas para o governo.

Mesmo após trinta e sete anos do fim do regime, esse deixou muitas marcas na sociedade, na política, na economia e também na educação, principalmente quando se trata de divisões curriculares, formação de professores apoiados na mera transmissão de conhecimento, uma cultura de baixa valorização e investimento educacional e em seus profissionais e também a formulação de ordem e disciplina no ambiente escolar. Em se tratando da disciplina de História, especificamente, um ensino pautado na memorização, uma história eurocêntrica e que para grande maioria da sociedade doutrina e prega um sistema político ideológico comunista, que foi a grande ameaça do sistema autoritário, são marcas do sistema que ainda persistem na nossa atualidade.

É neste contexto apresentado acima que Andreia inicia sua trajetória acadêmica e profissional. Sua formação ocorre no início dos anos de 1970, na Universidade Federal de Juiz de Fora e, no mesmo período, Andreia atua como professora em uma escola em Juiz de Fora. Diante de todo o panorama de transformações no ensino básico e superior, que ocorriam no contexto da ditadura civil-militar, Andreia se coloca como uma recém professora formada em uma universidade que também passou por mudanças e repressão devido ao contexto do período, e também começa a atuar como docente em um período em que o ensino de História sofre um esvaziamento e ataques constantes, tendo assim, que se posicionar diante de todas essas mudanças em suas práticas educacionais e escolhas pedagógicas, se tornando, assim, professora de ensino de História na ditadura Civil-militar.

Capítulo 2

Espaços que constituíram o ser professora: “eu entrei no magistério por necessidade”

Muitos pensam que a formação profissional se realiza somente através dos espaços estudantis, como escolas e faculdades, esquecendo que a constituição do sujeito também é uma base formadora de um profissional, principalmente quando se trata de docência. Os múltiplos lugares perpassados por um sujeito em formação de sua identidade influenciam nas escolhas profissionais que esse irá tomar. O ambiente familiar, a escola, a universidade, participação em movimentos sociais e estudantis e vários outros espaços constituem um profissional e sujeito. Genir A. Neder Vasconcelos afirma que:

“Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios - relações familiares, de classes, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros -, cada um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades, cada um desses fios tem uma dimensão formadora”. (VASCONCELOS, 2000, p. 12).

As experiências de socialização diversas, que antecedem a formação profissional, estão presentes na prática profissional dos docentes. Muitas dessas experiências pré-profissionais ocorrem no próprio ambiente escolar, assim influenciando diretamente a construção do ser professor. De acordo com Maurice Tardif e Danielle Raymond:

“No ensino, os trabalhos dedicados às histórias de vida de professores remontam aos anos 1980 e os que são dedicados à socialização pré-profissional datam somente de uma década. Esses trabalhos defendem a ideia de que a prática profissional dos professores põe em jogo saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino. Eles mostram (Carter e Doyle 1996; Raymond et al. 1993; Raymond 1998a e 1998b) que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno. Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218/219)

Tardif também afirma, a partir das pesquisas de Raymond, Butt e Yamagishi (1993), presentes em seu trabalho, que:

“Todas as autobiografias mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais das professoras e professores”. (TARDIF; RAYMOND, 2000,

Tardif continua afirmando que:

“Eles [Raymond, Butt e Yamagishi identificam, então, vários fenômenos que confirmam essa constatação. Por exemplo, a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219)

O professor/professora é um sujeito que tem sua identidade construída a partir de várias redes e acontecimentos. É importante destacar essa construção a partir de vários espaços e que também faz parte da formação do docente, assim desconstruindo uma ideia, que prevalece, de que os educadores já nascem com o dom de ensinar, com uma vocação. Isso é importante de ser quebrado e visto com outros olhares. A docência é uma profissão complexa e com aspectos distintos a cada profissional, possuindo singularidades a cada sujeito. Temos que nos atentar para as trajetórias até a escolha da profissão, o que levou à entrada no magistério, as questões de gênero que também marcam a docência, sendo que foi por um longo período, um espaço de predominância feminina, olhar para o espaço social ocupado, a escolarização e várias outras singularidades.

No caso das mulheres, a ideia de um dom e vocação para o magistério é algo que impera na sociedade, como um sacerdócio, dedicação, uma “profissão sublime”, como se as mulheres possuíssem uma dádiva divina para cumprir essa profissão, como uma vocação dada e que carrega também uma acepção religiosa da docência. (JESUS, 2000). Porém, o que realmente ocorre, é que muitas mulheres ingressam no magistério por falta de opção e por ter que ajudar a complementar a renda familiar. Como é o caso de Andreia, que entra na

profissão para ajudar em casa e que não possuía vontade de ser professora, nem mesmo acreditava na educação tradicional das escolas. Em sua narrativa, Andreia afirma que:

“Era porque na verdade, na época eu não pensava em dar aula de História, eu tinha outros objetivos na vida. Então assim, eu entrei na sala de aula por necessidade e foi bem difícil a minha adaptação, foi complicado a minha adaptação. Primeiro que eu não acreditava naquele tipo de ensino tradicional, igual eu falei, eu acreditava na educação popular, que você reunia com as pessoas para discutir determinando assunto, todos partilhavam, davam opiniões. Não tinha um esquema rígido, não tinha plano de curso, não tinha plano de aula, não tinha a obrigatoriedade de ter prova, não tinha nada. Simplesmente a gente trocava conhecimento e aprendizagem uns com os outros. Então eu era mais adepta desse tipo e aí no começo eu senti dificuldade, depois eu comecei a adaptar, assim o teatro nas aulas, a educação popular nas aulas e tudo”.

Assim, vemos que não há uma vocação, e sim uma formação a partir de várias vivências e espaços. No caso de Andreia, a sua classe social influenciou na escolha pela profissão e a constituiu como profissional também. Ela vem de uma família simples, de três filhos e com muitas dificuldades. Foi criada em um bairro denominado Fazenda Floresta, hoje, bairro Floresta, e depois de algum tempo se mudou para outro bairro bem simples da cidade, chamado de Santa Cândida. Portanto, ela é uma mulher negra e que sempre pertenceu a uma classe social com grandes dificuldades e necessidades, o que há fez ingressar desde bem nova, em movimentos populares sociais e também na educação popular, que ela acreditava e ainda acredita ser a educação que realmente ensina e forma cidadãos. Participou sempre, de movimentos pela melhoria do bairro em que morava e por melhores condições de vida da população.

“O salário também era uma miséria, não dava para nada, assistência social era um horror. Então você sobrevivia com benzeção, você ia nos terreiros, chás e tal, porque realmente não tinha como você pobre consultar um médico. Então saúde, educação, transporte, alimentação, uma vida digna, ninguém queria ser rico, a gente queria assim ter uma casa para esconder da chuva, que todos tivessem uma casa para esconder da chuva, para esconder do sol, pelo menos o básico dentro de casa, não tinha problema. Uma época aí, faltou feijão e a gente ia lá no poço Dantas para poder pegar feijão para comer, porque não tinha feijão para vender. Os ricos tinham feijão, mas os pobres não conseguiam comprar. Então a gente não queria essas dificuldades, a gente queria que todo mundo tivesse o direito de comer feijão, de comer arroz de primeira e não de pintinho, de terceira. A luta era essa (...)”.

2.1. Espaços de formação: movimentos sociais e MST

Andreia também participava dos movimentos pela reforma agrária, o MST. Outro lugar de formação e de estudos sobre a questão de terras no Brasil. Ela acreditava que a reforma agrária era necessária e junto ao movimento, lutava por uma distribuição de terras justas e para todos. Ela sempre acompanhou a luta diária dos trabalhadores agrícolas e a falta de terra para moradia e realização do trabalho, acreditando e apoiando as causas pela reforma agrária. Lutas e causas que ela diz que procurava levar para a sala de aula, para os alunos conhecerem e verem as realidades de muitos brasileiros, para além do que estava nos livros e na escola. “A gente levava a História que estava no livro didático, dava umas pinceladas para o pessoal pensar, mas na prática a gente ia no MST, na reforma agrária para estudar a questão da terra no Brasil”.

Integrar movimentos sociais também é algo que fornece uma consciência crítica a tudo que está em volta e também uma consciência da classe trabalhadora de lutar pelo que acredita. Para Lira Brasileiro: “Falo da construção do professor militante. Esse processo, que para alguns significou somente perda e depreciação, para outros veio acompanhado de orgulho, pois não foi gratuito nem somente contingência. Também foi a causa, investimento, assunção. Com ele o professor adquiriu a consciência do trabalhador”. (BRASILEIRO, 2000, p. 137).

2.2. Espaços de formação: a Graduação

Outro espaço que formou Andrea como professora foi a Universidade Federal de Juiz de Fora. Ela ingressou na UFJF nos anos de 1970 para o curso de Filosofia e no meio deste se matriculou no curso de História. A universidade a formou como profissional, mas também ajudou a constituir sua identidade e suas práticas. Genir A. Vasconcelos afirma que:

“Muitos fios se tecem na formação do professor/ professora. O contexto acadêmico é um deles. Vivenciado em instituições de ensino médio e superior, o contexto acadêmico de formação possui significado legal, mesmo

não sendo parte da vida de inúmeros professores/ professoras leigos que atuam no ensino fundamental”. (VASCONCELOS, 2000, p. 13).

A academia foi responsável também pelo seu amadurecimento político e social. Nela, Andreia integra também os movimentos estudantis e sociais contra a Ditadura Civil-Militar que vigorava no país. E também contra todas as reformas educacionais no ensino superior que esse regime estava instalando. Ser estudante de um curso tão atacado pelo regime proporcionou à Andreia uma identidade contra o mesmo e a luta diária para o seu fim. Ela sabia o que acontecia durante aquele período, como torturas, mortes e perseguições, além da manipulação em massa que o governo buscava. Muitos desses conhecimentos vieram durante a graduação. Segundo Andreia:

“O meu período de graduação foi de 1974 a 1979 em pleno período truculento da ditadura militar então tive minhas dificuldades por conta de ser negra e favelada, mas luta pela redemocratização do país foi mais importante (...). Estávamos todos na luta com nossas bandeiras...dentro da universidade e fora dela. “

Diante dessa fala da docente, vemos também que no contexto de sua formação inicial no espaço universitário, ela teve que conciliar suas dificuldades pessoais por ser negra e de origem humilde com o contexto de sua formação dentro de uma universidade que passava por um período de repressão e que também participava da luta pela redemocratização do País.

Apesar de ser um período complexo, foi também de muita aprendizagem e união pela luta contra o governo, além de uma formação política. Paulo Sgarbi, que também foi graduando no período militar, diz que:

“Mas, como prometi anteriormente, sou obrigado a abrir uma pequena reflexão sobre os tempos universitários, que, apesar da época e de toda vigilância por que os estudantes e professores passávamos – e, logicamente, não estou me referindo a todos, apesar do tom genérico, mas apenas a alguns, em bom número, é verdade, mas bem distantes daqueles que, sem juízos acalorados, eram os vigiadores – e talvez até por causa da época e da vigilância, foram tempos gostosos, tempos de muitas descobertas. E descobrir sempre é bom, mesmo que seja um conhecimento que se considera único valor”. (SGARBI, 2000, p.94)

A graduação não é somente um espaço de formação inicial profissional, mas também um espaço de experiências e vivências sociais. No caso de Andreia, nesse espaço ela

continuou sua trajetória militante de forma a integrar novos espaços e lutas e também foi aonde vivenciou suas lutas pessoais, por ser uma mulher negra e sem muitas condições financeiras.

2.3. Espaços de formação: o espaço escolar

A escola, lugar de atuação do trabalho docente, também é um lugar de grandes formações e construção da identidade profissional e do sujeito. Nesse espaço, o cotidiano e contato com outros professores/ professoras influenciam as práticas pedagógicas e a atuação como docente em sala. Claro que cada profissional tem sua maneira própria de ser professor/professora, porém as trocas entre os colegas de profissão ajudam na criação de práticas docentes. Como ressalta Vasconcelos:

“Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre os trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tornam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar, no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e reverterem a situação inicialmente configurada”. (VASCONCELOS, 2000, p. 14).

Podemos, assim, perceber que o cotidiano escolar e a socialização profissional com outros docentes se constituem uma troca de conhecimentos e também uma espécie de ajuda profissional diária. Ou seja, o espaço escolar também é um local de formação cotidiana. Para Andreia esse espaço também ajudou a constituí-la como professora. Ela se formou nos anos de 1970 e já logo após sua formação começa atuar como professora. Segundo ela, suas práticas pedagógicas, diferentes das que até então vigoravam no espaço escolar, se deram pela falta de experiência e por ter nessas práticas mais facilidades.

“Eu estava começando a minha função [de professora], eu não tive aulas necessárias de práticas na universidade e eu pensava que eu tinha que dar a matéria, como eu ia fazer? Era tão chato você chegar lá e ficar falando, ficar

passando no quadro e o pessoal copiando, sendo que tinha tanta riqueza dentro de sala para poder explorar. E aí eu comecei a pensar em usar o recurso do teatro, em usar outros recursos ligados à educação popular dentro de sala. Eu acho assim, se eles aprenderam muito História, foi porque eles gostaram da matéria e eles pesquisavam por eles mesmos, que era o objetivo que eu queria. Na verdade, eu nunca gostei de ser a dona da verdade, senhora de nada, é chato”. (ANDREIA, 2019).

Podemos perceber também em sua fala, que Andreia não via em sua formação inicial elementos suficientes para construção de suas práticas como uma profissional na área docente. Assim ela busca no seu saber, constituído na formação da educação popular, a referência para o seu saber fazer na sala de aula. Dessa forma, mesmo com o passar do tempo, atuando na escola como docente, as suas práticas foram se constituindo sempre de forma inovadora, pois ela continuou acreditando na educação popular como já citado e também na construção de um saber que realmente é conhecimento e não mera transmissão. Dessa forma, vemos como a experiência da educação popular marcou a trajetória pessoal de Andreia, influenciando diretamente no seu saber profissional.

Mesmo o ambiente escolar sendo um lugar de aprendizagens diárias, para ela, como educadora, sua relação com os outros professores e o com a direção da escola era um pouco difícil. E para ela, isso ocorria também por ser uma mulher negra.

“Eu tinha muita dificuldade com a direção da escola, com os outros professores, mas isso foi uma constante na minha vida, independe de ser época de ditadura ou não, porque quando se é negra e você é a única negra no seu local de trabalho, a coisa é bem difícil, é muito difícil mesmo. E se você não inventar coisas, assim para inovar ... Primeiro que cria o estranhamento dos alunos, porque eles nunca tiveram professores negros, era somente eu e a minha irmã de pessoas negras e aí já era complicado”. (ANDREIA, 2019).

O preconceito sempre foi algo constante na vida de Andreia e como docente isso também apareceu bastante para ela. Por isso também ela se coloca no ambiente escolar com práticas inovadoras até mesmo para facilitar sua aproximação com os alunos, como explicitado na narrativa acima. E ela se constitui como professora tendo que resistir constantemente ao preconceito racial. Roseli Fontana fala sobre essa questão:

“Ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais do que uma simples inserção profissional. É um rompimento com um dos vários

estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente”.” (FONTANA, 2010).

A sua relação com a irmã, também negra e professora na mesma escola, trouxe muitas contribuições à sua formação docente. Na escola ela também enfrenta o preconceito de classe, por ser uma professora humilde e que sempre ia trabalhar com vestimentas simples, sofria ataques e críticas quanto a isso.

“Eu ia de chinelo, eu tinha problema com a direção da escola porque eu ia de chinelo e aí um dia eu respondi para a diretora que eu dava aula com a minha cabeça e não com meu pé, então meu pé podia estar do jeito que eu quisesse, agora a minha cabeça tem que estar em cima. Então assim, eram probleminhas assim que eu tive, que não me afetaram em nada, não dei a eles a importância que tinha”.

As maiores aprendizagens que Andreia teve no ambiente escolar vieram a partir de sua relação com os alunos. Suas aulas eram baseadas em trocas de conhecimentos entre ela e os alunos, eles pesquisavam e traziam até a ela os seus conhecimentos adquiridos. Levava os alunos até sua residência, para assim conhecerem a sua realidade, e eles percebiam que Andreia era igual a eles, diferenciando-se de outras professoras/professores.

“Tinha aluno meu que espantava, quando eles viam aqui em casa eles espantavam. Então, às vezes eu morava igual os meus alunos moravam e eles ficavam espantados, porque no sonho deles, eles queriam ter uma professora que fosse rica, bonita, charmosa e tudo. Então vamos transformar gente, essa professora que está aqui em uma coisa que seja bacana para evolução da gente. As pessoas são colocadas no imaginário, que os alunos tinham do professor, eles achavam que a gente era mais que eles e eu procurei mostrar que não, que a gente era igual ou pior, que a gente não era os donos da verdade, que ela está aí e cada um pega o seu ponto de vista”.

Os sujeitos formam sua identidade a partir de várias vivências e experiências. A formação docente também ocorre assim, devido aos vários lugares e momentos de experiências vivenciadas por nós, como podemos perceber. Com Andreia, não foi diferente, o ser professora para ela, que partiu de uma necessidade, se forma a partir de vários lugares que ela percorreu e de experiências únicas que fizeram com que ela se modificasse e formasse práticas pedagógicas que condiziam com o que ela acreditava.

Vemos que a participação da professora Andreia nos movimentos sociais e estudantis foi também responsável em formá-la como sujeito social e também como professora, pois segundo ela, sempre procurava levar o que aprendeu e aprendia nos movimentos para seus

alunos em sala de aula, como a própria consciência do que acontecia no Brasil no contexto ditatorial. “Eu tinha acumulado a experiência de fora da sala de aula de movimento social, então eu já sabia como era.”

A sua adaptação e rompimento com uma educação tradicional veio também por parte desses movimentos no qual ela sempre participou. A sua consciência como educadora e sua preocupação em “levar pensamento crítico e social aos alunos”, sempre se pautou no que ela acreditava como função da educação que ela aprendeu e desenvolveu com base na educação popular e que assim, formou também sua identidade como sujeito e como profissional docente.

Capítulo 3

As resistências dos professores de história

Vimos no primeiro capítulo deste trabalho, que durante a ditadura civil-militar o governo trabalhou fortemente para englobar a área educacional aos padrões do regime vigente. Assim a partir de 1968 se inicia todo um projeto de transformações na educação para que o Estado tivesse um poder e controle sobre a escola, seus profissionais e estudantes, além de um controle sobre o que era ensinado pelas disciplinas escolares. Como apontado, a área de Ciências Humanas foi a que mais sofreu ataques institucionais, principalmente a disciplina de História, devido ao seu viés político e sua relação com o desenvolvimento do pensamento crítico, sendo englobada na disciplina de Estudos Sociais.

Diante desse quadro de mudanças direcionadas à área educacional, muitos professores se mostraram contrários às transformações e resistiram em suas práticas pedagógicas. Jaime Cordeiro aponta que:

“Estudando momentos diferentes da História da educação e do ensino de História no Brasil, Circe Bittencourt e José Luiz Werneck da Silva mostram que as práticas efetivas dos professores nem sempre corresponderam aquilo que era definido nas normas legais, tendo havido resistências dos professores e até mesmo dissidências internas nos grupos ocupantes do poder que resultaram em profundas discrepâncias entre o ensino prescrito pelo Estado e o efetivado nas escolas.” (CORDEIRO, 2000, p. 48).

Podemos, assim, perceber que, mesmo com um forte viés controlador do espaço escolar que o regime ditatorial desejava e possuía, na prática cotidiana no ambiente da escola era possível ir contra ao currículo disseminado pelo Estado.

Jaime Cordeiro (2000) também aponta que uma das principais lutas e resistências dos professores de História no período da ditadura civil-militar, girou em torno da extinção dos Estudos Sociais enquanto disciplina escolar e que englobava todas as Ciências Humanas, retirando assim, as especificidades de cada disciplina.

O autor ainda ressalta a importância que teve essa resistência contra a junção das disciplinas das Ciências Humanas em Estudos Sociais para o ensino de História.

“Vários autores descrevem essa luta e, embora não se vá abordá-la detalhadamente, é necessário retomar os seus principais aspectos, já que esse combate serviu, de um lado, para mobilizar historiadores e professores em torno da defesa do seu mercado de trabalho e da sua importância no ensino; de outro lado, serviu para demarcar um certo espaço de discussão e certo

vocabulário a ser utilizado posteriormente, quando da formulação de propostas de renovação do ensino de História no 1º e 2º graus.” (CORDEIRO, 2000, p. 34).

Professores e historiadores se mostraram contrários também aos cursos de licenciaturas curtas em Estudos Sociais, pois esses cursos descaracterizavam as disciplinas das Ciências Humanas e seus profissionais, já que os licenciandos formados por tais cursos aprendiam de forma geral os conteúdos sem as especificidades de cada disciplina das humanidades. Sobre as resistências referentes a essa formação de curto prazo, observamos a participação dos professores de História e Geografia, historiadores e geógrafos em uma luta coletiva. Selva Fonseca afirma que:

“Vários estudos e documentos registram e analisam as lutas. Dèa Fenelon, uma das pioneiras na luta contra as licenciaturas curtas em estudos sociais, a favor da implantação das disciplinas história e geografia no nível de 1º grau, registra, no ano de 1973, o surgimento das manifestações organizadas. Segundo ela, estas primeiras manifestações se deram por meio do Fórum de Debates sobre Estudos Sociais, realizado na USP, e das manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) (Fenelon 1984).” ((FONSECA, 2011, p. 30).

Selva Guimarães Fonseca acrescenta ainda que os professores das disciplinas de Ciências Humanas se organizam em movimentos sociais:

“Esta resistência foi-se ampliando à medida que os interesses profissionais dos professores eram cada vez mais atingidos, a história e a geografia iam perdendo sua autonomia como ciências e as próprias universidades viam seus interesses e sua relativa autonomia totalmente ameaçados. É importante observar que está luta ganha força na medida de em que os movimentos sociais populares se articulam e crescem no decorrer dos anos 70, englobando o movimento de professores, notadamente a partir das graves de 1978/1979. “(FONSECA, 2011, p. 30).

Assim, observamos que, apesar da construção de um projeto por parte do Estado que visava a retirada de autonomia dos profissionais e das disciplinas de Ciências Humanas, e até mesmo a retirada dessas disciplinas dos currículos escolares, os professores conseguiram se mobilizar e resistiram contra tais ataques. Vemos, assim, uma resistência coletiva por parte desses profissionais.

3.1. As resistências cotidianas de uma professora de ensino de história: “eu resistia, porque se não era covardia.”

Diante desse contexto de repressão e resistência, temos Andreia, uma professora de primeiro grau, que em suas práticas pedagógicas cotidianas tentava resistir às opressões e mudanças provocadas pelo regime militar no espaço escolar.

A vigilância e o medo eram questões presentes no cotidiano escolar, mas Andreia tentava contornar para continuar fazendo em sala de aula o que acreditava como o verdadeiro ensino.

“A dona Ester (diretora) vigiava bastante, tomava bastante conta, mas por outro lado a gente driblava muito bem (Risos). Dava para driblar e acabar fazendo o que a gente queria, (...) E assim o medo também que os professores ficavam, você não podia falar muita coisa.”

Mesmo sendo possível driblar a vigilância escolar, foi um período também de constantes pressões e que se tinha que ter cuidado com o que falava em sala de aula. Segundo Andreia:

“Então assim, a situação era problemática, porque às vezes você queria falar certas coisas era difícil, não podia falar, tinha aluno que o pai era (Risos), do exército duro então ele falava: ‘Meu pai falou que vai te matar’”.

Para Andrea, a ditadura civil-militar não chegou a coibir nem influenciar suas práticas pedagógicas em sala de aula, porque ela acreditava que o que estava acontecendo no país tinha que ser enfrentado e questionando, pois não enfrentar era “reafirmar o que o governo queria que ocorresse nas aulas e também ajudar a manipulação em massa”. Assim, em suas aulas, a professora tratava da realidade dos fatos que aconteciam naquele contexto.

“Não coibiu, porque a gente tinha que enfrentar, a gente não podia ficar com medo. Se você acreditava naquilo que você estava falando e que você estava fazendo então você tinha que ir com a cara e com a coragem e fazer o que você acreditava. Então assim, os comentários dentro da sala eram ácidos mesmo, não eram doutrinação, mas a gente colocava o que estava acontecendo no país e porque também nas periferias o pessoal sabia assim, tinha encontros e tal, então todos sabiam o que estava rolando no Brasil quando a ditadura estava. E assim, uma coisa que eu achava interessante, é que a mídia não noticiava nada, ela noticiava tipo assim, os terroristas e colocava o retrato dos participantes de grupos clandestinos, foi morto um terrorista, um assassino, no caso o Maringuela e o pessoal chegavam assim: ‘Nossa, que esses comunistas são bravos mesmo. E são isso e mais o que.’ E eu questionava, o por que eles estavam falando isso, e eles respondiam: ‘Não porque na televisão falou que eles foram presos e foram assassinados na rua

porque eles revidaram, porque eles não valem nada mesmo e tal. Então era a gente questionar, qual a situação que a gente estava vivendo no país e o que levaram eles a tomarem essa atitude, porque eles não eram bandidos, eles estavam lutando por uma causa. Então o que levava eles fazerem aquilo? Se eles condição de serem bem informados, qual que seria a posição deles, assim era o máximo que a gente poderia fazer em relação a eles, porque tinha o filtro da própria escola e tinha o filtro da família.”

Na fala acima da entrevistada percebemos palavras que remetem à ideia de resistência, como enfrentar, ir com a cara e coragem para realizar o que acreditava e que os comentários dela enquanto professora em sala eram ácidos sobre a realidade. Essas palavras contidas na fala da docente nos transparece uma resistência cotidiana em seu agir dentro do espaço da sala de aula. Outras resistências que são expressadas dizem respeito à mídia e o que esta mostrava à sociedade como forma de manipulação; às concepções familiares e da própria escola que ela vai resistindo pela forma do conhecimento, mostrando aos alunos outras perspectivas dos acontecimentos sociais e políticos do contexto ditatorial.

Andrea afirma também que nesse contexto da ditadura civil-militar, não precisou realizar nenhuma mudança em suas práticas como docente, pois mesmo diante das pressões e repressões devido ao contexto, ela construía suas aulas de acordo com o que acreditava e não seguindo as ordens e os parâmetros do Estado e até mesmo da própria direção da escola.

“Não, porque o que eu fazia dentro de sala eu respondia por isso, fechava a porta e dentro da sala a responsabilidade era minha. Tinha dia que o pessoal falava: ‘Não vamos estudar hoje não.’ E eu questionava: ‘Então o que vocês vão fazer?’ E eles: ‘Ah, vamos brincar.’ E aí a gente brincou, e brincava de muitas coisas, de jogo da velha, de adivinhação. Lógico que a gente tentava fazer certas brincadeiras que aguçavam o raciocínio, mas era isso, depois que fechava a porta da sala era eu, como dizem o povo, era eu, Deus e os meus orixás e pronto.”

Assim, ela expressa sua resistência no ato de fechar a porta e assumir o controle em sala de aula, além de continuar realizando nesse espaço o que ela acreditava, deixando assim, de seguir as regras que o governo militar ditava naquele período. Porém, mesmo diante dessa postura firme, Andreia fala que sofreu pressões por parte da direção, dos colegas de escola e até mesmo ameaças por parte dos pais de alunos, mas que devido à sua experiência adquirida nos movimentos sociais ao qual fazia parte, ela não deu importância e continuou resistindo e realizando seu trabalho conforme acreditava. Se ela mudasse sua postura e prática estaria sendo covarde.

“Sim, eu resistia, porque se não era covardia, você acredita. É mesma coisa, você acredita em Deus e está em um ambiente ateu e você negar que acredita, que coisa é essa? Que ética é essa? Que fé é essa? Que moral é essa? Então você tem que levar a sua crença, aquilo que é a sua vida. Se aquilo é a sua vida, então você tem que levar aquilo para a sala. A sua crença, as suas lutas, o que você acredita, o que você deve fazer para criar um mundo mais justo, mais solidário, mais fraterno.”

Mesmo diante de todas essas pressões, ameaças e o medo que se encontrava nas escolas devido ao momento ditatorial e as mudanças que ocorreram na área educacional, principalmente no ensino de História, era possível driblar o sistema de vigilância e de coibição de práticas pedagógicas a partir de resistências e ações cotidianas. Dessa forma, Andreia afirma que mesmo no contexto da ditadura civil-militar conseguiu a partir de algumas atitudes cotidianas desviar-se do contexto do regime dentro de sala de aula.

“Porque eu sabia, a gente estava em um período de exceção, ou a gente dança conforme a música ou a gente muda a música. Então a gente muda a música e vamos levando a maneira que a gente acredita e que dê para você levar a sua mensagem. Porque não adianta nada você radicalizar e depois você perde o direito de falar, então você tem que manter falando, manter passando algo, mesmo que seja em conta gotas, você vai disseminando aquilo que você acredita e deixando para que o aluno corra atrás e procure enriquecer mais aquelas poucas informações que você deu porque a gente falava que tinha biblioteca, tinha livros assim, tem uma bibliografia assim, então quem quiser ler, aumentar o conhecimento é uma boa, então todos traziam. Teve gente que levou sobre o Integralismo e eu fiquei muito indignada, porque os pais eram integralistas, mas assim, eu fiquei sabendo de várias coisas que eu não sabia. Então eu achei superinteressante, porque a gente estudava no período da História o que era o integralismo na teoria, mas na prática o esquema era outro. É muito diferente, então assim, e dessa maneira a gente procurava os espaços, as brechas.”

Portanto, mesmo o governo investindo em um projeto que descaracterizava as disciplinas de Ciências Humanas e retirava sua autonomia em sala de aula e até mesmo coibia práticas didáticas dos professores, vemos que havia sim as brechas deixadas pelo regime autoritário e que eram nesses espaços que a resistência se dava.

Outro aparato que Andreia utilizava em relação à disciplina do ensino de História eram os passeios que ela realizava com suas turmas nos finais de semana. Nesses passeios ela realmente se sentia mais “livre” para falar o que realmente pensava e sabia que acontecia no país naquele momento durante o governo militar. Além de propor ainda mais questionamentos aos alunos e promover o pensamento crítico e político. Questiono a ela se esses passeios também eram uma forma de resistência a tudo que acontecia naquele contexto

ditatorial no país e na educação. A resposta de Andreia é que sim, era realmente uma forma de expressar resistência e tentar mostrar uma verdade aos alunos.

“Claro, é verdade. Era uma maneira de você passar, de ser fiel às suas ideias, fiel e honrar a quem estava penando e sofrendo nos porões da ditadura e era uma maneira de honrar você falar para eles que tinha gente nessa situação e que isso não era normal, que a gente tinha que lutar para que todos tivessem liberdade de participar, de se expressar e tudo. Então sobre a questão da democracia quando a gente estudava a Grécia, a gente falava sobre a democracia, como que era, a democracia criada a partir da Revolução Francesa e como era aquilo que a gente estava vivendo. Então cada um tinha sua opinião e eu os deixavam fazerem o resto, porque eu ia falar também ‘Nós estamos vivendo em uma ditadura.’ Eles mesmo chegavam à conclusão que aquilo não era legal você viver com esse tipo de pressão, que tinha gente sendo perseguido, ‘Ah, mas são todos bandidos’, não são bandidos, são pessoas como você, são meninos da classe média, pessoas que acreditam, que sonham. Jesus Cristo também foi assim, ele morreu não foi porque ele quis, porque ele achou bonitinho morrer na cruz, ele morreu porque ele foi condenado e perseguido devido à sua proposta de reino, de mundo que ele passava para os pobres e isso não podia, nunca pode na História. Então nos passeios que a gente fazia a gente lia de tudo.”

Andreia também utilizava a música como um instrumento didático para promover um pensamento crítico nos alunos, a partir da interpretação e comparação com os materiais didáticos fornecidos pela escola.

“Outro instrumento que eu usava muito era a música, eu gostava muito, gostava não, gosto (Risos) de rock pesado, na época eu gostava de ouvir o Iron. Maiden e aí eu pegava as letras deles, levava a música para a sala de aula, colocava para o pessoal ouvir, levava a letra traduzida e mandava eles conferir com a História. Por exemplo, tem uma música deles, muito linda, que chama Alexandre, O Grande, então quando a gente ia estudar a Macedônia e tal, então chegava na figura do Alexandre vamos ver a música, vamos cantar, depois que a gente cantar nós vamos estudar a letra como se fosse um poema e depois vocês vão nos livros de História pesquisar se os caras do Iron. Maiden tem razão. Porque eles nunca imaginavam que você podia fazer, contar história através da música. Então a gente ia fazendo uns ganchos através da música e era muito legal quando a gente fazia isso. E normalmente quando eles viam aqui em casa, porque eles viam muito aqui, a gente ouvia as músicas para selecionar para a gente levar e ouvir lá, então tinha os alunos que amavam e tinha os alunos que odiavam porque queriam as aulas de cuspe e giz, sentado lá e tudo mais. E aí a gente, nesse caso, não vai ser assim porque nós estamos criando uma História nova, coisas diferentes, então era desse jeito.”

Durante as aulas de História, Andreia procurava relacionar os conteúdos com o seu cotidiano e experiências fora do espaço escolar e também mostrar aos alunos um pouco dos

movimentos os quais ela participava. Um deles era o movimento pela reforma agrária, também muito reprimido pela ditadura civil-militar. Assim, ela falava com os alunos sobre o movimento e suas propostas e os convidavam a participar de uma reunião para que eles realmente soubessem o que acontecia naquele espaço relacionando tal movimento a um período específico do conteúdo dado em sala.

“É, era assim, eu falava com eles que ia ter um encontro que ia discutir a reforma agrária, e a gente estudou sobre as ligas camponesas que tiveram no Brasil, então assim, ‘Vocês lembram que a gente estudou sobre as ligas camponesas? Agora tem um grupo de pessoas que estão querendo, assim entre aspas ‘ressuscitar’ as ligas camponesas e vai ter um encontro sobre a reforma agrária, vai ser o dia inteiro, nós vamos para lá as sete horas da manhã e vamos sair as seis horas, vocês topam? Vai ter almoço, vai ter muita palestra, vocês querem ir?’”

O ensino de História foi duramente atacado durante o regime militar devido ao seu viés de promoção do pensamento crítico, o que deixava o governo com certos temores pelo que a disciplina poderia causar contra o mesmo. Andreia enquanto professora de História se preocupava justamente em promover o pensamento crítico dos alunos.

“O importante é o cara pensar, mesmo se ele pensasse o contrário do que a gente pensa, mesmo se ele tivesse uma visão fascista da realidade, isso aí é um direito que ele tem, a liberdade de pensamento dele. Então a gente incentivava que o pessoal pensasse, que as pessoas pensassem e que eles não fossem manipulados pela mídia, pela televisão, pelos jornais, pela falta de informação. E nesse período o que me chamou muita a atenção, era falta de informação mesmo, não tinha informação. Era muito difícil você conversa, porque você não sabia, a não ser quem tivesse no meio, quem tivesse participando, quem tivesse na universidade que tinha mais condição de se informar e não era igual hoje que tem internet, lógico. Então eu lembro que às vezes a gente fazia reunião e nessa reunião vinha gente de fora, por exemplo, de Belo Horizonte para dar a notícia do que estava acontecendo lá em Belo Horizonte, então a gente passava a bola, olha lá em BH está assim, igual teve greve em Contagem, e assim eram coisas que ninguém falava, que as pessoas não tinham direito de saber e não sabiam. A maioria, a opinião geral, era que os comunistas eram maus e que tinham que ser eliminados mesmo. (...) Dentro de sala era assim, era questionando o tempo inteiro, falava do que estava no livro. E eu achava interessante que gastava um tempão falando de perulincalhos que os livros tinham, quando chegava a hora de falar de 1964 era um pouquinho de nada e você tinha que complementar com aquilo que você ouvia nos encontros através dos relatos de outras pessoas que estavam vivenciando esse momento.”

É interessante vermos como a resistência da professora Andreia ocorria diariamente, também, a partir de suas escolhas didáticas para abordar um tema histórico. Ela trazia o seu

conhecimento aos alunos de forma a fazê-los pensarem e não apenas transmitia um conhecimento, mas sim questionava e incentivava o pensamento dos alunos.

Outra fonte de questionamento que a professora usava em sala para promover o pensamento crítico era a desconstrução de uma visão geral sobre os acontecimentos, pelo livro didático. Em relação ao material, a professora se colocava em posição de resistência ao que não concordava, desconstruindo uma história eurocêntrica e construída por uma elite. História essa, que o governo ditatorial investiu no pouco que restou da disciplina dentro dos currículos escolares.

“A gente usava, tinha livro didático sim e normalmente tinha coisa ali que você não concordava. Por exemplo, eu participava de movimento negro e não tinha quase nada sobre História da África, o negro era representando de maneira caricata, assim o que me incomodava demais era que a Inconfidência Mineira ela tinha várias páginas falando e a Inconfidência Baiana não, eram só umas linhas. A vinda dos escravos tratados como preguiçosos, que não gostavam de trabalhar e os índios também, esse tipo de coisa me incomodava. Quando a gente ia falar da escravidão, eu comentava que foram os escravos que construíram o Brasil, criaram a sociedade brasileira e se deve aos escravos, então como eles eram preguiçosos? ‘Ah, mas no livro fala que eles procuravam suicidar, sofriam o banzo e ficavam tristes até morrer.’ E aí eu questionava: ‘Mas aí era uma maneira deles reagirem à opressão, aos castigos corporais que eles tinham e a saudade da África. Você imagina ser arrancado do seu país, da sua tribo, do seu espaço para chegar em lugar completamente novo, que você nunca viu, para trabalhar sem parar, apanhar e tudo.’ Os negros não eram preguiçosos, não eram vagabundos, pelo contrário trabalhavam de sol a sol, dia e noite, apanhavam para caramba, não comiam direito. Então eu procurava mostrar isso, porque eu aprendi no movimento negro essas coisas e eu levava isso para sala, eu ficava indignada de ver a diferença, como eles falavam dos inconfidentes e como eles falavam dos participantes da Inconfidência Baiana. Eu falava, ‘gente não é nada disso, o único que morreu foi o Tiradentes, porque era o único pobre para poder servir de exemplo’. A gente tem que ver que a História do Brasil ela não foi escrita pelo nosso povo, ela foi escrita por uma elite que passou a visão dela, e aí a gente acaba aprendendo e ficando com a visão do opressor e a gente tem que se libertar dessa visão, nós temos que começar a questionar a nossa História, perguntar aos nossos pais como era, aos nossos avós e tudo, para você começar a fazer uma linha do tempo mostrando as dificuldades que as famílias tem e como eles fazem para superar isso, porque era a nossa realidade, era a minha realidade.”

Nesse trecho da entrevistada é possível olharmos para a influência de sua vivência e trajetória dentro do movimento negro e sua maneira de abordar um conteúdo histórico de forma crítica a partir de seus saberes que vieram devido ao seu pertencimento ao movimento e os estudos que eram realizados nesse espaço. Assim, vemos uma resistência diária aos

conteúdos que possuem uma visão construída por uma elite e também eurocêntrica. Resistência essa que mais uma vez, ocorre apoiada aos seus conhecimentos e a uma visão crítica que ela desejava ser desenvolvida pelos seus alunos. E é válido ressaltar que essa resistência tem sua construção dentro do movimento negro e, também, devido às experiências ali vividas por ela.

Observamos que a professora de ensino de História Andreia, no contexto da ditadura civil-militar se constituiu como um sujeito que formulou em seu cotidiano diversas práticas de resistências contra o regime instalado e as mudanças educacionais também feitas pelo mesmo, principalmente na disciplina de História. A educadora se preocupou em realizar um ensino crítico e não mera transmissão de conhecimento e pautado na memorização, indo contrária ao que era hegemônico naquele momento no país.

Ser professora de História durante o contexto de um regime autoritário se faz importante, segundo Andreia, já que a História é uma revolução e o caminho para mudanças.

“Olha, igual eu te falei, eu como professora de História, eu achei super legal, super importante, depois eu fui tomando gosto pela matéria, pelo ensino, porque eu percebi que era um espaço que a gente podia passar ideias e conseguir a consciência crítica para o pessoal analisar o que estava acontecendo, para ficar mais esperto com as notícias, saber fazer as leituras dos jornais, das revistas e tudo. Para mim a História é uma revolução, a História é o caminho para você mudar. Eu falo, mesmo para o coletivo *Voz da Rua*, a gente estuda muita História, e porque a gente estuda? Para transformar o presente e para criar um mundo novo, um mundo novo possível só com conhecimento. Eu sempre achei que o conhecimento era poder, e para você ter informação é necessário fundamentar e aonde você vai buscar fundamentação? Na História, a História ela é superimportante, ela é a rainha de todas as matérias. Então para mim, trabalhar com História, até hoje, eu acho importante porque você está aguçando os pensamentos, você está fazendo nascer ideias, você está fazendo as pessoas abrirem a visão, então a História ela dá essa capacidade. Quando você solta uma gota, eles são capazes de criar coisas maravilhosas, o teatro que a gente fazia, não era aquela coisa ensaiada, a gente discutia, nós vamos falar sobre ...”

Diante de todos ataques sofridos pela História enquanto ciências e disciplina durante o regime autoritário militar, vemos que houve sim formas diversas de resistência por parte dos professores do ensino de História. Houve reações coletivas e individuais que se davam no cotidiano escolar e em que o professor assumia toda uma responsabilidade de promover um ensino no qual o Estado não desejava e também de ir contra o medo e a vigilância daquele período.

Conclusão

Podemos concluir, diante do trabalho apresentado, que realmente o governo ditatorial brasileiro trabalhou fortemente para construir um projeto educacional descaracterizando e retirando a autonomia das disciplinas de Ciências Humanas. As mudanças que começaram a acontecer em 1968 a partir das reformas na graduação e pós-graduação e que a partir de 1971 se estende à educação básica se mostram como um projeto para que a educação fosse controlada e ditada pelo Estado, assim reforçando as ideias do governo e retirando da população qualquer espaço para que houvesse pensamento crítico a tudo que acontecia no país naqueles anos. Ou seja, a educação foi usada para a legitimação do regime e como um espaço para divulgar suas ideologias.

A educação durante o regime militar teve um forte caráter tecnicista, pois o governo necessitava de mão de obra para o seu projeto de desenvolvimento econômico, além de não desejarem alunos pensantes e críticos que poderiam interferir nos propósitos dos governantes. Assim, o governo ataca as disciplinas de humanidades, principalmente o ensino de História. Esse esteve na mira do governo, sendo esvaziada por completo e tendo desaparecido dos currículos escolares no ensino de primeiro grau, sendo englobado em Estudos Sociais junto às disciplinas EMC, OSPB e Geografia.

O ensino de História, ou melhor, o que restou dele nesse contexto, tinha como foco para o Estado ser usado para formar cidadãos patriotas e obedientes e que reproduzissem a moral estabelecida pelos militares. A disciplina de História foi formulada a partir das ideias do Conselho de Segurança Nacional, que tinha a função de controlar e amordaçar as opiniões e os pensamentos da população, assim eliminando toda e qualquer possível resistência ao regime autoritário.

Diante de toda essa repressão voltada para o ensino de História, vimos também que foi possível desviar-se da vigilância e medo instalados pelo Estado e que houve brechas que tornaram possível a resistência e a continuação de um ensino de História realizado fora das regras do governo.

Andreia se coloca como uma professora que resistia em suas práticas pedagógicas e em suas ações cotidianamente. Ensinando aos seus alunos uma História crítica e que realmente se pautava em mostrar a realidade do país naquele contexto de ditadura. Realizava práticas que até então eram censuráveis pelo regime militar, práticas essas diferenciadas e que

trouxeram para ela algumas discussões e problemas com a direção da escola que era bem rígida e até mesmo ameaças de pais de alunos.

Mesmo com a vigilância por parte da direção e o medo que transitava pelo ambiente escolar a professora conseguia, nas brechas e espaços deixados, desenvolver uma docência a qual realmente acreditava, criticando uma história construída por uma elite e eurocêntrica. Assumindo as responsabilidades de suas ações e práticas em sala de aula, Andreia se mostrava resistente contra a ditadura civil-militar em ações cotidianas, como o fechar a porta e ter o controle do que acontecia em sala e não mudar suas práticas didáticas de acordo com o que estava estabelecido.

Percebemos assim, que mesmo com toda formulação de um projeto político educacional em que o Estado pudesse controlar o ambiente escolar e seus profissionais, ainda sim eles deixaram lacunas. Lacunas essas que foram usadas para construir uma resistência diária. Ou seja, o governo não conseguia ser tão vigilante assim e reprimir tudo o que não desejava.

Concluimos também, que a trajetória e os espaços no qual o docente ocupa antes de se tornar um profissional, também constituem sua identidade quanto professor. As vivências e as experiências, sociais, escolares e familiares fazem parte da construção identitária e até mesmo das práticas pedagógicas que o educador desenvolve durante sua trajetória profissional.

A professora Andreia se constitui como educadora nos espaços dos movimentos sociais e políticos ao qual pertenceu durante toda sua vida, ao espaço familiar e à educação popular ao qual teve acesso, além da universidade responsável por sua formação profissional. Espaços esses que também tiveram influências diretas em suas práticas de resistência cotidiana durante o contexto da ditadura civil-militar, pois foram esses lugares no qual ela pertenceu que a constituíram como uma professora que acreditava na educação e formação para o pensamento crítico sobre os acontecimentos do passado e do presente. Nesses lugares ela também via resistências, e que a mostraram que era necessário ir contra os fatos e acontecimentos que ocorriam no Brasil, porque se não lutasse e fosse resistente, seria uma forma de covardia e de aceitação. Assim, a sala de aula era o espaço que Andreia tinha certa autoridade e onde ela vivenciava a sua luta e resistência cotidianamente, realizando enquanto profissional docente práticas e ações que eram criticadas e censuradas pela ditadura civil-militar.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BRASILEIRO, Lira M. V. **De ser professor e ser militante**. In: VASCOCELOS, Geni A.N.; (Org.) Como me fiz professora, v. 2, p. 137-149, 2000.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. História oral, v. 6, p. 9-25, 2003.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, 2012.
- DE SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação (UFSM), v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.
- FERREIRA, M. M. & AMADO, J. (coord.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FICO, Carlos. **Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão**. Rio de Janeiro.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da História Ensinada**. 13ª Ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2011
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Autêntica, 2017.
- JESUS, R. de F. **Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora**. In: VASCOCELOS, Geni A.N.; (Org.) Como me fiz professora, v. 2, p. 21-42, 2000.
- JOUTARD, Phillipe. **Desafios à História Oral do século XXI**. In: FERREIRA, Maneta; FERNANDES, Tânia; ALBERTINI, Verena; (orgs.). História oral desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.
- LOURENÇO, Elaine. **O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar**. Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, 2010.
- NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. **A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa**. Estação Científica (UNIFAP), v. 6, n. 3, p. 29-39, 2017.
- REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- RIDENTI, Marcelo. **As oposições à ditadura: resistência e integração**. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá; Reis, Daniel Aarão; Ridenti, Marcelo; (org.). A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zaha.

SGARBI, Paulo. **Os Estranhos caminhos de Santiago**. In: VASCOCELOS, Geni A.N.; (Org.) *Como me fiz professora*, v. 2, p. 81-111, 2000

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação & Sociedade*, 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Ed.). **Como me fiz professora**. SEPE, 2000.