

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ROBERTA DA SILVA MORAIS

**"ERA UM MOMENTO DE PROMESSAS": SABERES E TÁTICAS DOCENTES PARA
O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NO PERÍODO DA
REDEMOCRATIZAÇÃO (1980-1990)**

Porto Alegre

2020

ROBERTA DA SILVA MORAIS

**"ERA UM MOMENTO DE PROMESSAS": SABERES E TÁTICAS DOCENTES PARA
O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NO PERÍODO DA
REDEMOCRATIZAÇÃO (1980-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Silveira
Bauer

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Morais, Roberta da Silva
"ERA UM MOMENTO DE PROMESSAS": SABERES E TÁTICAS
DOCENTES PARA O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA NO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO (1980-1990)
/ Roberta da Silva Moraes. -- 2020.
101 f.
Orientadora: Caroline Silveira Bauer.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Ensino de História. 2. Ditadura civil-militar.
3. Saberes docentes. 4. Saber histórico escolar. 5.
Táticas e estratégias. I. Bauer, Caroline Silveira,
orient. II. Título.

ROBERTA DA SILVA MORAIS

**"ERA UM MOMENTO DE PROMESSAS": SABERES E TÁTICAS DOCENTES PARA
O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA NO PERÍODO DA
REDEMOCRATIZAÇÃO (1980-1990)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Aprovado em 09 de setembro de 2020

Profa. Dra. Caroline Silveira Bauer (UFRGS) – Orientadora

Profa. Dra. Caroline Pacievitch (UFRGS)

Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva (URCA)

Aos professores e às professoras que
lutam pela Educação e pela democracia.

AGRADECIMENTOS

O escritor uruguaio Eduardo Galeano, em um poema intitulado “O mundo”, comenta que o mundo “é um montão de gente, um mar de fogueirinhas” e que “alguns fogos incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo”. Durante minha trajetória, muitas pessoas incendiaram minha vida com tamanha vontade que só assim foi possível caminhar até aqui. A todas elas, dedico essas palavras de agradecimento.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela contribuição na minha formação; a seus funcionários pelo apoio institucional;

À professora Caroline Silveira Bauer pela orientação deste trabalho, que foi construída com afeto, acolhimento e muito aprendizado, e pela confiança em mim depositada. Levo com muito carinho esse momento que passamos juntas.

Aos professores e às professoras que cederam seu tempo para participar desta pesquisa e compartilharam comigo suas experiências. Sem vocês esta dissertação não faria sentido. Foi uma honra aprender com todos e todas.

Às professoras Caroline Pacievitch e Selva Guimarães Fonseca pelas sugestões no exame de qualificação. Foram ensinamentos que enriqueceram meu trabalho, sem dúvida.

Aos meus pais pelo amor e apoio incondicional, e por não medirem esforços para que eu pudesse estudar; aos meus irmãos por todo o carinho.

Ao meu companheiro Maurício por todo o incentivo, por entender e respeitar os momentos de ausência. Pelo amor.

À Márcia e Andréa pela amizade, por dividirem comigo as alegrias e angústias da profissão docente e por toda a torcida.

Aos meus colegas do mestrado pelos momentos de troca e discussões, e pela rede de solidariedade que formamos.

Aos amigos e amigas que compartilham comigo suas histórias: Lucas Nunes, Gabriel Gonzaga, Eric Nelsis, Carolina Niedermeier e Inessa Luerce. Mesmo que nem sempre seja possível a presença física, nunca esqueço da nossa amizade e do nosso companheirismo.

A todas as pessoas que cruzaram o meu caminho e me inspiraram a lutar pela educação e pela democracia.

“Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

António Nóvoa

RESUMO

Este trabalho analisa os saberes docentes e as táticas mobilizadas por um grupo de professores de História para ensinar sobre o tema da ditadura civil-militar brasileira durante o período da redemocratização. Objetiva refletir sobre as alternativas buscadas pelos professores de História para ensinar a temática da ditadura e identificar se existiram desafios para abordá-la em sala de aula. Os saberes docentes foram analisados tomando como referência os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye na intenção de refletir sobre a natureza e a importância desses saberes para a atuação dos professores. As categorias conceituais de tática e estratégia foram desenvolvidas a partir de Certeau para pensar os saberes docentes na perspectiva de reapropriação das normas, regras e convenções que englobam a atividade docente na forma de ensinar, principalmente o tema da ditadura. O levantamento e a análise sobre os saberes e as táticas docentes foram realizados através de entrevistas com seis professores/as de História que atuaram em escolas das redes pública e privada na cidade Porto Alegre e região metropolitana, no estado do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1980 e 1990. Também foram analisadas políticas públicas educacionais desse período com o objetivo de pensar de que forma essas políticas influenciaram o campo do ensino de História e suas relações com os saberes docentes. Por trabalharmos com memórias sobre um período recente da história brasileira, utilizamos as contribuições do campo da História do Tempo Presente em nossas análises. Observou-se que não houve um consenso por parte dos/as professores/as de que, no contexto da redemocratização, havia um controle imposto pelas instituições de ensino sobre a sua prática ou sobre os saberes mobilizados em suas aulas. No entanto, foi possível identificar características de táticas em outros aspectos comentados pelos/as entrevistados/as, como aqueles relacionados à resignificação de documentos escolares oficiais e nas relações que alguns professores estabeleceram com os programas curriculares elaborados durante o governo militar e ainda presentes nas décadas de 1980e 1990.

Palavras-chave: ensino de história, saber histórico escolar, saberes docentes, ditadura civil-militar, tática e estratégia.

ABSTRACT

This work analyzes the teaching knowledge and the tactics mobilized by a group of History teachers to teach about the Brazilian civil-military dictatorship during the period of redemocratization. It aims to reflect on the alternative sought by History teachers to teach the theme of dictatorship and to identify if there were challenges to address it in the classroom. The teaching knowledge was analyzed with reference to the studies of Tardif, Lessard and Lahave in order to think about the nature and importance of this knowledge for the performance of the teachers. The conceptual categories of tactics and strategy were developed based on Certeau to think about the teaching knowledge in the perspective of reappropriation of norms, rules and conventions that encompass teaching activity in the way of teaching, especially the dictatorship theme. The survey and analysis of teaching knowledge and tactics were carried out through interviews with six History teachers who worked in public and private schools in the city of Porto Alegre and metropolitan region, in the state of Rio Grande do Sul, between the 1980s and the 1990s. Public educational policies from that period were also analyzed in order to think about how these policies influenced the field of History teaching and its relations with teaching knowledge. By working with memories about a recent period of Brazilian history, we use the contributions from the field of the History of Present Time in our analyses. It was observed that there was no consensus on the part of the teachers that, in the context of redemocratization, there was a control imposed by the educational institutions on their practice or on the knowledge mobilized in their classes. However, it was possible to identify characteristics of tactics in other aspects commented by the interviewees, such as those related to the reframing of official school documents and in the relationships that some teachers established with the curricular programs elaborated during the military government and still present in the 1980s and the 1990s.

Keywords: History teaching, school historical knowledge, teaching knowledge, civil-military dictatorship, tactics and strategy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	DE ONDE PARTIMOS: A TRAJETÓRIA DO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS (1970 a 1990)	18
2.1	TRAJETÓRIA DO CAMPO “ENSINO DE HISTÓRIA”	18
2.2	A REFORMA EDUCACIONAL DE 1971	23
2.3	A REFORMA NO NÍVEL DE 1º E 2º GRAUS	27
2.4	A FORMULAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE 1º E 2º GRAUS: PARECER 853/71 E RESOLUÇÃO Nº 8/71	28
2.5	AS DÉCADAS DE 1980 E 1990: O PARECER 785/86, A RESOLUÇÃO Nº 6/86 E A LEI Nº 9.394/96	34
3	HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PARA O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA	39
3.1	O PERCURSO DO CAMPO DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE	39
4	“SÃO MEMÓRIAS DESSA VIVÊNCIA PROFISSIONAL NAS DÉCADAS DE 80 E 90 QUE SE ENTRELAÇAM COM O PRESENTE”	48
4.1	“ENTÃO É IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA VER ESSES DEPOIMENTOS, VER ESSAS FALAS. PORQUE VOCÊ SABE, NÉ? QUANTO MAIS VELHO A GENTE VAI FICANDO, MENOS QUEREM NOS OUVIR”: EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	48
4.2	“A GENTE SENTIA QUE NADA NOS PARARIA, NADA TERIA FORÇA NO MOMENTO PARA NOS BARRAR”: AS CONDIÇÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS QUE INFLUENCIARAM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES	60
4.2.1	“Eu entendia que a minha função social como professora de História era contribuir na transformação do nosso país”: considerações sobre a relevância social dos saberes docentes	67

4.2.2 “Ensinar História era um ato político educativo também, era a construção de um projeto de sociedade, de humanidade”: a mobilização dos saberes docentes para o ensino sobre a ditadura civil-militar brasileira	74
4.2.3 “Na verdade, eu nunca escolhia o conteúdo, a questão é a abordagem que a gente faz em relação a isso”: táticas docentes	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

1 INTRODUÇÃO

Pensar o lugar e o papel da História na sociedade contemporânea tem nos levado a refletir sobre o ensino de História enquanto um espaço privilegiado para instrumentalizar as/os estudantes a interpretar as mudanças e permanências do mundo em que vivem. Nesse sentido, determinados temas da História tornam-se mais sensíveis e são geradores de disputas de representação do nosso passado recente no presente. Sem dúvida, um desses temas diz respeito ao período de ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

Escrevo esta dissertação enquanto sujeito social e historicamente localizado. Considero que a trajetória percorrida até aqui, atravessada pelas questões do momento presente, é um ponto de partida para compreender os caminhos e as (des)construções que me trouxeram aos resultados desta pesquisa. Desde a graduação, venho me envolvendo com a temática da ditadura civil-militar e dei continuidade às pesquisas quando ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. Esse assunto me provoca inquietações e questionamentos acerca de determinadas interpretações e representações cristalizadas na memória social sobre a ditadura. Atuando como professora nos anos finais do ensino fundamental, me deparei com questionamentos de alunas e alunos sobre esse período e identifiquei nas suas falas a presença marcante dessas memórias construídas socialmente através de inúmeras mediações que, por vezes, tomam experiências individuais como parâmetro para a elaboração desse conhecimento histórico. Por isso, ao iniciar os estudos no mestrado, senti a necessidade de continuar pesquisando sobre o tema da ditadura civil-militar.

As primeiras ideias começaram a surgir na cadeira de História do Ensino de História, a partir de leituras que provocaram reflexões acerca do papel do profissional docente dentro das instituições escolares e da necessidade de lançar o olhar para a complexidade da sua atuação nesses espaços. Diante disso, comecei a pensar nas possibilidades de articular essa questão com o ensino sobre a ditadura civil-militar e o ensino de história. A revisão de literatura sobre esse tema permitiu identificar que sua abordagem se dá a partir de dois enfoques: o primeiro pensa nas problemáticas e barreiras do ensino sobre o tema da ditadura na atualidade, refletindo sobre a falta de diretrizes específicas para a inserção da temática na escola e propondo a produção de material didático, atividades e oficinas para a instrumentalização de professores (PADRÓS; GASPAROTTO, 2010; PADRÓS et al, 2013). Outros estudos abordam a forma como as memórias sobre o período aparecem nas aulas de História, no percurso formativo docente e os diferentes sujeitos que as mobilizam (QUINAM,

2016; CHALA, 2019). Nesse sentido, é importante ressaltar a existência de medidas governamentais que propõe contribuir para consolidação da democracia através da educação para os direitos humanos. O Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) é um desses exemplos. Através de seis eixos orientadores, o PNDH-3 estrutura-se de forma a garantir a efetivação dos direitos humanos no país enquanto política de Estado. Especificamente os eixos V. Educação e Cultura em Direitos Humanos e VI. Direito à Memória e à Verdade, buscam desenvolver ações e processos educativos voltados à conscientização da sociedade acerca de questões como o combate à discriminação, opressão e violência, bem como criar iniciativas de preservação e promoção da memória e verdade históricas (BRASIL, 2010). A existência de políticas como essa reforça o compromisso que nós, professoras e professores de História, temos de refletir e elaborar estratégias de ensino que vão ao encontro dessas diretrizes.

O segundo enfoque dado nas pesquisas é sobre a prática do ensino de História durante o período ditatorial, discutindo as ações docentes, legislações e reformas educacionais do período na tentativa de compreender em que medida elas influenciaram a construção do currículo, a prática e formação docente (LOURENÇO, 2011; FONSECA, 2001; ALMEIDA NETO, 2014; VIANA, 2014; NASCIMENTO, 2016). Esses trabalhos analisam documentação diversa, que vai desde documentos oficiais dos órgãos governamentais até material institucional produzido pelas redes de ensino, focalizando elementos da cultura escolar relacionados ao ensino de História. Percebeu-se que, em sua maioria, essas análises são feitas a partir da pesquisa documental de estados da região sudeste, principalmente São Paulo pelo fato de neste estado estar o maior número de centros de pesquisa e divulgação do conhecimento histórico no Brasil.

Outro ponto que motivou a realização dessa pesquisa surgiu durante o próprio processo de escrita, pois esta dissertação foi desenvolvida concomitantemente a minha atuação em sala de aula, entre os anos de 2017 e 2020, em uma escola pública no estado do Rio Grande do Sul. Na ocasião, presenciei o descaso do governo (estadual e federal) com a educação pública e a falta de diálogo entre as Secretarias de Educação e as escolas. Programas e ordens eram enviados sem uma real avaliação da realidade escolar e das necessidades do corpo docente e discente. Somou-se a esse panorama os constantes ataques ao campo da educação, com perseguição a professores e professoras, críticas sobre determinados temas trabalhados em sala de aula, tentativas de reformulação do material didático, cortes orçamentários, entre outras formas de cerceamento da liberdade docente. Nesse processo, as Ciências Humanas encontram-

se sob o ataque de um projeto de governo que visa descaracterizar a função social de suas ciências de referência. O ensino de História, para ficarmos em apenas um exemplo, tornou-se um dos alvos preferenciais para esse controle. Acredita-se que toda a escolha de um tema de pesquisa é uma escolha política. Pesquisar sobre o ensino de História é mostrar que nosso campo possui embasamento teórico e metodológico; historicizá-lo é mostrar que não iremos retroceder novamente.

Ao constatar uma lacuna sobre trabalhos que analisassem o ensino da ditadura civil-militar durante o período da redemocratização e, também, que tivessem como foco de pesquisa estados do sul do Brasil, especificamente o estado do Rio Grande do Sul, é que se elaborou a proposta deste trabalho. Entendemos o período da redemocratização como o momento na história brasileira em que partidos políticos e sociedade civil ganham espaço nos debates públicos, fazendo surgir múltiplas vozes. É, também, o período de discussão de uma nova Constituição e de repensar o modelo de sociedade vigente, o que incluía a elaboração de novas políticas públicas voltadas à educação. Por isso, julgamos importante esse recorte temporal, que abrange as décadas de 1980 e 1990. Este cenário motivou a refletir sobre as alternativas buscadas pelos professores de História para ensinar a temática da ditadura e, assim, tentar identificar se existiram possibilidades de romper com o modelo de ensino anterior ou, se dadas às limitações da conjuntura política, os docentes seguiram ensinando da forma como vinham fazendo.

Dessa forma, nosso objeto de pesquisa são os saberes e as táticas mobilizadas por um grupo de professores de História para ensinar sobre a ditadura civil-militar brasileira durante o período da redemocratização na cidade de Porto Alegre e região Metropolitana. O levantamento e a análise sobre os saberes e as táticas docentes foram realizados através de entrevistas com professores/as de história que atuaram em sala de aula entre os anos de 1980 e 1990. Entendemos que essa investigação pode auxiliar-nos a refletir se a nova realidade educacional influenciou os saberes docentes, de que maneira os conteúdos sobre o tema eram selecionados e trabalhados, e se existiram desafios para abordar a temática. Optou-se por pesquisar as décadas de 1980 e 1990 por entender que esse período é marcado por significativas transformações no campo da Educação, que acabaram refletindo no ensino de História. Trataremos sobre esse aspecto a seguir, no intuito de explicitar a escolha do recorte temporal.

Em 1986 o Conselho Federal de Educação lançou o Parecer nº 785/86, aprovando a separação definitiva das disciplinas de História e Geografia que, na década anterior, haviam sido integradas em uma única matéria, Estudos Sociais (BRASIL, 1990a). No âmbito do ensino de História, a partir desse evento iniciou-se um movimento entre professores e pesquisadores

para repensar o lugar e a função da disciplina no currículo, as práticas docentes, carga horária, entre outros pontos, rearticulando docentes de História em torno da reformulação do ensino desta disciplina. Na década seguinte, em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, no nosso entender, consolida as demandas educacionais que foram discutidas ao longo dos anos 1980 e 1990. Durante esses anos, no campo educacional, as discussões centraram-se em novas propostas de ensino nas reformas curriculares, fomentando outras construções teóricas e políticas sobre História (FONSECA, 2001). Por isso, entende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é, também, resultado da luta dos profissionais da educação.

Para compreender o motivo dessas transformações é necessário lançar o olhar para décadas anteriores, igualmente atravessadas por políticas educacionais que provocaram mudanças significativas na educação como um todo e no ensino de história, em particular. Em 1971 é promovida a Reforma Educacional pelo governo militar, que modificou as estruturas do ensino de 1º e 2º graus. Em conjunto com uma série de mecanismos coercitivos que afetaram as esferas política, econômica e social brasileiras, os governos militares fizeram uso da política educacional como estratégia de conformação dos seus valores. Durante o regime militar, foram promovidas mudanças nas áreas da educação básica e superior, alterando o caráter do ensino nesses campos. Os estudos que tratam sobre o tema das reformas educacionais promovidas no período de 1964 a 1985 abordam desde o caráter tecnicista dado à educação (CUNHA; GOÉS, 1991; GERMANO, 2000), passando pelas mudanças curriculares no campo das disciplinas escolares e seus impactos na formação docente (FONSECA, 2001; RIBEIRO, 2004). Essas reformas iniciaram promovendo mudanças no ensino superior, em 1968, e posteriormente no ensino primário e secundário.

Um dos pontos discutidos a respeito da Reforma Educacional de 1971 é sobre a alteração da estrutura e organização do sistema escolar. A bibliografia aponta como marco inicial dessa reforma a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971a) e, de acordo com Fonseca (2001, p. 53),

A reforma de 1971 estabeleceu uma nova organização curricular, definiu uma concepção de matéria, área de estudo, disciplina e atividade e traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo.

Entre as medidas previstas pela reforma estava a profissionalização do ensino no nível de 2º grau, que vai ao encontro de uma perspectiva tecnicista de educação, e a integração das disciplinas de História e Geografia a uma área de ensino comum no 1º grau, os Estudos Sociais, através do Parecer 853/71 (BRASIL, 1971b). Durante a década de 1970, portarias e decretos

deram conta de descaracterizar as disciplinas das Ciências Humanas, atingindo a formação dos futuros docentes dessas áreas. É desse período, por exemplo, a implantação das licenciaturas de curta e longa duração em Estudos Sociais que propunham formar um profissional polivalente, preparado para transmitir um conhecimento geral sobre a realidade social, com pouco ou nenhum aprofundamento dos saberes específicos das ciências de referência.

Em relação ao ensino de História, os estudos apontam que na década de 1970 as discussões no campo educacional pautaram-se na formação dos professores, no lugar ocupado pela disciplina de História no currículo escolar e na definição do conteúdo a ser ensinado (FONSECA, 2001). Essas pautas foram mobilizadas, entre outros motivos, em razão do intenso controle dos órgãos governamentais sobre as propostas de ensino, da fragmentação das identidades profissionais dos professores de História, bem como da descaracterização da disciplina – aspectos ocasionados pelo Parecer 853/71. As mobilizações resultaram, nas décadas seguintes, em novas discussões teóricas e metodológicas acerca do ensino de História no Brasil pensadas para a reformulação curricular e a criação de novas propostas de ensino. É neste contexto que esta pesquisa se insere e ao longo do trabalho trataremos de aprofundá-lo.

Como nossa proposta é analisar as mobilizações de saberes e táticas docentes, faz-se necessário lançar o olhar para dentro das escolas, entendidas como principal espaço de atuação dos professores e onde diferentes sujeitos, saberes, práticas e normas circulam. Ainda que exista um projeto educacional prescrito pelos órgãos governamentais, sabe-se que as mudanças e permanências na educação escolar efetivam-se nesses espaços a partir da ação dos diferentes sujeitos que nele atuam. Por isso, acredita-se que o conceito de “cultura escolar” seja uma interessante categoria de análise para compreender a problemática proposta no presente trabalho, uma vez que nos ajuda a pensar a escola enquanto espaço de produção de um saber próprio cujas vivências e ações dos sujeitos ali presentes contribuem para a construção do conhecimento produzido em sala de aula. Também permite refletir sobre as relações entre os saberes mobilizados pelos professores e suas conexões com as políticas educacionais promulgadas nos diferentes contextos históricos aqui analisados. Ademais, esta categoria tem auxiliado as análises históricas no campo da historiografia educacional, ampliando a perspectiva sobre outros conceitos como “saberes docentes”, que serão igualmente desenvolvidos neste trabalho. Os estudos sobre cultura escolar, partindo da perspectiva de que a escola enquanto instituição possui uma cultura própria, abrangem pesquisas com variados enfoques: desde a cultura material das escolas, passando pela compreensão sobre os sujeitos que atuam nesse espaço.

Para desenvolver a categoria conceitual “cultura escolar”, utilizamos como referência os estudos de Dominique Julia (2001). O autor desenvolve a concepção de que a cultura escolar tem relação com o conjunto de culturas que lhes são contemporâneas e pode ser definida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

O autor também acrescenta que as normas e as práticas não podem ser analisadas sem levar em consideração os agentes que seguem essas ordens através de dispositivos pedagógicos para aplicá-las. Por isso, mesmo reconhecendo a influência e o peso das normas dentro da dinâmica interna das escolas, o argumento do autor é que se deve lançar o olhar sobre as práticas cotidianas. Julia (2001) não desconsidera as normas, mas propõe que existem tensionamentos, resistências e apoios aos projetos incumbidos à escola que devem ser levados em consideração ao estudar a cultura escolar de determinada instituição. Por isso, consideramos esta categoria relevante para a análise dos “saberes” e “táticas” docentes para o ensino da ditadura militar.

Para auxiliar-nos na reflexão acerca da “cultura escolar”, compreendemos que a categoria conceitual de “saberes docentes” é um interessante instrumento que permite analisar os movimentos e operações efetuados no interior da escola uma vez que coloca a centralidade nos sujeitos que nela atuam. A revisão de literatura acerca dos saberes docentes permitiu identificar que essa categoria conceitual é utilizada em pesquisas que possuem uma diversidade de enfoques. Os trabalhos sobre o ensino, os professores e seus saberes mobilizam ampla abordagem conceitual e teórica, produzindo diferentes tipologias e classificações¹.

No presente trabalho, desenvolvemos a categoria conceitual “saberes docentes” tomando como referência os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que buscaram refletir sobre a natureza e a importância desses saberes para a formação e atuação dos professores. Para esses autores, os saberes docentes são formados por fontes diversas que levam em consideração desde aspectos da formação profissional dos professores até as subjetividades desses sujeitos, sua compreensão de ser e estar no mundo, portanto, não se originam apenas da formação inicial desses profissionais e nem se encerram nessa etapa. Os autores propõem pensar sobre a complexidade do saber docente constituído na (e pela) profissão docente, apresentando um

¹ As diferentes abordagens e autores que trabalham com a categoria de “saberes docentes” serão apresentadas no capítulo três.

esboço de uma problemática do saber docente. O objetivo do trabalho, desenvolvido no início dos anos 1990, é apresentar algumas considerações gerais sobre a situação do corpo docente face aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes que intervêm na prática docente e as relações que se estabelecem entre o corpo docente e esses saberes. Assim, identificam que o saber docente é plural e heterogêneo, e que a relação estabelecida entre os professores e seus saberes não se caracteriza apenas como uma transmissão dos conhecimentos já constituídos. Por isso, o saber docente é formado por um amálgama composto pelos saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Escolhemos trabalhar com esse conceito por entendermos que a produção de saber do professor historiador é plural, pois não se limita aos saberes específicos da disciplina. Também engloba saberes curriculares, saberes da experiência e uma interpretação particular sobre sua atuação e função docente.

No seio desta proposta, nossa análise sobre os saberes docentes contou com as contribuições desenvolvidas por Michel de Certeau (2012), na obra *A invenção do cotidiano*. Nesse trabalho, o autor examina como os indivíduos se reapropriam das tradições, das linguagens e dos símbolos da cultura de massa e alteram esse estado de coisas em suas práticas cotidianas. Desenvolve os conceitos de “tática” e “estratégia”, ampliando o olhar sobre as ações do dia-a-dia dos indivíduos para compreender como eles fazem uso das regras e convenções sociais impostas pela ordem dominante. A partir de Certeau (2012), buscamos pensar os saberes docentes na perspectiva de reapropriação das normas, regras e convenções que englobam a atividade docente, propondo que os “modos de saber” dos professores de história são mobilizados em táticas cotidianas, por vezes anônimas, mas que provocam pequenas rupturas na forma de ensinar, principalmente o tema da ditadura. Acreditamos que os conceitos de “tática” e “estratégia” podem nos ajudar a pensar nas resistências dos professores às imposições da ditadura e de seu legado, ou nas táticas desenvolvidas na criação de uma nova forma de ensinar História, em um momento em que os referenciais de ensino estavam sendo transformados na redemocratização.

Nesse trabalho, os saberes docentes foram analisados a partir de entrevistas realizadas com seis professores de história, duas professoras e quatro professores, que atuaram em escolas das redes pública e privada na cidade Porto Alegre e região metropolitana, no estado do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1980 e 1990. O contato inicial com os entrevistados, e posteriores encontros, foram realizados no primeiro semestre de 2020, em locais previamente combinados com os professores. Do total de entrevistas, três não puderam ser realizadas

presencialmente: duas se deram pelo envio das perguntas aos entrevistados através de correio eletrônico, e uma através de encontro virtual². As entrevistas foram realizadas na modalidade temática, que leva em consideração o envolvimento do entrevistado com um tema específico e, para isso, foi elaborado um roteiro dividido em quatro eixos: trajetória pessoal e profissional; contexto social e político; políticas educacionais e táticas docentes; e ensino da ditadura civil-militar e táticas docentes. Esse roteiro foi formulado com perguntas estruturadas, guiadas pelo tema central do trabalho, mas as conversas não ficaram limitadas a elas. O processo que envolveu o contato com os/as professores/as, bem como os detalhes acerca das entrevistas, serão melhor desenvolvidos no capítulo três, onde apresentamos essas falas.

Em razão da utilização de depoimentos, tomamos como base os critérios metodológicos da História Oral por entender que esta metodologia ultrapassa o procedimento de coleta e sistematização de depoimentos, pois também possui a capacidade de recompor e problematizar a história e a memória de determinados grupos sociais. De acordo com Verena Alberti (2005, p. 18),

[...] a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo.

Ao permitir o acesso aos acontecimentos históricos através do relato daqueles que os vivenciaram, a História Oral contribui para o estudo da história contemporânea³. Por isso, e por trabalharmos com memórias sobre um período recente da história brasileira, também utilizamos as contribuições do campo da História do Tempo Presente em nossas análises.

De acordo com Ferreira (2016), os debates contemporâneos têm lançado alguns desafios ao campo, sobretudo em relação aos questionamentos acerca do lugar da História nos dias atuais. Para Ferreira (2016, p. 126), “essa questão tem sido recorrente, em grande parte pela perda, nas sociedades contemporâneas, do *status* da História, que ao longo dos séculos XIX e XX era vista

² A excepcionalidade deve-se ao fato de que, no período de realização das entrevistas, em março de 2020, passávamos pelo isolamento social provocado pela pandemia do Covid-19. Diante da situação, e uma vez que os entrevistados mantiveram o interesse em participar da pesquisa, optei por deixá-los livres na escolha da melhor forma para responder as perguntas.

³ Os trabalhos que utilizam a metodologia da História Oral nas pesquisas sobre professores possuem uma diversidade de enfoques. Alguns trabalhos refletem sobre a importância das “histórias de vida” para os estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino (NÓVOA, 1995); outros trabalhos mobilizam as memórias de professores buscando compreender sua formação, carreira e atuação, levando em consideração suas experiências profissionais e de vida (FONSECA, 1997; MOGARRO, 2005; LOURENÇO, 2011; CHALA, 2019); ou buscam compreender as representações presentes sobre o ensino de História nessas memórias (ALMEIDA NETO, 2010). No decorrer da pesquisa, aprofundamos a análise desses trabalhos e as contribuições da metodologia da História Oral para o campo do ensino de História.

como uma grande potência [...]”. Nesse sentido, a autora identifica três fatores relacionados a essa perda de posição: a prevalência dos meios de comunicação para lidar com o passado, a redução da carga horária da disciplina escolar na educação básica e a interpretação de um presentismo vigente manifestado pela aceleração do tempo e a perda de perspectivas futuras. Nesse trabalho, lançamos mão das contribuições de Henry Rousso (2016) para a discussão sobre a História do Tempo Presente e refletimos sobre as relações que podemos estabelecer com o ensino de História. Entendemos essa apropriação importante na medida em que o ensino sobre a ditadura civil-militar brasileira mobiliza disputas de representação sobre esse passado e, por isso, possui especificidades e desafios.

O trabalho está estruturado em três capítulos: no primeiro, refletimos a respeito de alguns elementos constitutivos da construção da História no ensino de História com o objetivo de verificar como a disciplina em particular e o campo do ensino de História, de modo geral, sofreram a influência das políticas educacionais. Em seguida, contextualizamos algumas dessas medidas como a Reforma Educacional de 1971 e, a partir disso, apresentamos o que se produziu de políticas públicas educacionais nos anos de 1980 e 1990. No segundo capítulo, apresentamos as relações entre os campos da História do Tempo Presente e o ensino de História, pensando nas contribuições possíveis para a pesquisa sobre saberes docentes que tenham como recorte temático saberes do ensino de História que operem com o tempo presente. O terceiro capítulo é composto pelas entrevistas, cotejadas com análises mais aprofundadas acerca dos conceitos de saber docente e tática. Nele apresentamos as falas das/dos professoras/es entrevistadas/os a respeito do seu ensino sobre ditadura civil-militar brasileira.

2 DE ONDE PARTIMOS: A TRAJETÓRIA DO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA E AS REFORMAS EDUCACIONAIS (1970-1990)

Neste capítulo, analisamos as reformas educacionais promovidas durante e após a ditadura civil-militar brasileira. Iniciamos com a Reforma Educacional de 1971 com o intuito de contextualizar as mudanças propostas no campo da educação, pois acreditamos que lançar o olhar sobre este contexto permite-nos compreender o que se configurou em termos de política educacional nos anos de 1980 a 1990 e permite compreender o contexto no qual os professores entrevistados estavam inseridos. A partir da proposta de periodização para a história do ensino de História no Brasil elaborada por Maria Auxiliadora Schmidt (2012), buscamos verificar as influências das políticas educacionais na trajetória do campo de ensino de História.

2.1 TRAJETÓRIA DO CAMPO “ENSINO DE HISTÓRIA”

No campo do ensino de História é possível identificar uma variedade de pesquisas com diferentes enfoques e propostas metodológicas e teóricas, desenvolvidas sob diversas perspectivas e problemáticas. É uma característica que, talvez, esteja relacionada ao fato de que o campo se encontra em uma linha tênue entre as pesquisas historiográficas e educacionais. Recorrendo a uma expressão utilizada por Monteiro e Penna (2011, p. 191), as pesquisas sobre ensino de História constituem um “*lugar de fronteira* onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças”. Neste subcapítulo, nossa intenção é demonstrar a ligação entre o ensino de História, na forma como se configurou enquanto política pública, e os estudos sobre o ensino de História, para que possamos refletir a respeito da constante interrelação entre as demandas de cada campo.

Nesse *lugar de fronteira*, os pesquisadores buscam contribuições teóricas do campo educacional articulando-as com os referenciais do campo da História. Da área da educação, por exemplo, é possível buscar as teorias sobre currículo, didática ou saberes docentes; da História, podemos lançar mão dos debates historiográficos relacionados à escrita da história, ao processo de produção do conhecimento histórico, à memória, entre outros exemplos – sem mencionar as contribuições da Filosofia ou Sociologia cujos referenciais também podem aparecer dependendo da problemática proposta na pesquisa. Nesse sentido, alguns autores e autoras têm buscado refletir sobre as pesquisas no campo do ensino de História, desenvolvendo trabalhos que investigam sobre a construção da História como disciplina escolar no Brasil (SCHMIDT,

2012); a respeito das tradições de debates sobre ensino de História, levando em consideração as mudanças e permanências no campo (SILVA; FONSECA, 2010; FONSECA, 2010); além de trabalhos que apresentam uma síntese das pesquisas já produzidas na linha da história do ensino de História, investigando os temas que mais aparecem: pesquisas sobre a história da disciplina de História em seu percurso de escolarização (BITTENCOURT, 2011), aquelas com um recorte específico sobre saberes e práticas docentes (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017) ou saberes docentes e escolares (MONTEIRO; PENNA, 2011). Acrescenta-se que as pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de História, dadas suas características de pesquisar sobre a disciplina de História ou sobre os sujeitos que ensinam esse conhecimento, também mobilizam reflexões do campo da história das disciplinas escolares ou da cultura escolar.

De acordo com Schmidt (2012, p. 76), além da constatação da existência de uma história do ensino de História no Brasil, observa-se “a existência de um conjunto de conhecimentos específicos, cuja constituição, funcionamento, objetivos e objetos têm como pressuposto o como ensinar a História e a perspectiva de que esse processo está relacionado com a história das formas de escolarização” – elementos que devem ser analisados tanto enquanto fenômenos relacionados à experiência própria da instituição escolar, mas que também se articulam com determinados projetos e propostas políticas. Nesse sentido, a autora busca identificar elementos constitutivos do processo de construção da história do ensino de História, utilizando as reflexões de estudos sobre o campo da história das disciplinas escolares e da cultura escolar, entendida pela autora como uma das categorias que possibilita a análise da constituição da História enquanto conhecimento escolarizado. A partir disso, propõe uma periodização da história do ensino de História no Brasil, ancorada no conceito de código disciplinar proposto por Fernandez Cuesta (1998 apud SCHMIDT, 2012, p. 77-78):

[...] o processo de constituição do código disciplinar relaciona-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar e, “en virtud de una acción recontextualizadora efectuada por vários agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, trasmuta la ciência que se hace en la ciência que se enseña

Ainda de acordo com a autora, essa transmutação “implica na produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História” (SCHMIDT, 2012, p. 78). Dessa forma, com base no conceito desenvolvido por Cuesta (1998 apud SCHMIDT, 2012), a periodização proposta pela autora consiste em quatro momentos: construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); consolidação do código

disciplinar da história no Brasil (1931-1971); crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984-).

No primeiro momento (1838-1931), a autora considera como marco institucional fundador da inserção da História como conteúdo no currículo o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II⁴. Esse momento, marcado inicialmente pela forte influência das concepções europeias da História que consideravam a História da Europa Ocidental como a verdadeira história da civilização, a História do Brasil ocupou uma posição secundária. O cenário se modifica a partir da segunda metade do século XIX, quando o processo de construção da História como disciplina escolar passa a ser considerado dentro do movimento de construção e consolidação do Estado Nacional. O processo consolida-se em 1930, “no bojo do movimento de defesa da importância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país” (SCHMIDT, 2012, p. 79). O período considerado de consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971) é marcado por uma série de reformas educacionais: reforma Francisco Campos (1931); reforma Gustavo Capanema (1942); e reforma da Escola Secundária Brasileira (1951). Esses projetos educacionais, dentro do contexto social e político no qual estavam inseridos, revelavam distintos objetivos para a disciplina no espaço escolar e tentativas de renovação metodológica do ensino marcadas pela forte atuação do Estado⁵.

Os terceiro e quarto momentos elencados pela autora englobam o recorte deste trabalho. A crise do código disciplinar da História (1974-1984), de acordo com a autora, teria sido provocada pela gradativa consolidação do ensino de Estudos Sociais imposta pela Lei n. 5.692, de 1971, sobre a qual falaremos mais adiante. A proposta de substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais não é algo novo deste período, no entanto, a partir dessa lei e dos dispositivos que se seguiram, não apenas o ensino de Estudos Sociais foi tornado obrigatório para as oito séries do Primeiro Grau como, também, foi fixado um núcleo comum obrigatório para os currículos dos 1º e 2º graus nas escolas brasileiras. Conforme Schmidt (2012, p.86), “a imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de

⁴ Elza Nadai (1993) também considera esse episódio como marco institucional fundador da inserção da História no currículo, além de fazer uma análise de outros períodos. Sobre isso, ver: NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Rev. Bras. de Hist.**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago.93. A trajetória e concepções de história ensinada também podem ser encontradas em TOLEDO, Maria Aparecida L.T. A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina. **História**, São Paulo, 23 (1-2), p. 13-32, 2004.

⁵ Sobre as relações entre programas, reformas e a intervenção do Estado no processo de consolidação da História como disciplina, ver: ABUD, Kátia Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**, 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 28-42.

resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História”, o que nos leva ao último momento da periodização.

O período de reconstrução (1984-) é contextualizado pela autora a partir de dois acontecimentos: a saída do país da ditadura civil-militar e o movimento de crítica aos Estudos Sociais que vigorava oficialmente nas escolas desde 1971. Esse movimento é marcado pela participação de educadores e professores de História, especialmente liderados pela Associação Nacional de Professores de História (ANPUH). O crescimento do movimento pelo “retorno da disciplina de História” à educação básica foi acompanhado pela elaboração de inúmeras propostas curriculares feitas por diferentes sistemas de educação estaduais e municipais. Schmidt (2012) considera como marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar a proposta dos Parâmetros Curriculares de História, os chamados PCN’s, que foram encaminhados pelo Ministério da Educação em 1997 e 1998. Os documentos sugerem a necessidade de uma nova concepção de ensino e aprendizagem, indicando que os jovens estudantes incorporam informações e questões históricas de forma significativa e, ainda, estabelecem a diferenciação entre um saber que os alunos adquirem de modo informal e outro, que seria o saber escolar. A autora não indica uma data final para essa etapa, mas conclui considerando que as décadas de 1980 e 1990 são marcadas pelo confronto de propostas que buscavam novos referenciais para o ensino de História, um confronto “relacionado ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos” (SCHMIDT, 2012, p. 88).

Esse período é marcado, também, pela retomada das pesquisas sobre o tema da história do ensino de História, a partir dos anos 1980, no contexto de ampliação dos cursos de pós-graduação no Brasil. De acordo com Bittencourt (2011, p. 85), essas pesquisas são pautadas pelas discussões a respeito dos Estudos Sociais, que vinham sendo feitas desde décadas anteriores, e “o ensino da História, incluindo as análises sob perspectivas históricas, passou a fazer parte das pesquisas criadas em meio aos debates sobre as reformas curriculares que, então, ocorriam em vários estados do país”. Diante da diversidade de enfoques nos trabalhos que passaram a ser produzidos sobre o tema, a autora propõe a periodização de dois momentos de produção das pesquisas no Brasil: o primeiro momento compreende os anos de 1988 a 1996, ocasião em que as pesquisas assinalavam a relevância da história do ensino de História como subsídio para os debates em torno das reformulações curriculares das áreas de Ciências Humanas (NADAI, 1988a apud BITTENCOURT, 2011). Os encontros acadêmicos passaram a abordar reflexões acerca das

transformações ocorridas na década de 1970, como questões referentes ao currículo, às reformas de ensino— marcadamente a questão da reintrodução de História e Geografia como disciplinas autônomas—, além das mudanças sociais do período caracterizadas pelo surgimento de um novo público escolar advindo da classe trabalhadora. No seio de todas essas questões, estava em disputa qual concepção de História deveria ser reintroduzida nos novos currículos, quais os objetivos da disciplina e os critérios de seleção de conteúdo. O segundo momento (1997-2009), conforme Bittencourt (2011), insere-se em um contexto de expansão da historiografia sociocultural e das novas configurações dos cursos de pós-graduação no Brasil e o tema da história do ensino de História passa a ser reconhecido junto aos demais temas nas pesquisas da área. Somam-se a isso as novas redefinições das políticas públicas educacionais da segunda metade da década de 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que, “diferentemente de períodos anteriores, fundamentava uma estrutura legislativa com base na pluralidade cultural da sociedade brasileira, proporcionando, dentre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do conhecimento curricular” (BITTENCOURT, 2011, p. 92).

Podemos relacionar esses dois períodos apresentados por Circe Bittencourt (2011) com a periodização proposta por Maria Auxiliadora Schmidt (2012). Foi possível perceber que nos dois momentos das pesquisas sobre a história do ensino de História (1988-1998 e 1997-2009), de acordo com Bittencourt (2011), e no contexto da “reconstrução do código disciplinar da História (1984-)”, de Schmidt (2012), entrecruzaram-se discussões no âmbito acadêmico e nas esferas governamentais. O ensino de História, seja pensado em sua historicidade, seja como objeto das reformas curriculares, foi atravessado por disputas em torno das concepções de História, dos objetivos da disciplina e das seleções de seus conteúdos. Acreditamos que essa breve apresentação sobre a história do ensino de História ajuda-nos a compreender como as políticas educacionais apresentadas nesta pesquisa foram recebidas e debatidas entre professores da área do ensino de História, sejam aqueles que atuavam na educação básica ou nas universidades. Também acreditamos que, tendo em vista o recorte temporal deste trabalho (1980-1990), os debates acima apresentados permitem contextualizar o momento vivido pelas professoras e professores que participaram desta pesquisa. Assim, passamos a apresentar as políticas educacionais, a partir da Reforma de 1971, para que possamos compreender aquilo que se configurou nos anos 1980 e 1990.

2.2 A REFORMA EDUCACIONAL DE 1971

Em conjunto com um projeto de mudanças políticas, sociais e econômicas, o regime militar lançou mão da política educacional como estratégia de conformação dos valores dos governos que se seguiram entre 1964 e 1985. Antes de iniciarmos uma análise mais aprofundada a respeito da conjuntura educacional da década de 1970, é necessário lançarmos o olhar para os acontecimentos da década anterior, sobretudo no que diz respeito às medidas tomadas no campo na educação, pois possuem relação direta com aquilo que virá a configurar-se nos anos seguintes e resultará da Reforma de 1971.

Os anos que se seguiram ao golpe de 1964 foram marcados por um projeto de desnacionalização do campo educacional e pela repressão política e ideológica, que atingiram tanto o ensino superior quanto a educação básica no país. As proposições políticas e ideológicas orientadas dentro do sistema de ensino buscaram promover o controle da educação através de acordos com setores conservadores da sociedade civil, em nível nacional e internacional. Dessa forma, a compreensão sobre o papel e os objetivos a serem alcançados pela educação foram reformulados de modo a atender o ideário desses grupos.

De acordo com Clarice Nunes (1979), o contexto educacional da década de 1960 é marcado pelo conflito de posições de setores da camada dominante do país no que diz respeito às mudanças que deveriam ser promovidas no ensino secundário. Nesse sentido, as discussões que vinham se desenvolvendo desde os governos Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964) giravam em torno da inadequação do ginásio secundário para o momento político, social e econômico pelo qual o Brasil passava naquele momento. Para autora, alguns pontos em comum se faziam presentes nas propostas educacionais: crítica à intelectualização da escola secundária, defesa por maior oportunidade de acesso a esse grau de ensino para as camadas populares e a introdução das práticas de trabalho no currículo escolar. No entanto, tais propostas divergiam em suas concepções de educação. De um lado, entendia-se a educação enquanto instrumento de manutenção da ordem vigente e, de outro, como um meio para a transformação social. E assim, por trás de cada concepção, encontrava-se determinada estratégia de desenvolvimento econômico e social.

Sob este prisma, percebe-se que a opção do governo brasileiro nos anos que se seguiram ao golpe civil-militar de 1964 foi por uma concepção de educação que visava manter a ordem política e ideológica do regime e promover o desenvolvimento econômico através do ensino técnico e profissionalizante. De acordo com Fonseca (2001), no campo da educação tomou

forma a união de interesses de setores internos e externos que visavam atingir esses objetivos, uma vez que

[...] No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além da OEA e UNESCO. (FONSECA, 2001, p. 19)

Dessa forma, o ideário educacional irá se configurar através dos planos e programas de desenvolvimento, da legislação e diretrizes governamentais. Nesse sentido, dois aspectos centrais destacam-se: a dimensão privatista da educação e o foco na elaboração do ensino profissionalizante.

De acordo com Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes (1991), o discurso da privatização e da desobrigação do Estado para com a educação pública ganhou força nos primeiros momentos após 1964 quando chegam ao poder grupos que “defendiam a desmontagem ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino” ao mesmo tempo em que alegavam que o Estado deveria subsidiar as escolas particulares (CUNHA; GÓES, 1991, p. 42). Os autores citam como exemplo desse processo de transferência das verbas públicas para o setor privado as mudanças promovidas no Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Conforme Cunha e Góes (1991), o PNE passa por revisões em 1965 que, entre outras alterações, promovem o aumento dos recursos a serem transferidos para o setor privado: em 1962, o plano previa que 3% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário deveriam ser destinados a bolsas de estudo em escolas particulares; em 1965, o montante desses recursos aumentou para 5%. Os recursos destinados ao ensino médio e superior também sofreram alterações – de 14,5% para 20%, no caso do Fundo Nacional do Ensino Médio, e de zero para 5% no Fundo Nacional do Ensino Superior. Outro exemplo citado pelos autores, que corrobora a ideia defendida de que o Estado passou a desobrigar-se da manutenção do ensino público, diz respeito à retirada da vinculação automática de verbas para o ensino, na Constituição de 1967, no plano da União. Assim, “a participação do MEC no orçamento da União, que oscilou entre 8,5% e 10,6%, no período 1960-1965, desabou para a metade desses níveis nos anos 70, chegando a 4,3% em 1975” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 51-52). E, enquanto isso, crescia a rede de ensino privado no país, sobretudo no ensino superior. Nesse ponto, vale chamar atenção para um processo paradoxal da ação do Estado: enquanto, de um lado, convencionou-se apontar que a ditadura brasileira possuía certas diferenças em relação às demais ditaduras do Cone Sul, por ter reforçado o aparelho do Estado através da criação de inúmeras estatais, de outro percebe-se o

desinvestimento do Estado em relação à educação pública. Isso pode ser um indício de que a ditadura brasileira não estava tão afastada de políticas neoliberais, pelo menos quando se tratava do campo da educação.

As reformas empreendidas no ensino superior (1968) e, posteriormente, no ensino primário e secundário (1971) não visavam apenas promover a hegemonia do Estado frente a educação. De acordo com José Willington Germano (2000), as reformas também objetivavam atender a uma demanda latente de parcela significativa da sociedade brasileira que não estava nos bancos escolares. Para isso, produziu um discurso de valorização da educação escolar, transformando a política educacional em um veículo para a obtenção de consenso (GERMANO, 2000). Entretanto, conforme o autor, apesar do discurso de valorização da educação, o Estado, na prática, atuava de forma contraditória. Em primeiro lugar, depara-se com a escassez de verbas para a educação pública, pois, conforme explicitado anteriormente, os recursos haviam sido destinados ao setor privado; em segundo lugar, promove a desconstrução do exercício da crítica social e política “através da repressão a professores e alunos “indesejáveis” ao regime através do controle político e ideológico do ensino [...] para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação” (GERMANO, 2000, p. 105). Em terceiro lugar, Germano aponta que do ponto de vista teórico, a política educacional do Estado Brasileiro no período do regime militar vai pautar-se na economia da educação de cunho liberal, responsável pela chamada “teoria do capital humano”, que busca estabelecer relação direta entre educação e produção capitalista, incentivando a participação do setor privado na expansão do sistema educacional. Esse argumento do autor reforça o que foi mencionado anteriormente a respeito da aproximação da ditadura brasileira com as políticas neoliberais. Não é nossa pretensão neste trabalho fazer uma análise aprofundada sobre o modelo político-econômico adotado pelo Estado pós-1964, mas apontar como as políticas educacionais, em todos os níveis de ensino, sofreram modificações para atender às necessidades desse modelo. É sobretudo no tocante a este último aspecto que irá tomar forma a reforma educacional de 1971 que atingiu o ensino de 1º e 2º graus.

No bojo das políticas educacionais do governo militar, a reforma educacional elaborada em 1971 promoveu a reestruturação do sistema escolar ao mesmo tempo em que reorganizou os objetivos para o ensino da educação básica. A bibliografia sobre o tema aponta como marco inicial da reforma de 1971 a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971a). No entanto, no decorrer da década de 1970,

também serão elaborados decretos e pareceres que buscavam reforçar os objetivos da Lei 5.692/71 através de reformulações curriculares e criação de novas disciplinas.

De acordo com José Willington Germano (2000), o anteprojeto de Lei foi elaborado por um grupo de intelectuais ligados ao regime e acrescido de um substitutivo do senador Aderbal Jurema – então relator da Comissão Mista do Congresso e cuja proposta reforçava a questão da profissionalização do ensino de 2º grau⁶. Ainda conforme o autor, a matéria tramitou e foi aprovada pelo Congresso Nacional em um prazo de 30 dias, tendo em vista o caráter de urgência dado pelo poder Executivo.

Para Germano (2000), a Lei 5.692/71 foi recebida com entusiasmo não só por setores políticos ligados ao regime, mas também pelos educadores. O autor credita tal aprovação ao momento de êxito da política econômica do período que, mesmo com o recrudescimento da repressão que se dirige sobretudo à oposição armada, conferia legitimidade social ao regime. A ausência de disputas, sobretudo entre os setores privado e público da educação, se deve por dois motivos: de um lado, a referida lei conservou e garantiu amparo técnico e financeiro à iniciativa privada através do seu artigo 45 que estabelece que

Art. 45º - As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo. (BRASIL, [1971a])

Por outro lado, os grupos envolvidos com a defesa da escola pública e pela ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e incorporados a outras pautas de luta, visando a derrubada do regime, ou, então, aderiram à Reforma. Nesse sentido, Germano aponta que no período de 1969-1971, de maior engajamento na luta armada, a pauta pela educação era vista por parte das lideranças estudantis e dos intelectuais de esquerda como algo secundário, pois era preciso derrubar o regime. Desta feita, “não se tratava mais de lutar por “reformas de base”, entre as quais a reforma educacional, conforme o ideário pré-64, mas de empreender de fato uma transformação estrutural profunda na sociedade brasileira” (GERMANO, 2000, p. 161). Dessa forma, a conjuntura política e social que precede a elaboração da Lei 5.692/71, diferentemente do que se configurou nos anos de luta contra a reforma universitária de 1968, é desprovida de mobilizações da sociedade civil. Enquanto isso, o Estado seguia promovendo a

⁶ O autor cita como integrantes do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do anteprojeto: padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães, Nise Pires. *In*: GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 160.

reestruturação dos ensinos primário e secundário com vistas a atender os interesses dos setores privatistas, colocando no lugar de um ensino crítico-humanista, uma perspectiva tecnicista-profissionalizante. Ressalta-se, entretanto, que após a elaboração da Lei 5.692/71 houve forte movimento de educadores e da sociedade civil que se posicionaram de forma crítica às medidas que foram sendo tomadas no âmbito da Reforma de 1971 conforme será apresentado ao longo deste trabalho.

2.3 A REFORMA NO NÍVEL DE 1º E 2º GRAUS

A partir da perspectiva do que foi exposto até o momento, a reforma educacional de 1971 surge de forma a complementar o controle técnico da educação que vinha configurando-se desde o golpe de 1964. Nesse sentido, a bibliografia aponta dois aspectos centrais como foco dessa política educacional: primeiro, a extensão da escolaridade obrigatória em nível de 1º grau de quatro para oito anos, visando atender alunos da faixa etária dos sete aos quatorze anos, passando a corresponder ao ensino de 1ª a 8ª série. Em segundo lugar, a promoção do ensino profissionalizante no nível de 2º grau, objetivando a formação específica para o mercado de trabalho.

Conforme já mencionado, essas mudanças foram estipuladas pela Lei 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. O artigo 1º da referida lei estipula que

Art. 1º - o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, [1971a])

Pode-se perceber que a tônica da educação para o desenvolvimento econômico está presente desde o primeiro artigo da lei. Por exemplo, a utilização do termo “qualificação para o trabalho” aponta o caráter tecnicista dado à educação durante o período ditatorial, conforme mencionado anteriormente. Ao vincular os termos “auto-realização” com “qualificação para o trabalho” e “cidadania”, podemos refletir e questionar qual concepção de educação a ditadura brasileira tinha, ou qual significado atribuía ao termo “exercício consciente da cidadania”. Só se sente realizado o indivíduo preparado para o mercado de trabalho? E mais, só exerce seu direito de cidadão aquele que está em atividade no mercado? A educação por si mesma já não é um exercício consciente da cidadania?

Em seu artigo 4º, estipula que os currículos desses níveis de ensino devem ser compostos por um núcleo comum obrigatório, em âmbito nacional, e uma parte diversificada

que vise atender às especificidades locais e aos planos dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, a definição dos conteúdos curriculares é organizada de tal forma que ao Conselho Federal de Educação cabe a responsabilidade de fixar para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum e aos Conselhos de Educação a escolha das matérias que deverão constituir a parte diversificada, tendo cada estabelecimento a possibilidade de escolher aquelas que serão ministradas.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2001), essa reforma do ensino de 1º e 2º graus proposta pela Lei 5.692/71 causa profundas transformações para área de Ciências Humanas. Conforme a autora, dois aspectos da reforma acabam atingindo diretamente essa área de ensino: primeiro, a dimensão da profissionalização a nível de 2º grau, que coloca como prioridade de ensino a formação específica para a capacitação da mão de obra para o mercado de trabalho, acaba por deixar em segundo plano a educação integral com ênfase na formação geral do educando e a consequência mais direta da medida é que ao tornar compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente elimina dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas. Segundo aspecto que deve ser destacado diz respeito ao nível de 1º grau. A reforma educacional promoveu mudanças curriculares que previam a adoção da disciplina de Estudos Sociais englobando as matérias de História e Geografia. Essa medida “desencadeia um processo polêmico de lutas e discussões acerca da formação dos profissionais de História e Geografia”, além de provocar uma série de descaracterizações em cada área de ensino (FONSECA, 2001, p. 27). Pretende-se, a partir de agora, apresentar os dispositivos legais elaborados pela Reforma de 1971 que visavam complementar a reformulação dos currículos.

2.4 A FORMULAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE 1º E 2º GRAUS: PARECER 853/71 E RESOLUÇÃO Nº 8/71

No que diz respeito às propostas da Lei 5.692/71, a legislação específica de currículo é indicada através de dois documentos: o Parecer 853, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação e a Resolução nº 8, anexa ao Parecer 853/71, de 1º de dezembro de 1971. Esses dispositivos tratam da determinação dos conteúdos e matérias que deveriam compor o núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus e definem as fases do ensino em que cada categoria curricular deveria ser desenvolvida.

Enfatizando a importância da fixação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus e interpretando a ação como um passo inicial para uma “nova concepção de escola”, o Parecer 853/71 tinha o objetivo de apresentar os fundamentos pedagógicos da reforma educacional que entrava em vigor. Os autores do Parecer propõem analisar a doutrina e a técnica do currículo adotadas na Lei 5.692/71, levando em consideração quatro perspectivas: a determinação dos conteúdos para o núcleo-comum e a parte diversificada; a análise do currículo pleno a partir das noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, definindo também o conceito de matéria; ainda no currículo pleno, análise das ideias de relacionamento, ordenação e sequência; refletir na questão do binômio educação geral-formação especial que, conforme visto nas disposições da Lei, regia a nova proposta de escolarização (BRASIL, 1971b).

A partir das definições deste parecer, a Resolução nº 8/71 fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude, bem como as matérias que devem fazer parte do currículo. O dispositivo visa cumprir com o disposto no artigo 4º, § 1º (Inciso 1) e 2º, bem como nos artigos 5º, 6º, 7º, 8º e 76 da Lei nº 5.692/71. O artigo 4º define que os currículos de 1º e 2º graus de ensino devem ter um núcleo-comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada visando “atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”(BRASIL, [1971a]). Assim, a Resolução nº 8 estipula

ART. 1º - O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas. (BRASIL, 1971c, p. 399)

No caso específico do nosso estudo, podemos observar que dada a disposição da resolução, as disciplinas de História e Geografia seriam partes integrantes dos conteúdos a serem ministrados na matéria de Estudos Sociais, juntamente com os conteúdos de Organização Social e Política Brasileira⁷. Percebe-se que a concepção de matéria adotada pelo documento é

⁷ A disciplina de Organização Social e Política Brasileira foi criada em 24 de abril de 1964 através da Indicação nº1 do Conselho Federal de Educação. Oferecida como uma disciplina obrigatória complementar no ciclo ginasial, suas diretrizes enfatizavam a realidade brasileira através do ensino sobre cidadania e valores políticos, buscando a

abrangente e implicitamente sugere ser necessário dar conta de pressupostos teóricos e metodológicos de diferentes ciências de referência. A História, enquanto disciplina escolar e acadêmica, possui objetivos de ensino e construção teórico-metodológica distintos da Geografia, ainda que em algum grau ambas as disciplinas possam vir a convergir. Cabe refletirmos, então, qual a intencionalidade do texto prescrito ao integrar História e Geografia em uma disciplina em comum.

O artigo 3º desta resolução define os objetivos do ensino de cada matéria, cabendo aos Estudos Sociais o “ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (BRASIL, 1971c, p. 400). O que seria “ajustar o educando ao meio”? O texto da resolução não deixa clara esta definição e, na verdade, dá margem a interpretações muito amplas. No entanto, observando que em conjunto com os conteúdos de História e Geografia, na matéria de Estudos Sociais, deveriam ser ministrados os estudos de Organização Social e Política do Brasil, podemos inferir uma intencionalidade de “ajustar” o educando aos pressupostos do governo militar.

O artigo 5º da referida resolução estipula as categorias curriculares através das quais os conteúdos das matérias deveriam ser desenvolvidos. Assim, para o ensino de 1º grau define que da 6ª série até o final deste grau de ensino, as matérias do núcleo-comum deveriam ser desenvolvidas sob a forma de Estudos Sociais, tratadas como áreas de estudo. No ensino de 2º grau, História e Geografia seriam tratadas como disciplinas e ministradas de acordo com as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. No que diz respeito ao escalonamento dessas matérias no currículo, no artigo 4º do dispositivo consta que nas áreas de estudos “formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem”, e nas disciplinas “a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos” (BRASIL, 1971c, p. 400). Nesse sentido, percebe-se que as matérias devem ser ministradas em diferentes graus de amplitude, do menos para o mais específico grau de conhecimento. Essas categorias também possuem uma definição muito ampla, afinal, “situações de experiência” são distintas em cada prática educacional. Além disso, se uma área de estudo é formada pela integração de conteúdos e se, no caso de Estudos Sociais, por exemplo, existem pelos menos três que devem ser contemplados, de que forma os estabelecimentos de ensino conseguiriam

formação cívica do cidadão. VIEIRA, Cleber Santos. OSPB, História Cidadania e Livros Escolares. (1962-1964). ANPUH – **XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, Londrina, 2005, p. 1-8. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1163.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

reunir de maneira satisfatória todos esses saberes? Daí as afirmações de autoras como Selva Guimarães de que a Reforma de 1971 provocou a descaracterização das disciplinas de História e Geografia, conforme exposto anteriormente neste texto.

Ancorados nas disposições do art. 4º da Lei 5.692/71, os redatores do Parecer 853/71 interpretam que a determinação dos conteúdos, da maneira como se configura na Lei, é feita em camadas que vão se acrescentando. Nesse sentido, o núcleo-comum consistia nos conteúdos que o Conselho Federal de Educação considerava o mínimo que os alunos e alunas deveriam aprender. De acordo com os redatores do Parecer 853/71,

O núcleo [comum] configura o conteúdo mínimo abaixo do qual se terá por incompleta qualquer formação de 1º e 2º graus, assim quanto aos conhecimentos em si mesmos como, sobretudo, *do ponto de vista de uma unidade nacional de que a escola há de ser causa e efeito a um tempo*. Daí a sua obrigatoriedade. (BRASIL, 1971b, grifos nossos)

Apesar da valorização de uma relação flexível e aberta no que diz respeito à construção da parte diversificada do currículo por parte dos estabelecimentos de ensino, dois pontos sobressaem e provocam questionamentos a esse posicionamento do Parecer: primeiro, ao planejarem seus currículos, os estabelecimentos deveriam incluir os componentes do artigo 7º da Lei, que estipula a obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos de 1ª e 2º graus; além disso, deveriam incluir igualmente os componentes do núcleo-comum. Segundo ponto a se observar é que essa inclusão é feita mediante aprovação do respectivo Conselho de Educação. Portanto, apesar da flexibilidade em poder adotar ou retirar matérias que melhor se adequassem ao plano, os ajustes dos estabelecimentos tinham pré-condições a seguir. Isso pode abrir margem para a criação de lacunas sobre o que era incluído nos currículos. Também podemos pensar que se cabia ao Conselho de Educação aprovar ou não tais propostas e se este conselho estivesse alinhado à doutrina do regime, matérias cujo conteúdo viesse de encontro ao governo militar poderiam ser vetadas. Outra questão a ser observada diz respeito aos termos e expressões presentes na redação do excerto acima referido. Ao fazer a relação entre um núcleo comum com um conteúdo mínimo obrigatório e a escola enquanto *causa e efeito de uma unidade nacional*, os legisladores demonstram a intencionalidade da reforma curricular de utilizar o ensino como meio para instrumentalizar determinados valores de sociedade.

Sob esta perspectiva, entendemos que as várias etapas de elaboração de uma política educacional envolvem diferentes atores, interesses e instituições cujas disputas refletem nas reformas propostas para o setor da educação. Essas políticas, enquanto intervenção do Estado em um setor específico da sociedade, neste caso o da educação, não se restringem à ação do

Estado, mas, também, expressam a construção de sentido formulado por diferentes esferas da sociedade civil e possuem visões de mundo diferentes. Esse aspecto é fortemente percebido quando tratamos das políticas públicas de educação uma vez que as mesmas carregam percepções distintas a respeito da função social da educação dentro da sociedade. Essas diferentes concepções, por vezes, entram em conflito e influenciam o processo de formulação das políticas públicas para o setor. Por isso, as políticas educacionais são resultado de um conjunto de ações do Estado e ações da sociedade civil. Autores como Pierre Muller e Ives Surel (2002, p. 7) entendem o estudo da ação pública como parte de um processo maior que busca

compreender as lógicas implementadas nestas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade

Assim, determinada ação de uma política pública deve ser estudada conforme a realidade que se configura em cada setor, levando em consideração as distintas interpretações e percepções da finalidade que se pretende alcançar com tal política.

Para o setor educação, de acordo com Farenzena e Luce (2015, p. 195), costuma-se analisar as políticas públicas a partir de quatro pontos chave:

as interações entre os agentes governamentais situados em diferentes instâncias; as interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil; a configuração institucional do Estado e da organização da educação; o ordenamento jurídico, abrangendo direitos, garantias e condições da escolarização.

Ou seja, diferentes processos de significações, representações e decisões são colocadas em conjunto com ações do Estado. É a partir dessas perspectivas que devemos lançar o olhar para as proposições da legislação até agora apresentadas e buscar compreender a intencionalidade da reforma curricular. Ao colocar a escola como instrumento para se chegar a uma unidade nacional, o texto prescrito já deixa evidente o significado e a função social que atribui a este espaço.

As representações e os significados conferidos ao ensino refletem na construção do currículo, que se constitui não só enquanto conhecimento escolar, mas, também, apresenta em seu texto um projeto político-social. De acordo com Kátia Abud (2004), a importância dada à questão da elaboração curricular relaciona-se com o fato de que o currículo, juntamente com outros programas como guias, propostas e parâmetros, “constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que

interessa aos grupos dominantes” (ABUD, 2004, p. 28). É sob este prisma que podemos interpretar a relação feita pelo Parecer 853/71 entre o núcleo-comum e a função social da escola enquanto meio para se chegar à unidade nacional, ou seja, uma visão pragmática do ensino que objetiva formar o cidadão ideal. Daí a preocupação em definir as matérias e disciplinas de um currículo, pois, conforme Abud (2004, p. 28), “através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar”. Esses textos prescritos alocam estrategicamente as disciplinas, definindo a funcionalidade do seu saber.

Todas essas questões propostas pela Reforma Educacional de 1971 geraram debates entre os diferentes atores do setor da educação naquele momento e nos anos seguintes. Conforme mencionado ao longo deste trabalho, a historiografia sobre o ensino de História, na forma como este ensino se configurou no período da reforma de 1971, aponta para a construção de algumas representações acerca dos resultados que as mudanças, sobretudo no currículo, provocaram para a disciplina. Uma delas diz respeito ao esvaziamento de conteúdos oriundos da disciplina de História após a implantação dos Estudos Sociais, promovendo o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos. A partir dessas problemáticas levantadas ao longo da década de 1970, diferentes sujeitos do campo da educação passaram a debater sobre a função social do conhecimento produzido pelas suas ciências de referência. Assim, na década de 1980, inicia-se um movimento de renovação curricular, acompanhado pelo desenvolvimento de pesquisas no campo do ensino de História que buscavam pensar em novas concepções de ensino.

Flávi Caimi (2001) cartografa o debate acerca da produção e das discussões a respeito do ensino de História no Brasil, fazendo um balanço da produção acadêmica e escolar sobre o campo do ensino de História referente às décadas de 1980 e 1990. A autora traz dados detalhados sobre a relação de autores e autoras com publicações sobre o ensino de História, incluindo as tendências e enfoques temáticos que mais apareceram no debate acadêmico. A partir dessa leitura, foi possível situar esta pesquisa nos debates da década de 1980, que a autora intitula de a “Era do Repensando”. O título refere-se a um período influenciado pelo contexto de abertura política da década de 1970 em que houve a rearticulação dos movimentos sociais e profissionais que estimularam o “repensar das práticas educativas e sociais”, marcando a década de 1980 “por um intenso debate em torno do ensino de História, o qual se expressou na realização de congressos, seminários, reformas curriculares, publicação de coletâneas, etc”

(CAIMI, 2001, p. 43). De acordo com Caimi, a primeira metade da década de 1980 presencia um intenso movimento de reflexões sobre o ensino de História a partir do lançamento das coletâneas “Repensando a História” (1984) e “A prática do ensino de História” (1985).

Esse movimento de reflexão dos pressupostos teórico-metodológicos do ensino de História também foi apontado por Elba Barreto (1998). Assim como Caimi (2001), Barreto também relaciona o movimento de renovação curricular com o contexto de transição democrática que o país estava passando, por ser este um momento em que a sociedade civil se mobiliza em prol de uma maior participação democrática e pela descentralização do poder, para que estados e municípios tivessem maior autonomia na formulação de políticas públicas. De acordo com a autora, “as reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se às orientações tecnicistas que prevaleceram na década anterior” (BARRETO, 1998, p. 8).

O resultado de todos esses debates que advogavam pela relevância social dos conteúdos, seja através das produções acadêmicas conforme apontou Flávia Caimi (2001), ou através das mobilizações da sociedade civil, foi o desmembramento dos Estudos Sociais e o retorno das disciplinas de História e Geografia. No âmbito da política educacional, as medidas legislativas que promoveram essa reestruturação curricular foram o Parecer 785/86 e a Resolução nº 6/86.

2.5 AS DÉCADAS DE 1980 E 1990: O PARECER 785/86, A RESOLUÇÃO Nº 6/86 E A LEI Nº 9.394/96

O Parecer 785/86⁸, aprovado em 6 de novembro de 1986, estipulava a reformulação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus, a partir do Aviso Ministerial 911/86 que, referindo-se ao “Dia Nacional do Debate sobre Educação”⁹, aponta a insatisfação da sociedade civil, sobretudo dos segmentos diretamente envolvidos com a educação escolar, quanto a baixa produtividade do ensino. No relatório inicial, apresenta críticas quanto ao ensino e aos currículos,

⁸ BRASIL. Parecer 785/86, de 6 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus (Aviso Ministerial 911/26). In: RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil: considerações sobre filosofia, crítica e prática das propostas legais**. Petrópolis: Vozes, 1990a, 2. ed.

⁹ O Dia Nacional de Debate sobre Educação foi organizado e realizado pelo o Ministério da Educação em conjunto com as secretarias de Educação de todas as unidades federativas, no dia 18 de setembro de 1985. O objetivo da iniciativa foi o de promover uma ampla mobilização envolvendo educadores, escolas, comunidade, instituições e sociedade em geral na busca de soluções para os problemas educacionais. A partir dos debates, também pretendiam elaborar o I Plano Setorial de Educação do período democrático.

apontando que a escola estaria “fugindo à essencialidade dos conteúdos” e que, portanto, seria necessário resgatá-los. Essa “fuga à essencialidade” é uma crítica direcionada às definições vagas das categorias curriculares de matéria, disciplina, áreas de estudo e atividade estipuladas pelo Parecer 853/71 e pela Resolução nº 8/71, apresentados anteriormente. Isso fica claro quando analisamos a resposta da Câmara de Ensino às preocupações expostas pelo Ministro da Educação, ainda no corpo do texto do Parecer. A Câmara pronuncia estar de acordo com as proposições colocadas pelo relatório no que diz respeito à necessidade de melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem oferecidos pelas escolas brasileiras. Sugerem que para mudar essa realidade seria necessária a qualificação e o aprimoramento do quadro profissional, tendo em vista o baixo rendimento dos cursos de habilitação do magistério. Essa é, justamente, uma das questões apontadas por autoras como Selva Guimarães Fonseca (2001) quando menciona a implantação das licenciaturas de curta e longa duração em Estudos Sociais que objetivavam formar um profissional polivalente, sem aprofundamento dos saberes específicos das ciências de referência. Ao longo da apreciação, os conselheiros também apontam outras causas para baixa qualidade do ensino como baixo salário dos docentes, falta de assistência ao educando, estrutura dos estabelecimentos de ensino e seu funcionamento. Enfim, procuram demonstrar que as mazelas que atingiam o ensino, naquele contexto, não eram responsabilidade exclusiva do corpo docente.

O posicionamento da Câmara de Ensino quanto ao pronunciamento do Ministro da Educação também aponta uma crítica a um dos pontos do Parecer 853/71, que diz respeito à escolha, por parte dos estabelecimentos de ensino e com a anuência dos seus respectivos Conselhos de Educação, de disciplinas que poderiam compor a parte diversificada do currículo. De acordo com eles, essas disciplinas acabaram se tornando “penduricalhos ao currículo”, sem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1990a, p. 99). Por essa razão, defendem que para uma melhor organização curricular, o núcleo-comum deve ter um número restrito de disciplinas e propõem a revisão da proposta do núcleo-comum. Nesse sentido, a crítica volta-se à definição genérica da categoria curricular “matéria”, “entendendo a palavra matéria num sentido meio indeterminado de matéria-prima, que, em si mesma, é cheia de virtualidades, não deixou de acarretar uma certa instabilidade” (BRASIL, 1990a, p. 100). O questionamento, nesse ponto, se refere às inúmeras possibilidades de conteúdos que poderiam ser ministrados dentro da categoria, correndo o risco de não contemplar, com a devida importância, os conteúdos essenciais da ciência de referência.

No Parecer 785/86, as indicações de mudanças focam na matéria “Comunicação e Expressão” que, conforme a Câmara, deveria converter-se em uma matéria isolada – Língua Portuguesa. Em relação aos Estudos Sociais, não elaboraram muitas observações acerca de como os estabelecimentos de ensino deveriam lidar com a questão da separação. No entanto, observam que

[...] O processo de transmissão de conhecimentos, embora se reconheçam o inter-relacionamento e a conexão dos saberes, costuma-se fazê-lo com proveito didático, separado por perspectivas formais. Assim, nada impede que a Geografia e a História (bem como a Educação Moral e Cívica e, mais tarde, a OSPB) sejam separadas em duas atividades ou disciplinas distintas. Aliás, é de bom efeito pedagógico e educacional os alunos irem adquirindo desde cedo a noção de perspectiva formal, isto é, de que a mesma matéria pode ser apreciada e examinada sob um determinado ponto de vista. (BRASIL, 1990a, p. 101)

O Parecer é seguido pela Resolução nº 6/86, do Conselho Federal de Educação, que reformula o núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1990b). A questão da separação das disciplinas de História e Geografia está contemplada no artigo 6º, que resolve que a cada estabelecimento de ensino cabe organizar seu plano de curso, dispondo as matérias do núcleo-comum de tal forma que, nas séries iniciais do ensino de 1º grau a disciplina de Estudos Sociais é mantida, porém com a possibilidade de que História e Geografia possam ser ministradas separadamente ou integradas. Em seguida, e até o fim do 1º grau, todas as disciplinas do currículo são organizadas separadamente, incluindo História e Geografia. A partir desses dispositivos, cada estabelecimento de ensino ficava responsável por promover as mudanças necessárias em sua organização curricular.

Esses dispositivos foram criados dentro de um novo cenário político, marcado por novos contornos dados à educação nacional e pela reorganização dos movimentos sociais no campo das disputas políticas e na luta pelos direitos sociais. Antes das suas promulgações, já vinham sendo debatidas as demandas na sociedade civil e nas instituições envolvidas com o tema educacional sobre os rumos da educação. O relatório intitulado “Dia Nacional de Debate sobre Educação: sínteses perspectivas”, produzido pelo Ministério da Educação em 1986, apresenta as contribuições de órgãos oficiais dos Poderes Executivo e Legislativo, responsáveis pela educação, e de várias comunidades representativas da sociedade civil (BRASIL, 1986). Esse relatório é resultado dos debates promovidos pelo Ministério da Educação, em conjunto com as secretarias de Educação de todas as unidades federativas, no Dia Nacional de Debate sobre Educação realizado em 1985. De acordo com este documento, “o objetivo dessa iniciativa foi o de promover uma ampla mobilização envolvendo todos os segmentos da sociedade na busca de soluções para os problemas educacionais” (BRASIL, 1986, p.9). Dessa forma, propunham para a nova política

educacional a “Educação para Todos – Caminhos para a Mudança”. É uma constante no documento a defesa da construção de uma sociedade mais democrática e a necessidade de assegurar a todos a plenitude de seus direitos. Nesse sentido, entendem que a educação brasileira deveria ser tratada em sua dimensão político-social, baseada nos princípios da “democratização, participação e descentralização, garantindo a todos um ensino de qualidade, fator essencial à consolidação da democracia” (BRASIL, 1986, p.9). É evidente que esse material deve ser lido criticamente, considerando-se o contexto em que foi produzido para não ser compreendido como uma verdade única a respeito dos anseios e propostas do governo daquele período para a Educação¹⁰. No entanto, é interessante notar o entendimento dado a educação enquanto um dos caminhos para se chegar a plena democratização do país. Talvez isso nos ajude a compreender a tônica das políticas educacionais que foram desenvolvidas, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1980 e ao longo dos anos 1990.

Esses movimentos no campo da educação foram realizados em oposição à Reforma de 1971, faziam críticas ao modelo de educação tecnicista e articulavam-se em defesa da escola pública. Um exemplo desses movimentos pode ser encontrado em Martins e Almeida (2016). Conforme os autores, dessa articulação surgiu um dos movimentos responsáveis pela união das forças progressistas em prol da educação nacional: o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP). O Fórum surgiu em 1986, junto com outros movimentos que propunham pensar os novos caminhos da sociedade brasileira durante a elaboração da Constituinte de 1988. De acordo com Martins e Almeida, esses debates iniciaram na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em 1986, intitulada “Educação e a Constituinte” (MARTINS; ALMEIDA, 2016, p.5). Nessa conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia”, documento contendo as propostas da comunidade educacional para o texto da Constituição de 1988 referente à Educação. Conforme os autores, os debates iniciados nesse evento provocaram reflexos nas reformas posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996).

A nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB/96) inclui várias indicações para os sistemas de ensino e define um novo conceito de Educação Básica, que passa a cobrir três etapas sequenciais de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que devem ter a garantia obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. A

¹⁰ Neste período, ocupava a presidência da República José Sarney (1985-1990). Seu ministro da Educação era Jorge Konder Bornhausen, político que foi ligado ao partido Arena no período da ditadura civil-militar e cujo mandato como ministro da Educação foi de 1986 a 1987. Também compunham o Ministério da Educação, o secretário geral Aloísio de Guimarães Sotero e Júlio Fernando Pessoa Correia, secretário de ensino de 1º e 2º graus.

organização da educação nacional passa a ser estabelecida a partir do regime de colaboração dos entes federados na organização dos seus sistemas de ensino. Em relação aos currículos, a nova LDB/96 estabelece, no artigo 26º, que nos três níveis de escolarização deve haver uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que considere as especificidades regionais e locais da sociedade.

Conforme mostramos, em diferentes contextos da trajetória do ensino de História no Brasil é possível verificar as intencionalidades do Estado nos processos de elaboração dos currículos e programas de História para a Educação Básica. De acordo com Silva e Fonseca (2010, p. 17), o lugar ocupado pela História após a implantação da LDB/96

[...] está, intimamente, imbricado às intencionalidades educativas expressas na política educacional implementada na década de 1990, no contexto político de globalização da economia, de desenvolvimento de novas tecnologias e de consolidação da democracia no Brasil.

Esse lugar deriva de mudanças na política educacional e no ensino de História, conquistadas no processo de lutas na década de 1980 e, também, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Entre as mudanças dos anos 1990, os autores apontam a extinção de disciplinas criadas desde o período da ditadura como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), além disso, os cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais também foram sendo encerrados aos poucos. Apontando o papel da LDB/96 nas mudanças para o ensino de História, Silva e Fonseca afirmam que “em forma de lei, o documento oficial expressa *o que* da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória “História”” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 17, grifos dos autores). Observa-se, assim, que a trajetória do ensino de História foi atravessada por intensos debates políticos e teóricos, muitas vezes resistindo às políticas educacionais implementadas que visavam controlar o ensino na educação básica. Ao apresentar essa trajetória e as políticas educacionais das décadas de 1970, 1980 e 1990, além de alguns exemplos de articulações da sociedade civil e da comunidade educacional em movimentos de resistência a essas políticas, entendemos que é possível compreender o contexto das falas dos professores entrevistados que serão apresentadas no trabalho.

3 HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DOS CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO PARA A PESQUISA SOBRE OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PARA O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Quando analisamos os saberes de professores a partir de entrevistas de história oral, estamos mobilizando memórias sobre sua atuação profissional a partir de um determinado presente. Ou seja, essas memórias trazem as marcas da experiência passada com aspectos do presente em que são enunciadas. Nesse caso, as falas são influenciadas pela contemporaneidade do contexto vivido pelo/a entrevistado/a. Por isso, consideramos importante fazer reflexões a respeito do processo de emergência dessas memórias, que são marcadas pelo tempo presente. Neste capítulo, procuramos refletir sobre as contribuições possíveis que o campo da História do Tempo Presente pode trazer para o estudo dos saberes dos professores de História, especificamente aqueles relacionados ao ensino sobre a ditadura civil-militar brasileira. Preocupamo-nos, também, em pensar de que forma esse referencial nos ajuda a compreender como, em 2020, a evocação das memórias da atuação docente nas décadas de 1980 e 1990, traz informações desses dois períodos distintos.

3.1 O PERCURSO DO CAMPO DA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

O campo da História do Tempo presente suscita debates entre os historiadores que ainda não foram concluídos. As discussões giram em torno do estatuto da História do Tempo Presente, suas especificidades, desafios e da própria noção de tempo presente. Por isso, pesquisadores de vários países têm feito um esforço para pensar sobre essas questões, propondo caminhos possíveis para a compreensão desse campo de pesquisa.

O estudo dos períodos recentes passou, durante um tempo, por uma série de interdições e questionamentos quanto a sua objetividade e possibilidade de pesquisa na História. Essa falta de credibilidade tem relação, em parte, com os princípios fundadores da disciplina de História consolidados no século XIX. Neste momento, ganhou força determinada visão de História a partir da sua institucionalização como disciplina universitária. A esse respeito, Ferreira (2018, p. 82) afirma que

[...] ao estudo da história se atribuiu a interpretação do passado distante, tendo o passado recente sofrido uma interdição. Fundando-se numa concepção de que o afastamento temporal era uma condição para se obter uma maior objetividade na

escrita da história e defendendo uma ruptura entre o passado e o presente, sustentava-se que só os indivíduos possuidores de uma formação especializada poderiam executar corretamente essa tarefa.

A condição para se fazer uma história científica era, portanto, colocar em prática uma visão retrospectiva que possibilitasse a ruptura entre passado e presente, pois só assim seria possível tomar o distanciamento necessário em relação aos problemas do presente. A esta objetividade proclamada, somou-se o paradigma estruturalista, sustentado pela noção de que o que importava para os estudos históricos era a análise das estruturas sociais e econômicas. Nesse sentido, as percepções dos indivíduos não eram consideradas relevantes, mas sim a valorização das estruturas, das fontes seriais e das técnicas de quantificação (FERREIRA, 2018). O uso dos testemunhos, entendidos como carregados demais de subjetividade e visões distorcidas, passam a ser criticados pelos historiadores que seguiam os cânones dessa história estruturalista, pois se tinha o receio de que a objetividade da pesquisa histórica fosse comprometida.

Essas foram algumas das questões que o historiador francês Henry Rousso buscou responder em seu livro *“A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo”*, originalmente publicada em francês (2013) e posteriormente no Brasil (2016). Na busca por retratar a evolução da História do Tempo Presente e por uma definição das suas fronteiras, processos e especificidades, Rousso (2016, p. 18) afirma de antemão que “o termo “história do tempo presente” não se confunde com história “contemporânea”, e cada tradição nacional possui a sua própria maneira de qualificar o passado próximo”. Existe o termo “história contemporânea” cujo significado remete a um segmento da disciplina histórica e da historiografia e, portanto, parte de uma história linear ocidental, e aquele que trabalha com o passado próximo, com um tempo que é o tempo próprio do historiador e cujas testemunhas ainda estão vivas. A própria noção de contemporaneidade remeteria a uma multiplicidade de sentidos que não estão unicamente ligados a uma temporalidade. Um evento encerrado em um passado mais distante pode ter uma presença mais marcante do que eventos próximos ao historiador do tempo presente. A relação com o passado pouco depende do tempo transcorrido. Talvez possamos dizer que ela tem mais a ver com a epistemologia da escrita da história do que com a proximidade ou afastamento do evento. Um historiador que estuda períodos de longa duração corre o risco de ser anacrônico se desconsiderar os pressupostos teórico-metodológicos da disciplina. Mas isso não nega, evidentemente, a necessidade do historiador do tempo presente de se afastar do sentimento de proximidade.

A noção de que só seria possível interpretar os fatos do passado a partir da ruptura com o presente, com o “não ter estado lá” como aponta Henry Rousso (2016), fez com que os historiadores tivessem de lidar com dois preconceitos opostos. De acordo com este autor,

O primeiro afirma que nenhuma boa história é possível sem recuo, ou ainda que o historiador não pode estar em cena senão quando todos os atores que ele estuda tiverem saído. [...] O segundo preconceito acredita, em um movimento quase contrário, que a experiência prevalece sobre o conhecimento, que a narração histórica não poderá nunca substituir verdadeiramente o testemunho, que a pretensão à verdade dos profissionais do passado é uma ilusão cientificista. (ROUSSO, 2016, p. 14-15)

Essa oposição entre um distanciamento do passado de um lado, e a valorização da experiência vivenciada do outro, criou atritos e controvérsias entre os próprios historiadores. O “confronto entre conhecimento elaborado e lembranças reconstituídas” (ROUSSO, 2016, p. 16) acabou se tornando uma questão cara aos debates sobre a História do Tempo Presente.

Algumas questões se colocam quando pensamos no ensino de História e na temática da ditadura à luz das reflexões sobre o tempo presente. Um primeiro ponto é o fato de que se exige dos/as professores/as historiadores/as o distanciamento dos fatos ocorridos no passado recente para não correr o risco de se produzir um ensino ideologizado, colocando muitas interdições aos temas trabalhados em sala de aula em nome de um ensino de História “neutro”. Outra questão diz respeito às demandas sociais por memória que têm sido feitas à História, tanto na educação básica quanto em outros espaços de atuação dos/as historiadores/as. Pensando a respeito das transformações no ensino de História a partir dessa realidade, Silva e Fonseca (2010) identificam esse movimento quando fazem uma análise da problemática da disciplina nos últimos anos do século XX e na primeira década do século XXI, apontando que parte dessas demandas foram se configurando por meio das políticas educacionais que traziam novos referenciais teóricos e curriculares para a disciplina de História, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais da segunda metade da década de 1990, que apontam diretrizes para que os/as professores/as trabalhem com questões da atualidade em suas aulas com o objetivo de construir um ensino mais diverso e plural, que leve em consideração a realidade dos/as alunos/as. Mas essas demandas sociais também mobilizam e colocam em disputa valores políticos e ideológicos, memórias familiares e afetivas, o que exige dos historiadores repensar os processos de escrita e narrativa históricas de uma forma que permita dar inteligibilidade ao passado, seguindo os pressupostos teórico-metodológicos do campo sem, no entanto, ignorar como esses processos são apropriados pela sociedade, pois “pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no

currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Pensando especificamente sobre o lugar do ensino de História nessa realidade, os autores ainda acrescentam:

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24)

A temática da ditadura civil-militar é um dos exemplos dessa complexidade, pois está presente não apenas nas inúmeras produções de pesquisas acadêmicas e nos espaços escolares, mas, também, no centro dos debates públicos onde se projetam polêmicas e reivindicações de grupos diametralmente opostos: sobreviventes e familiares de mortos e desaparecidos políticos que por iniciativa própria, ou através de organizações de direitos humanos, reivindicam o seu justo direito de esclarecer as violações cometidas durante os anos de repressão; e militares, autoridades estatais, entre outros sujeitos que, ignorando o estado democrático de direito, relativizam, negam e até mesmo defendem o retorno da ditadura. Nesse campo em disputa, o passado recente parece estar inconcluso e a ele se recorre para buscar respostas e definições no (e do) presente. Não apenas um *passado que não passa*, mas um passado que é objeto de referência em um movimento paradoxal: negá-lo, porque é traumático, ou resgatá-lo e utilizá-lo como exemplo do que se deve ou não repetir.

Conforme mencionamos na introdução, por ser um tema sensível, a temática da ditadura suscita debates e críticas de determinados setores da sociedade brasileira, seja negando a ocorrência de determinados acontecimentos, como a tortura, seja operando uma seleção no passado que faz um recorte de fatos considerados “positivos”, como a questão do “milagre econômico”, por exemplo, como justificativa para relativizar o significado desse período histórico no presente. Esse movimento acaba levando os próprios historiadores a pensar sobre o que deve ser ensinado e, principalmente, como deve ser ensinado o tema da ditadura, provocando mudanças no próprio processo de construção do conhecimento histórico.

No percurso da História do Tempo Presente, as novas relações de temporalidade, as reflexões acerca do papel do historiador na sociedade e as novas formas de escrever a história

são inauguradas por dois eventos históricos conforme Rousso (2016): as duas guerras mundiais do século XX. A Primeira e a Segunda Guerras Mundiais promoveram uma nova ruptura na continuidade histórica, causada pela violência e pelos resultados dos conflitos. Essa ruptura transforma a maneira como a sociedade compreende o presente e elabora expectativas sobre o futuro, pois rompe com a ideia de progresso que eventos anteriores haviam proporcionado¹¹. De acordo com Rousso (2016, p. 101): “Nesse contexto, a própria noção de contemporaneidade mudará de sentido, do mesmo modo que mudam a função da história em geral, seu lugar na sociedade, o papel dos historiadores e sua maneira de conceber uma disciplina atravessada por fortes tensões”. Assim, novos temas são colocados para aqueles que trabalham com a história do seu tempo. O afastamento do presente e a ideia de neutralidade, entendidas como condições necessárias para o trabalho do historiador durante o século XIX, dão lugar ao engajamento e à tomada de posição. É nesse contexto, também, que emergem as testemunhas, chamadas a compartilhar suas experiências na intenção de explicar o que até então parecia inexplicável.

A partir das mudanças na escrita da história do tempo presente, os historiadores passam a ter consciência de que não se pode esperar para escrever sobre os acontecimentos do passado próximo, pois os eventos deste século inauguram novas práticas políticas e sociais do passado: a emergência de memórias coletivas, a elaboração de práticas de luto através de comemorações públicas, a expressão de testemunhos e, de certa forma, uma nova relação do trabalho historiográfico com a história pública. O historiador do tempo presente e as testemunhas passam a tentar dar sentido aos eventos de formas distintas, inaugurando uma nova relação entre o passado próximo e o presente: um passado que não passa, pois é traumático e marcado pela lembrança da violência, mas que ao mesmo tempo não deve passar para que sirva de advertência – como uma obrigação moral e política daqueles que vivem o presente.

Nesse sentido, algumas questões se colocam aos professores de História em sala de aula e ao ensino sobre a temática da ditadura: como os questionamentos sobre o passado recente podem enriquecer a aula de História na reflexão sobre as disputas de narrativas? De que forma as memórias sobre o passado da ditadura podem se transformar em uma aula propositiva de debates sobre usos do passado no presente? Que relações se estabelecem dentro da sala de aula entre memória, conhecimento histórico e a vivência dos sujeitos ali presentes? Quais são os saberes que permitem aos professores de História articular todas essas questões?

¹¹ Para explicar essa nova relação de temporalidades, o autor faz uma comparação com a o fim da Revolução Francesa que havia gerado um sentimento de progresso, de ruptura com uma antiga ordem e a perspectiva de que, a partir daquele momento, existiria o progresso.

Em nossa pesquisa, os saberes dos professores de História nos mostraram que as relações que os docentes estabeleciam com o passado da ditadura não dependiam, exclusivamente, do tempo transcorrido ou do conhecimento adquirido na Universidade, mas da forma como compreendiam e se relacionavam com esse passado a partir do que julgavam ser necessário colocar em prática no presente para a construção de uma sociedade mais democrática. Nascidos entre o final dos anos 1950 e primeira metade de 1960, a maioria dos entrevistados era muito jovem nos anos do regime militar e, talvez, não tivessem uma aproximação maior com o contexto naquele momento, muito embora alguns tenham relatado o envolvimento em movimentos sociais durante a juventude. No entanto, percebemos que os professores estabeleceram conexões com esse passado, seja nos relatos sobre suas aulas nas décadas de 1980 e 1990, ou no momento presente. Identificamos nas suas falas a ideia de que era preciso combater qualquer resquício de autoritarismo, não apenas durante o período da redemocratização, mas atualmente também.

A História do Tempo Presente também traz contribuições para o ensino de História na medida em que permite trabalhar com uma noção de contemporaneidade em que os sujeitos sobreviventes que experienciaram situações limites, como as ditaduras na América Latina, compartilham suas experiências e memórias de um passado recente. De acordo com Rousso (2016, p. 15),

a característica primeira do tempo próximo é precisamente a presença de atores que viveram os acontecimentos estudados pelo historiador e capazes eventualmente de testemunhá-los, de participar de um diálogo com os mais jovens quando se trate de episódios relativamente mais antigos.

Aqui podemos encontrar uma possível resposta para as perguntas feitas anteriormente: enriquecer a aula de história com os testemunhos daqueles/as que vivenciaram o período da ditadura e permitir que eles/as, as próprias testemunhas desse passado recente, desatem alguns nós desse debate. Nesse sentido, a metodologia da história oral apresenta-se como interessante instrumento para o estudo do tempo presente e para o ensino de História, pois possibilita registrar as vivências de grupos sociais até então pouco estudados e reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade. O potencial educativo da História Oral contribui com conteúdos relativos ao mundo contemporâneo e para conhecer realidades que, em um primeiro olhar, podem parecer distantes dada a efemeridade que constitui nosso tempo presente, marcado pelo bombardeamento de informações que chegam até nós. Além disso, de acordo com Rodeghero (2016, p. 76),

deve-se destacar que discussões centrais da História Oral – como as relativas às relações entre história e memória, à constituição de identidades, ao estudo do tempo presente e à oralidade – têm aparecido em diferentes peças legislativas que dizem respeito à educação escolar. Diversos temas que são/podem ser estudados com o auxílio da História Oral têm sido introduzidos como conteúdos obrigatórios nos ensino básico ou superior.

Entre os exemplos apontados pela autora, destacamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, já mencionado na introdução, que incentiva a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil (RODEGHERO, 2016)¹². Conforme desenvolvemos no primeiro capítulo, aqui se percebe uma vez mais como a trajetória do ensino de História é perpassada pelas políticas educacionais em diferentes períodos e pelos debates em torno de qual História ensinar, e quais os caminhos para isso, incluindo os objetivos da disciplina e as seleções de seus conteúdos.

Sob este prisma, também podemos pensar que o historiador se torna testemunha e ator do seu tempo na medida em que dá inteligibilidade aos fatos do passado (atua) a partir dos relatos dos indivíduos que o viveram e experienciaram (testemunha). Daí a noção de que a História do Tempo Presente se reescreve constantemente, não apenas pelo fato de lidar com eventos não terminados, mas também porque trabalha com memórias que são ativadas no momento presente da fala. Esse último aspecto é importante, pois nesse exato momento de diálogo entre historiador e testemunha, a significação dada ao passado é balizada pela perspectiva dos dois sujeitos ali presentes e isso causa um impacto na escrita da história. Um impacto que não é necessariamente negativo, mas exigiu dos historiadores do tempo presente pensar em outras formas de lidar com os paradigmas teóricos e metodológicos da disciplina histórica.

Nas entrevistas realizadas, quando os/as professores/as se referiam às suas práticas em sala de aula nos anos 1980 e 1990, foi possível perceber que existia, por parte cada um/a, a noção de que aquele momento era a oportunidade de romper com o passado da ditadura, existia a esperança e a expectativa de que um novo momento se iniciava na história do Brasil com a redemocratização. Nesse sentido, o ensino de História era entendido como uma das ferramentas capazes de contribuir para isso. Muitas falas também remeteram ao presente, à percepção de que o passado sobre a ditadura estava sendo evocado e que isso precisava ser combatido. Percebemos que o posicionamento adotado pelos/as professores/as era o de se colocarem como agentes nesse processo e que, novamente, o ensino de História era um dos caminhos possíveis

¹² Além dessa medida legislativa, a autora cita outros exemplos: as Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que inserem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira”, e o ensino da história e cultura indígenas, respectivamente, e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.

para a construção de uma sociedade mais democrática. Os professores mantinham a esperança e reafirmavam a necessidade de continuar agindo para combater o retorno do autoritarismo. Em vários momentos do nosso diálogo, tanto referindo-se ao contexto da redemocratização quanto à conjuntura atual, os professores transformaram-se em testemunhas e atores do seu tempo.

Os encontros também foram momentos de ruptura da temporalidade, pois no ir e vir de suas memórias os/as professores/as acabavam estabelecendo comparações e conexões entre passado e presente, fazendo uma reavaliação da sua prática, no momento passado, a partir da sua realidade no presente, baseados/as em sua trajetória como educadores/as e das experiências vividas nesse caminho. Foram comuns menções às práticas em sala de aula, aos conteúdos selecionados, aos temas debatidos com os alunos, à realidade da educação brasileira, além, é claro, sobre as possibilidades e dificuldades de ensinar sobre a ditadura “ontem” e hoje. Frases como “hoje eu faria diferente”, “talvez, hoje, eu reagisse de outra forma”, “hoje eu percebo que é mais difícil falar sobre determinados temas” também apareceram. Trabalhar com a memória dos/as professores/as de História sobre seus saberes, através da metodologia da História Oral, permitiu entrarmos em contato a trajetória da educação brasileira, com os sentidos atribuídos ao que significa ser professor no Brasil e com as diferentes possibilidades de ensino sobre a ditadura, conforme mencionado anteriormente.

Essas relações entre passado e presente marcaram as reflexões dos/as professores/as acerca do seu papel e da sua função na sociedade como educadores/as, historiadores/as e cidadãos/cidadãs. Em nossas análises, as contribuições da História do Tempo Presente permitiram-nos compreender que a ruptura na continuidade histórica modifica a maneira como os/as professores/as compreendem o presente e elaboram expectativas sobre o futuro. Essa ruptura acaba provocando demandas sociais por explicações históricas e convida os/as professores/as historiadores/as a “utilizar” seu conhecimento a serviço da sociedade, o que inevitavelmente impacta seu trabalho em sala de aula.

No ensino de História, as questões relativas à ruptura de temporalidade reverberam também. De acordo com Padrós e Gasparotto (2010), um dos desafios do sistema educacional, no que diz respeito ao campo da História, é o de construir pontes entre o passado e o presente não desde uma perspectiva saudosista, mas que leve em consideração a realidade dos alunos para que esse passado lhes cause inquietações. Talvez essa seja uma das principais contribuições da História do Tempo Presente na construção do conhecimento histórico escolar, pois

O estudo do passado recente perpassa as aulas de História no Ensino Básico, seja enquanto conteúdo formal ou como ponto de interesse informal. Isso tem ocorrido como projeção da prática, cada vez mais recorrente e embasada em ampla divulgação midiática, de comemoração/rememoração de certas efemérides, lembradas quando marcam datas redondas (décadas, quinquênios, etc.), mas também pela força de determinados acontecimentos que geram interesse e necessidade de inteligibilidade mais imediata por parte dos alunos (o 11 de Setembro das Torres Gêmeas é um exemplo clássico; em menor escala, a ocupação do Iraque, o governo Chávez e o ativismo fundamentalista também podem ser citados, entre outros). Ou seja, há um passado recente que é trabalhado objetivamente como conteúdo curricular. (PADRÓS; GASPAROTTO, 2010, p.185)

O trabalho do/a professor/a de História com temáticas do passado recente não é feito sem enfrentar alguns atritos, que dizem menos sobre a legitimidade de trabalhar com a História do Tempo Presente, do que uma tentativa de desqualificar esse trabalho. Conforme os autores,

Tais argumentos são usados de forma muito mais incisiva quando o que está em questão é o passado recente que envolve as experiências ditatoriais do Cone Sul. As acusações são conhecidas; segundo elas, os pesquisadores não são objetivos ao tratar desses assuntos, agem com paixão e interesses imediatos e pessoais, impedem outras versões que não a sua, e com seus questionamentos promovem o divisionismo e o revanchismo. (PADRÓS; GASPAROTTO, 2010, p.185)

Esses tensionamentos também são apontados por Ferreira (2016, p. 130):

Para o historiador do tempo presente e para aqueles que se dedicam ao ensino de História, esses desafios são amplificados, pois ele lida com a memória viva de seus contemporâneos, que influenciam fortemente seu trabalho com questões que dizem respeito à legitimidade da sociedade em que vivemos. As instituições e atores que buscam legitimação de suas demandas sociais através da História pressionam os historiadores no sentido de referendar seus pontos de vista.

Como podemos perceber, os dilemas da História do Tempo Presente enunciados no início do capítulo são transportados para dentro da sala de aula quando tratamos de conteúdos históricos próximos a nós: falta de objetividade, a subjetividade do testemunho, as relações conflituosas com uma memória evocada para legitimar determinados discursos, etc.

Nesse cenário onde os/as professores/as historiadores/as lidam com a memória viva de seus contemporâneos e são, muitas vezes, testemunha desse tempo vivido, a sala de aula se torna um espaço privilegiado de debates – muitas vezes um espaço de resistência ao enfrentar tantos desafios. Talvez, uma das questões que podemos nos colocar enquanto professores/as de História, é pensar em maneiras de nos instrumentalizarmos para lidar com esses questionamentos, de forma que seja possível demonstrar que a memória do tempo presente é uma fonte para a História, mas que o campo não está preso a ela. Pensar em formas de mobilizarmos nossos saberes, reafirmando a função crítica da História para não correremos o risco de nos tornarmos dependentes dos objetivos políticos da memória, como aponta Rousso (2016).

4 “SÃO MEMÓRIAS DESSA VIVÊNCIA PROFISSIONAL NAS DÉCADAS DE 80 E 90 QUE SE ENTRELAÇAM COM O PRESENTE”

Neste capítulo, apresentamos as falas dos/as professores/as entrevistados/as, buscando identificar os saberes mobilizados para ensinar sobre o tema da ditadura civil-militar durante as décadas de 1980 e 1990. Com isso, nosso objetivo é compreender as estratégias e táticas usadas em suas aulas para mobilizar esses saberes e trabalhar com o tema da ditadura. Para a análise, utilizamos o conceito de “saberes docentes”, elaborado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), e “estratégia” e “tática”, de Certeau (2012). Inicialmente, apresentamos o percurso metodológico adotado para a realização das entrevistas, as experiências com a pesquisa e fazemos uma breve apresentação de cada entrevistado/a. Em seguida, passamos a analisar as memórias dos/as professores/as de História sobre suas experiências e saberes.

4.1 “ENTÃO É IMPORTANTE PARA A HISTÓRIA VER ESSES DEPOIMENTOS, VER ESSAS FALAS. PORQUE VOCÊ SABE, NÉ? QUANTO MAIS VELHO A GENTE VAI FICANDO, MENOS QUEREM NOS OUVIR”: EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Conforme apresentamos na introdução, recorremos à metodologia da História Oral para a realização das entrevistas com os/as professores/as de História. Entendemos que esta metodologia não se resume ao ato de entrevistar, mas abrange processos que antecedem o encontro entre entrevistador/a e entrevistado/a, e continuam após a realização das entrevistas: escolha do método (se história oral de vida, temática, etc), definição dos critérios para a escolha dos entrevistados, criação de um roteiro, tratamento e salvaguarda das gravações, transcrição e retorno aos entrevistados, são alguns exemplos. Nesse sentido, a História Oral caracteriza-se enquanto um método que produz fontes históricas, que podem ser acessadas por pesquisadores/as posteriormente, possibilitando a criação de um projeto mais amplo. Soma-se a essas características o fato de ser uma metodologia interdisciplinar, que pode recorrer às teorias de outras disciplinas como a sociologia, a antropologia, e a psicologia. Isso possibilita ampliar o olhar sobre nosso objeto de pesquisa, abrindo espaço para outras perspectivas que constituem o campo político e social da nossa sociedade, e enriquece o processo de análise. Conforme Verena Alberti (2014, p. 165), “uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências,

incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”. Estudar a maneira como os sujeitos viveram e experienciaram determinados acontecimentos históricos permite-nos elaborar informações sobre esses acontecimentos.

No Brasil, a História Oral foi um elemento central para estimular e garantir a afirmação da História do Tempo Presente (FERREIRA, 2018). No seio das discussões que vinham sendo desenvolvidas, a década de 1980 é marcada pela profusão de pesquisas no âmbito da História Oral, resultando na organização de eventos para reunir historiadores que trabalhavam com essa metodologia¹³. Também foram criados núcleos de pesquisa e programas de História Oral com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de estudos de diferentes temas. Soma-se a esse cenário o contexto de retorno à democracia no país, que desperta cada vez mais o interesse da sociedade em conhecer a história recente do regime militar e a trajetória dos grupos reprimidos e das minorias. Durante os anos 1980, especialmente no período da abertura política, vários programas de pesquisa nas universidades e instituições voltadas para a preservação da memória foram criados, fazendo com que muitos pesquisadores passassem a recorrer à metodologia da História Oral. Diante do contexto da redemocratização,

[...]a sociedade de modo geral também passou a demonstrar interesse pela recuperação da memória coletiva e individual e pela valorização das biografias, e a demanda das empresas em registrar o depoimento de seus fundadores como meio de preservar sua memória. Todos esses elementos funcionaram como um grande estímulo para a ampliação do uso da história oral e, por tabela, para o aumento do interesse pela história recente. (FERREIRA, 2018, p.88)

A autora também acrescenta que o interesse que surge nesse período específico da história brasileira tem relação com o fato de que

A vigência de um regime ditatorial militar durante mais de duas décadas funcionou como um forte elemento de inibição para a abertura e consolidação de programas de entrevistas. O temor de dar depoimentos, especialmente quando se tratava de opositores do regime, era um obstáculo concreto e central. (FERREIRA, 2018, p.89)

A recuperação da memória coletiva e individual passa, então, a ser uma demanda da sociedade por explicações sobre o passado recente, levando a refletir sobre como as narrativas e relatos orais oferecem a oportunidade de repensar e dar inteligibilidade a esse passado. Dessa

¹³ Especificamente no Brasil, a História Oral chega nos anos 1970, marcada pela profusão de cursos e encontros que contaram com a participação de diversas instituições do país e com a colaboração de professores de universidades internacionais. Destaca-se, também, a atuação do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Este centro de pesquisa foi criado em 1973 com o objetivo de salvaguardar conjuntos documentais sobre a história recente do Brasil, desenvolver pesquisas e ministrar cursos de graduação e pós-graduação. Em 1975, é criado o Programa de História Oral do CPDOC que passa a coletar entrevistas com o objetivo de estudar a trajetória das elites brasileiras desde 1930, buscando compreender o processo de formação do Estado brasileiro.

forma, nossa escolha pela metodologia da História Oral se deve ao fato de considerarmos que as experiências dos/as professores/as entrevistados podem ser enriquecedoras para compreender práticas e saberes docentes, sobretudo por que esses sujeitos estavam imersos em um contexto de demandas sociais e políticas que atravessaram o ensino de História até o momento presente. Entendemos que as entrevistas permitem compreender as transformações da redemocratização no ensino, as riquezas da subjetividade e da emoção do relato. Essas informações permitem, a nosso ver, explorar os acontecimentos internos da dinâmica escolar e as relações que se estabeleceram entre as escolhas dos/as professores/as sobre os saberes a ensinar sobre a ditadura e o contexto político-social e educacional do período em questão.

Conforme informado na introdução, as entrevistas foram realizadas com seis professores de História que lecionaram nas redes pública e privada na cidade de Porto Alegre e região Metropolitana, no estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1980 e 1990. Nosso grupo foi composto por duas mulheres e quatro homens, na faixa etária entre 50 e 60 anos, e o contato inicial com os/as professores/as foi realizado no primeiro semestre de 2020. A procura era por docentes que tivessem ministrado aulas sobre a ditadura civil-militar durante o período da redemocratização, nos níveis de ensino fundamental ou médio. Estar em atividade não era um pré-requisito para a escolha dos/as entrevistados/as tendo em vista que nosso objetivo era analisar as experiências de um período passado e não sobre sua prática atual. No entanto, a maioria dos/as professores/as ainda estava em atividade quando foram entrevistados: três professores atuando no ensino superior, dois atuando no ensino fundamental, na rede municipal de Porto Alegre, e um professor já aposentado. Essas experiências diversas acabaram sendo enriquecedoras para a forma como articularam suas memórias. Nesse primeiro momento, contei com a ajuda e colaboração de estimados/as colegas do mestrado, de ex-colegas de sala de aula e de duas queridas amigas, professoras da rede municipal em Porto Alegre. Antes mesmo de iniciar as entrevistas, já havia ficado feliz e admirada com a rede de suporte que nós, professores e professoras, somos capazes de construir: assim que solicitei indicações de professores/as para entrevistar, essas pessoas começaram a ativar seus contatos e logo me vi com uma lista de nomes para contatar. A rede de solidariedade foi tamanha que alguns professores, assim que souberam sobre a pesquisa, tomaram a iniciativa de entrar em contato comigo, demonstrando o interesse em participar do estudo. Com os nomes dos/as professores/as em mãos, passei a entrar em contato com cada um/a através do telefone e correio eletrônico. Ao todo, foram quatorze professores/as contatados/as, ocasião em que iniciava a conversa me apresentando e explicando brevemente a proposta e os objetivos da

pesquisa. Mediante afirmação positiva, prosseguia com as combinações para o dia do encontro. A partir desse momento, o entusiasmo inicial de pesquisadora começou a ser colocado à prova.

Alguns desafios apareceram na trajetória da pesquisa que, penso, sejam comuns para aqueles que trabalham com a metodologia da História Oral. O primeiro deles foi o fato de que alguns professores não retornaram as mensagens que havia enviado, explicando sobre a pesquisa e perguntando sobre o interesse em participar dela, ainda que muitos deles tenham manifestado primeiramente o interesse em participar. Explico: quando meus colegas de mestrado, gentilmente, entravam em contato com seus conhecidos e explicavam rapidamente do que se tratava a pesquisa, os/as professores/as interessados repassavam a eles um endereço eletrônico ou número de telefone para que eu pudesse entrar em contato, e eu assim o fazia. No entanto, seis professores do grupo previamente estabelecido não responderam essas tentativas de contato. O segundo desafio foi em relação a um dos candidatos a entrevista, que chegou a retornar a mensagem confirmando o interesse, mas sempre ficava de dar uma resposta definitiva em outro momento. Numa última tentativa de oferecer opções para o encontro, o professor ficou de retornar o contato, uma vez mais, para confirmar uma data, mas isso nunca se concretizou. Optei, então, por não continuar insistindo em respeito ao professor, pensei nas causas que poderiam estar inviabilizando nosso contato, como a excessiva carga horária em sala de aula, compromissos assumidos com a escola onde leciona e, até mesmo, questões pessoais. A relação de mútuo respeito entre entrevistador/a e entrevistado/a é muito importante para que o encontro ocorra da melhor maneira possível e para que, durante esse processo, se estabeleça uma relação de confiança entre ambos. Então, seguimos. Também me deparei com algumas situações desconfortáveis como o não comparecimento na entrevista no dia e horário combinados e, posteriormente, a desistência. Apesar de causar certa frustração para mim, enquanto pesquisadora, compreendi e respeitei a opção de quem desistiu de participar da pesquisa, pois, naquele momento, passávamos pelo distanciamento social devido à crise pandêmica, conforme mencionado na introdução.

Em razão dos prazos que envolvem a entrega de uma dissertação, optei por finalizar a busca por professores/as e seguir a pesquisa com aqueles/as que confirmaram o interesse e estavam apenas esperando meu contato para a confirmação de nosso encontro. Ao fim, consegui fechar um número de seis professores/as para entrevistar. A partir de então, outros dois desafios se colocaram: conseguir encontrar uma data para reunir todos/as e a pandemia. Em relação ao primeiro ponto, esclareço que, inicialmente, minha ideia era fazer a entrevista com os/as professores/as juntos, através do método de grupo focal. Acreditava que essa seria uma

alternativa enriquecedora para o diálogo uma vez que o encontro entre os/as docentes poderia proporcionar a troca de informações entre eles/as, e uma fala poderia estimular a lembrança de outra. Como a primeira ideia era a do grupo focal, criei um formulário com perguntas sobre a trajetória pessoal e profissional dos/as professores. Esse formulário tinha perguntas como data e local de nascimento, formação universitária e trajetória profissional (redes de ensino onde atuou nos anos 1980 e 1990, tempo de docência, se ministrou outras disciplinas além de História) e uma pergunta mais pontual sobre o ensino da ditadura (em qual nível de ensino havia ministrado aulas sobre o tema). A ideia era que com essas informações previamente em mãos, eu poderia dedicar um espaço maior no encontro para as falas a respeito do ensino da ditadura durante a redemocratização. Apenas três professores responderam o formulário, o que, no fim, não se mostrou um problema, pois o encontro em grupo não foi possível de ser realizado em razão da dificuldade de conseguir organizar um dia e horário para que todos/as pudessem se encontrar. Assim, após conversa com a orientadora, optei por agendar com cada professor/a separadamente e, finalmente, pude dar continuidade ao processo das entrevistas. O segundo desafio que se apresentou foi a impossibilidade de realizar um encontro presencial com três professores em razão do isolamento social, o que me levou a entrevistá-los através de correio eletrônico, dois professores, e encontro virtual, um professor. Ao fim, entre mensagens não respondidas, desencontros e desistências, tínhamos um grupo consolidado para entrevistar. Seguimos mais uma vez.

Os encontros, presenciais e virtuais, me proporcionaram aprendizados que certamente levarei para minha trajetória profissional e pessoal. Em nossas conversas, pudemos trocar experiências, impressões e aflições em relação ao futuro da educação. Enquanto os/as professores/as falavam sobre suas experiências passadas, aprendi sobre a luta da categoria ao longo dos anos, sobre acreditar na educação apesar das adversidades, sobre o afeto com os/as estudantes e sobre os significados atribuídos à docência e ao ensino de História, ontem e hoje. Foi um aprendizado riquíssimo para uma jovem professora pesquisadora, um momento de construção e desconstrução de percepções e certezas, e, principalmente, de ressignificação e reaproximação com a docência. Naquele momento particular de minha trajetória pessoal e profissional, passava por algumas desilusões a respeito da educação, como um todo, e da docência, em particular. Não colaborava o contexto político e social pelo qual vínhamos passando, mas as conversas com os/as professores/as lançaram nova luz sobre o caminho. Saía das entrevistas com novas esperanças e feliz por saber que profissionais como aqueles que entrevistei foram, e ainda são, os responsáveis pela formação de tantos/as estudantes – e

para a minha. Além de mexer com estruturas pessoais, as entrevistas também colaboraram para desconstruir visões que eu tinha sobre a repressão no ensino após a ditadura: levando em consideração apenas leituras acadêmicas realizadas por mim, construí no meu imaginário que mesmo com o fim da ditadura os resquícios da repressão e perseguição a professores ainda eram muito fortes. Mas me deparei, na verdade, com uma outra realidade: com professores/as engajados e motivados com as possibilidades que o fim daquele período trazia e que, através de ações cotidianas, procuravam enfrentar os desafios que surgiam.

Esse processo de desconstrução só foi possível porque entrei em contato com os sujeitos que estavam efetivamente envolvidos com o contexto da sala de aula e com o ensino naquele período histórico, e acredito que essa seja uma das potencialidades da História Oral para pesquisas sobre o ensino de História. Entrar em contato com os sujeitos que vivenciaram contextos políticos que hoje nos parecem distantes, permite lançar outro olhar sobre as próprias fontes documentais, indagando-as e contrapondo informações, além de permitir refletir sobre as intencionalidades dos sujeitos e instituições que elaboram um documento oficial.

Vale apontar que em uma investigação com História Oral é preciso ter o cuidado de não tomar nossas fontes orais como dotadas da única verdade, pois existe uma linha tênue entre o que o depoente narra e aquilo que o/a pesquisador/a interpreta, o que não necessariamente invalida o relato oral, mas exige o cuidado por parte do/a pesquisador/a de não se deslumbrar com os relatos ao ponto de não enxergar conflitos, equívocos ou contradições nas falas. Um segundo apontamento diz respeito aos cuidados que devemos ter com as generalizações dos resultados da pesquisa e com a crença de que o grupo selecionado para a investigação é representativo de todo um segmento. No presente trabalho, nossa preocupação não foi representar as experiências e visões de todos/as professores/as do Rio Grande do Sul, nem selecionar figuras que se destacavam, de alguma forma, dentro da categoria. Também não nos preocupamos em selecionar um número igual de homens e mulheres porque, para os objetivos da nossa investigação, recortes de gênero não eram uma condição essencial. Ainda assim, a riqueza do relato é que ele não é uma repetição, mas uma recriação dos fatos passados com esperanças em um tempo que está por vir, como nos diz Cléria Botelho da Costa (2014, p. 49), que também relembra:

Na trilha de Paul Ricoeur (1993, p. 63), narrar é contar o vivido, é colocá-lo em uma temporalidade e, assim, humanizar o tempo, alinhar os personagens, tecer uma intriga; é, ainda, transgredir o discurso oficial em busca da criação; é, sobretudo, aliar o tempo vivido ao tempo ficcionado.

E nosso papel enquanto pesquisadoras/es que recorrem aos narradores é o de interpretar. Conforme Costa (2014, p. 51),

Interpretar é: atribuir sentidos aos fatos narrados; é relacioná-los a uma teoria; é estabelecer uma relação dialógica entre o corpus e o pesquisador – relação sempre mediada pela cultura. [...] interpretar é fazer uma viagem pelo imaginário do outro, na busca de decifrar o indizível, o sentido oculto do que é dito; é possibilitar que a pluralidade de sentidos se manifeste na construção do conhecimento histórico; é também permitir que na construção desse conhecimento aflore a polifonia de vozes que se esconde no corpus pesquisado; é, antes de tudo, dar visibilidade ao outro, deixar que a voz do outro aflore no texto interpretativo.

Esse processo de interpretação também é balizado pelas vivências e experiências do/a entrevistador/a, um momento em que conflitos pessoais e profissionais são reavivados, conforme relatei anteriormente, e são capazes de produzir ressignificações do passado e do presente. No meu processo de interpretação, selecionei trechos que considere relevantes para o tema e objetivos da pesquisa, mas também as falas que me tocaram, que trouxeram à luz os significados atribuídos ao ensino de História e à educação pelos/as professores/as, e que foram ressignificados por mim devido a minha trajetória pessoal, profissional e o contexto político que estamos vivendo. Aqui elenco outra potencialidade da História Oral para pesquisas sobre ensino de História, que é a possibilidade de que, a partir desse processo de interpretação e ressignificações, novas ideias de pesquisa possam surgir a partir de questões que tenham escapado aos meus olhos e ao meu lugar de fala. Isso porque, através das narrativas orais, “[...] somos levados a refletir sobre como o conhecimento histórico se modifica de acordo com o modo pelo qual o pesquisador se vê no presente, bem como o modo pelo qual pensa o social, o cultural e o político e neles se insere, enquanto sujeito social e enquanto pesquisador” (COSTA, 2014, p. 58). Ao entrar em contato com as realidades do ensino durante as décadas de 1980 e 1990, guiada pelos relatos dos/as professores/as, meu caminho foi atravessado pela desconstrução da ideia que eu havia construído sobre ser professor/a e lecionar durante a redemocratização: a de que ainda havia resquícios da repressão e de que trabalhar com o tema da ditadura civil-militar era difícil, pois haveria contestação por parte de alunos/as e comunidade escolar. Ou seja, minha realidade e minhas experiências atravessaram, também, minha interpretação sobre o conhecimento histórico. O passado e o presente passaram a existir quase que simultaneamente tanto para mim quanto para meus entrevistados, que em suas falas também faziam esse movimento de ir e vir: o ensino durante a redemocratização, impregnado de esperanças e expectativas sobre o futuro, e nosso presente, atravessado pelo negacionismo histórico e por ataques contra a educação.

Ressalto, uma vez mais, que apesar desse processo de interpretação estar carregado de subjetividade, múltiplos significados e verdades, com as quais estamos comprometidos, a objetividade da pesquisa não é afetada, pelo menos não deveria ser, uma vez que “a objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação, que cabe aos intelectuais” (PORTELLI, 1997, p.26). Ou seja, ao trabalharmos com fontes orais não nos eximimos de verificar os fatos, mas damos a oportunidade de que múltiplas vozes façam parte da construção do conhecimento histórico.

Os significados atribuídos a essas distintas temporalidades e realidades serão explorados após a apresentação dos/as entrevistados/as, que passamos a fazer agora. Informamos, antes, que os/as professores/es são identificados por pseudônimos e suprimimos os nomes dos locais onde trabalham atualmente. Optamos por garantir o anonimato mesmo que todos/as tenham assinado um termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com a utilização de seus nomes. A participação e colaboração dos/as professores/as foram fundamentais para a realização desta pesquisa e agradeço muitíssimo a eles/as por terem concedido seu tempo e compartilhado suas experiências e conhecimento comigo.

Os encontros foram realizados em dia, horário e local previamente combinados com os/as professores/as. Os três primeiros foram presenciais, com Clarice, Frederico e Nestor. As outras três entrevistas, com a professora Ilda e os professores Leandro e Pedro, precisaram ocorrer à distância, pelos motivos anteriormente explicados. Em razão da excepcionalidade do momento, eu e os professores conversamos e minha opção foi por deixá-los à vontade para que escolhessem a melhor forma de participar. Assim, Ilda e Pedro enviaram suas respostas via correio eletrônico, e com Leandro o encontro se deu virtualmente através de chamada de vídeo.

Em todos os encontros, eu fazia nova apresentação sobre a pesquisa e explicava como a entrevista seria realizada, ressaltando que apesar da existência de um roteiro, os/as docentes podiam se sentir livres para fazerem os comentários que achassem necessários, pois não precisávamos ficar presos às perguntas. Também explicava, nos encontros que ocorreram presencial e virtualmente, que a entrevista seria gravada e que, a qualquer momento, eles/as poderiam solicitar a interrupção da gravação. O mesmo cuidado tive com as entrevistas enviadas por e-mail, colocando no corpo do texto encaminhado aos professores todas as explicações necessárias. No caso dos encontros virtuais, os professores Pedro e Leandro, e a professora Ilda foram sempre muito gentis e atenciosos, mantendo o interesse em participar da

pesquisa apesar das adversidades, e colocando-se sempre à disposição para contatá-los. Agradeço a generosidade de todos e todas.

Após as entrevistas, fazia a transcrição dos diálogos gravados e enviava aos professores para que os mesmos pudessem fazer a leitura e, caso desejassem, alterar algo da sua fala, corrigir datas, nomes, etc. Nesse momento, eu também enviava algumas perguntas para sanar dúvidas que haviam ficado em relação a algum trecho, escrita de nomes ou siglas. A etapa de transcrição das entrevistas é uma das mais demoradas e exige muita atenção, pois demanda um tempo considerável na pesquisa tendo em vista que, em alguns casos, é necessário escutar três ou quatro vezes o mesmo trecho para ter certeza do que foi dito, e mesmo que tomemos todos os cuidados necessários, sempre pode ocorrer algo que dificulte a audição da fala. Mas, no fim, todas essas etapas foram concluídas com êxito, e foi possível realizar a análise das entrevistas sem grandes dificuldades.

O primeiro encontro foi com o professor Nestor no local onde o docente atua como professor universitário. A conversa foi muito agradável, pois o professor Nestor é uma pessoa muito descontraída e acessível. Isso facilitou muito o andamento da entrevista, pois era a primeira e eu estava um pouco nervosa. Conversamos sobre a pesquisa, momento em que expliquei com mais detalhes meu objetivo e como procederíamos com o diálogo, liguei o gravador e iniciamos a conversa, que durou pouco menos de uma hora. Saí satisfeita com as informações obtidas, mas consciente de que deveria mudar algumas dinâmicas minhas em relação à condução da entrevista – como era a primeira, penso que minha ansiedade de pesquisadora iniciante acabou atropelando um pouco a fala do entrevistado. Senti que precisava abrir mão do controle que acabou me fazendo inferir respostas, e isso, talvez, tenha influenciado as falas do professor.

Feita minha autocrítica, no dia seguinte me encontrei com o professor Frederico em uma cafeteria no bairro Bom fim, em Porto Alegre. Me sentia um pouco mais preparada e determinada a deixar o professor falar ao invés de inferir respostas. Além disso, o professor me pareceu acostumado a conceder entrevistas a pesquisadores/as e sabia como agir, o que penso ter facilitado a dinâmica do encontro. Inclusive, seria entrevistado por outro estudante após nossa entrevista. Carismático, o professor Frederico coleciona muitas histórias sobre sua trajetória acadêmica e profissional, o que nos rendeu boas risadas durante a conversa. O tom descontraído foi a tônica do encontro, que durou cerca de duas horas. Sua experiência profissional acrescentou informações valiosas para a pesquisa, o que me deixou muito feliz e com mais confiança para continuar com as entrevistas.

O terceiro encontro foi com a professora Clarice, no dia seguinte, em sua casa. Docente no ensino superior, Clarice é conhecida pelo seu carisma, dedicação e carinho com os/as alunos/as, o que confirmei desde nosso primeiro contato, que foi feito através da indicação de um colega do mestrado. Contatei a professora Clarice através de correio eletrônico, ocasião em que expliquei sobre a pesquisa e perguntei se estava interessada em participar. Prontamente recebi uma resposta positiva e passamos a combinar o melhor dia e horário para nos encontrarmos. No dia combinado, cheguei em sua casa e fui recebida com muito afeto. Nossa conversa durou um pouco mais de uma hora e, no fim, saí não apenas com ótimas informações para a pesquisa, mas também com reflexões profundas sobre a docência e o significado de ser professora de História. Foi ouvindo a professora Clarice que me senti novamente esperançosa com a educação no Brasil, diante do momento difícil em que vivemos. Terminei a entrevista tocada profundamente por aquele diálogo e, ainda, com dois livros que a professora gentilmente me emprestou.

O contato com a professora Ilda se deu através de um colega do mestrado e foi ela quem primeiramente iniciou a conversa, através de mensagem, após saber da pesquisa. Essa atitude me mostrou, uma vez mais, o sentimento de solidariedade que une os/as professores/as. Além disso, pude perceber a importância que os/as professores/as dão à pesquisa, sobretudo quando diz respeito à nossa área de atuação. Nesse aspecto, creio que foi o sentimento de todos/as os/as professores/as que se disponibilizaram a fazer parte deste estudo. Não pudemos nos encontrar presencialmente, então a entrevista foi realizada através de correio eletrônico conforme decisão conjunta entre mim e a professora. Enviei o roteiro que utilizava nas entrevistas presenciais com pequenas adaptações, como explicações mais detalhadas sobre o que eu procurava saber em cada pergunta, já que não teria a oportunidade de explicá-las caso surgissem dúvidas. No corpo da mensagem enviada à professora também descrevi os pormenores do estudo, basicamente tudo o que explicava aos professores com os quais me encontrei presencialmente, colocando-me à disposição para ser contatada sempre que necessário. Em anexo, encaminhei igualmente o termo de consentimento livre e esclarecido. Em relação ao modelo de resposta, deixei a professora livre para decidir se preferia responder cada pergunta separadamente ou em formato de texto, pois tinha consciência de que a quantidade de perguntas demandaria um tempo para ser respondida, e, não querendo tornar a experiência desgastante, optei por deixar a escolha por conta da entrevistada. Recebi o retorno da entrevista em formato de texto, aproximadamente um mês após enviá-lo, e foi uma experiência muito interessante. A professora optou por falar sobre sua

experiência com o ensino da ditadura através de um relato em primeira pessoa, onde narrou sua trajetória profissional, costurando o texto com impressões sobre as políticas públicas educacionais das décadas de 1980 e 1990 e sobre o modo como elas afetaram sua prática. Também apresentou relatos significativos sobre o ensino da ditadura e detalhes sobre suas aulas.

O mesmo processo de enviar o roteiro da entrevista através de correio eletrônico se deu com o professor Pedro, que fez essa opção devido aos seus compromissos profissionais e pela impossibilidade de nos encontrarmos pessoalmente. Seu contato foi passado através de duas amigas, professoras da rede municipal de Porto Alegre, cujos anos de magistério lhes possibilitaram criar uma rede de contatos considerável. Ao saber do estudo, o professor Pedro colocou-se à disposição para que eu entrasse em contato com ele, o que fiz através de mensagens por telefone. Apresentei a pesquisa e meus objetivos, e Pedro prontamente se mostrou animado a participar. Procedi da mesma forma como fiz com a professora Ilda, enviando o roteiro adaptado, as explicações detalhadas e o termo de consentimento livre e esclarecido. A resposta levou mais ou menos o mesmo tempo para chegar, mas, diferente de Ilda, Pedro optou por responder as perguntas separadamente. Algumas respostas estavam mais detalhadas do que outras, o que me mostrou, em comparação com as entrevistas anteriores, como são diversas as vivências e realidades dos professores de História, e como determinados assuntos nos tocam e constituem nossa prática de formas diferentes. No final da leitura, me deparei com um recado muito gentil de Pedro, que me desejava boa sorte com a pesquisa e demonstrava o interesse em realizar a leitura do estudo após finalizado.

A última entrevista foi com o professor Leandro. Nosso contato se deu através de um ex-colega de escola das minhas amigas, as mesmas que haviam me indicado o contato do professor Pedro. Mais uma vez, nossa rede de solidariedade foi ativada. Feitas as primeiras apresentações, combinamos que conversaríamos por vídeo-chamada. Apesar de ser de uma geração “tecnológica”, sou um tanto quanto avessa ao uso de aplicativos e sistemas muito complexos – não que uma vídeo-chamada seja algo muito complicado de se realizar, mas quando se trata de contato via internet, imprevistos sempre podem acontecer: um sinal ruim, uma falha na comunicação, etc. Além disso, gosto do contato pessoal, pois acredito que facilita a interpretação, através dos gestos e das expressões, daquilo que o outro nos fala (ou o que decide não falar). Mas, dada a excepcionalidade da situação, essa era a única alternativa possível, e o gosto pela minha pesquisa falou mais alto do que as minhas desconfianças com o contato tecnológico. A conversa com Leandro durou quase uma hora e após alguns ajustes

iniciais que precisaram ser feitos - esperando o sinal da internet estabilizar, pois, como eu disse, imprevistos acontecem -, o diálogo fluiu naturalmente. Com fala desenvolta e carisma, o professor Leandro já iniciou nossa conversa pedindo para que deixássemos o formalismo de lado quando me referi a ele como “senhor”. Essa atitude deu um tom mais leve à conversa e contribuiu para que, aos poucos, eu fosse me sentindo mais confortável em conversar com a tela do computador. O áudio da entrevista foi gravado e, por isso, procedi da mesma forma como fiz com as primeiras três entrevistas: transcrevi a conversa e enviei para que o professor fizesse a leitura e modificações necessárias.

Os atravessamentos e imprevistos que surgiram no decorrer da coleta de entrevistas foram importantes para o amadurecimento da pesquisa e da pesquisadora. Ao precisar enfrentá-los, me via ultrapassando barreiras pessoais também. Esta relação entre o “eu” e a pesquisa se configura através de tensionamentos e de autorreflexão, mas também abre espaço para o conhecimento do outro e da subjetividade que compõe os sujeitos, das tessituras do construto social. Conforme Verena Alberti (2005, p. 24),

O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim. É essa visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados. Ela é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo, se considerarmos que há universais nas diferenças. [...] admitir e considerar a pluralidade e a diversidade de versões e experiências no decorrer da análise científica resulta em um conhecimento acurado – porque cuidadoso – a respeito do objeto de reflexão, base para a formulação de abstrações e generalizações.

As experiências e impressões coletadas sobre o ensino de História e, especificamente, sobre o ensino da ditadura foram relatadas a partir da subjetividade, dos valores e crenças dos/as professores/as entrevistados/as, ou seja, daquilo que eles/as julgaram importante registrar no momento presente, diante da realidade que se apresentava. Por isso, alguns temas foram mais enfatizados do que outros em suas falas: alguns dedicaram-se a falar sobre as políticas públicas educacionais mais significativas, outros sobre a ligação com os alunos, também tiveram aqueles que enfatizaram o papel das universidades na construção do ensino de História, além, claro, dos saberes considerados necessários para o ensino sobre a temática da ditadura brasileira. Nos momentos de diálogo, percebi que significados foram atribuídos a cada experiência vivida nos anos 1980 e 1990, e, hoje, essas mesmas experiências são ressignificadas, atribuindo novos sentidos ao vivido e ao que se apresenta no horizonte.

4.2 “A GENTE SENTIA QUE NADA NOS PARARIA, NADA TERIA FORÇA NO MOMENTO PARA NOS BARRAR”: AS CONDIÇÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS QUE INFLUENCIARAM O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

O que mais se destacou nos relatos dos/as professores/as foi a relação estabelecida entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”. Os sentidos atribuídos a essas duas dimensões revelaram a forma como as experiências e escolhas pessoais influenciaram nas decisões profissionais: crenças, valores, ideais, ou seja, aquilo que constitui o sujeito em sua essência, serviram, muitas vezes, como referência para as escolhas dos saberes, conteúdos e métodos usados em sala de aula, para os significados atribuídos à carreira, ao ser professor/a de História e ao ensino de História. São dimensões que, juntas, e numa relação por vezes conflituosa, caracterizam a maneira de se colocar na sociedade. Também, trazem informações sobre o ciclo profissional dos/as docentes, as relações com as instituições educacionais e com as políticas públicas educacionais.

Ainda que o foco da nossa pesquisa seja sobre os saberes docentes, foi impossível não identificar outras dimensões que dialogaram e permearam a maneira como esses saberes foram se constituindo para ensinar sobre a ditadura durante a redemocratização. Justamente porque não é possível enquadrar o/a professor/a em um conjunto limitado de práticas e competências, pois a profissão vai muito além desses aspectos. Por isso, o processo de análise das entrevistas exigiu um olhar cuidadoso acerca das múltiplas dimensões que constituem o saber e o fazer docente.

A categoria conceitual “saberes docentes” possui, em si, diferentes tipologias e classificações a depender dos quadros teórico metodológicos em que são enquadrados. Mas a relação dos professores com esses saberes não diz respeito apenas à transmissão dos conhecimentos já constituídos, como nos apontam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), uma vez que a prática dos professores integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Ainda de acordo com os autores, essa capacidade abrangente dos saberes

[...] confere ao ofício docente o estatuto de prática intelectual que se articula, simultaneamente, a vários saberes: os saberes sociais transformados em saberes escolares através dos saberes das disciplinas e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes da prática. (TARDIF et al, 1991, p. 221)

Acrescentamos ao argumento dos autores a noção de que a articulação desses saberes é influenciada, também, pelas condições sociais e históricas nas quais os professores exercem seu ofício. Foi possível identificar, nas falas dos/as professores/as, que tanto aspectos cognitivos quanto afetivos foram importantes para as suas práticas e saberes, configurando diferentes formas de se colocarem e entenderem o mundo.

O clima da redemocratização foi um elemento de motivação para as aulas de História, criando expectativas não apenas de um futuro melhor, mas, também, de um presente próspero. Quando perguntados sobre se o período da redemocratização influenciou de alguma forma seu ensino, seja a prática em sala de aula, as escolhas de conteúdo ou abordagens didáticas, todos/as os/as professores/as consideraram que sim, que o clima social e político foi fundamental para a forma como atuavam em sala de aula e programavam os conteúdos.

Ao ser perguntado sobre essa questão, o professor Nestor, que começou a dar aulas no final dos anos 1980, relata:

Ah, total. Sim, influenciou total. Primeiro porque eu não sei como seria na época da ditadura, mas de qualquer modo a gente vivia um **momento de euforia, de mudança**, de tornar legal os partidos comunistas, de falar de comunismo em sala de aula, de querer dar a Revolução Russa como conteúdo. Sim, isso influenciou. Mas era uma coisa que a gente falava sem medo, entendeu? Isso é bem interessante. Ainda que fosse um período final da ditadura...final, quer dizer, começo...recém a Constituição de 1988 fora promulgada, **a gente se achava absolutamente livre para dizer o que quisesse em sala de aula.** (grifos nossos)

Apesar de ser muito jovem nos anos da ditadura civil-militar no Brasil, o professor Nestor estabelece uma distinção entre o período da redemocratização e o contexto anterior. O clima do presente, entendido como um momento de euforia e mudança, carregava expectativas não apenas para o futuro, mas para aquele presente do jovem professor no final dos anos 1980: a liberdade de poder falar, novamente, sobre temas antes considerados proibidos ou subversivos como o comunismo e a Revolução Russa. Essa atmosfera de mudança levou, para dentro da sala de aula, a liberdade de ensinar.

O professor Leandro traz uma impressão muito similar em seu relato. Tendo iniciado a docência antes mesmo de terminar a graduação em História, Leandro entra para a sala de aula logo no início da redemocratização, em 1987. Leandro não deu aulas durante a ditadura, mas já tinha uma ideia, mais ou menos consolidada, do que significava dar aulas de História naquele período e sobre como isso se modificou com o processo de redemocratização:

É que eu comecei aí, né, na época da redemocratização. Eu não vivi como seria antes, embora a gente... Claro, os professores mais velhos que podiam nos descrever o contexto que era dar aula nos anos 70. Eu mesmo me lembro de uma professora do meu ensino fundamental, naquele tempo era oitava série, não tinha nono ano, e ela

enquanto estava dando aula, falando sobre Brasil atual, ela dizia: “então em 1964 aconteceu tal coisa. Bom, isso aqui eu não posso falar. Isso aqui eu também não posso falar”. Ela estava dando toda uma letra, muito sutilmente, sem fazer absolutamente nenhum tipo de proselitismo, mas ela deu um recado. Aquilo ali foi uma coisa que me marcou muito porque ela falava friamente como se estivesse descrevendo uma equação. E aquilo deu para sentir o que era, na época, dar uma aula de História, mas isso a minha geração não pegou. Até porque o clima da redemocratização, posso te dizer a partir de 1980 mesmo, na época eu não estava nem na faculdade, mas **você sentia um clima de liberdade bem maior**. Na época eu tinha dezessete ou dezoito anos. Em 1980, eu tinha a memória de alguns anos atrás onde a tensão era muito maior. Já tinha um distanciamento, não é? A ditadura continuava havendo, mas você sentia que eles estavam recuando, e à medida que eles recuavam, **você ia ganhando espaço**. Era uma época que se sentia muita **confiança no futuro**. A gente sabia que uma hora a coisa ia cair, que a coisa ia terminar. Então a gente, às vezes, até corria perigo e não se dava conta, mas é porque sentia uma certa confiança de que um **outro tempo estava vindo**. [...] a gente sabia que uma hora ia terminar, ia terminar. (grifos nossos)

A noção de liberdade, de ganhar espaço e a esperança de um futuro diferente dizem respeito ao viver em sociedade, como um todo, mas também são sentimentos que chegam até a sala de aula. Quando perguntado se essas questões foram importantes para sua atuação, para as escolhas dos assuntos que levava para as aulas, ou se havia algum sentimento de falta de liberdade, o professor responde:

Não, não. Muito pelo contrário, nós nos sentíamos empoderados com o que tinha que falar [...] E outra coisa, a gente fazia até questão! Se uma coisa incomodasse, aí mesmo que a gente incomodava! Porque era para trazer as questões à tona, então nós tínhamos muito essa questão de trazer todos os problemas que ficaram sufocados: a questão da desigualdade, a questão da injustiça social, a questão de gênero, a questão de raça, todas essas coisas que estavam brotando muito fortes naquele momento. Isso a gente vai ter o reflexo na própria Constituinte [...] então todas as tensões ali que a gente via na nossa Constituinte, na época, isso estava presente na sala de aula.

Os trechos acima apresentados também demonstram as formas como eles lidavam com duas temporalidades muito próximas, porém distintas: um passado muito recente que precisava ser encerrado para que as ‘vozes sufocadas’ pudessem emergir no presente. Ainda que alguns professores não tenham vivenciado diretamente o passado da ditadura, conferiram a ele um outro sentido para suas tomadas de decisões.

Viver a experiência daquele presente, carregado de expectativas, também levou os/as entrevistados/as a atribuírem significados aos seus papéis enquanto professores/as de História. A professora Clarice, que desde muito cedo se engajou na militância política, também considera que a redemocratização tenha afetado diretamente a prática do seu ensino e suas escolhas didáticas, conforme relata:

Totalmente. Eu tenho muito nítido que esse período, para nós que éramos militantes e entendíamos, a própria escolha pela docência tinha a ver com a militância. Eu entendia que a minha função social como professora de História era contribuir na

transformação do nosso país. A gente estava saindo de uma ditadura militar, construindo partidos, eu estava ao mesmo tempo militando na construção de partidos. E era muito bom porque eu tinha certeza de que o que eu estava fazendo ia ajudar, contribuir para a construção de um outro país. Também tem a coisa da juventude, da militância, das utopias. Mas totalmente, não tenho dúvidas.

As vivências pessoais, até mesmo anteriores à docência, constituíram a professora e o significado que ela atribuiu à sua atuação. Nesse sentido, as dimensões pessoais e profissionais se entrelaçaram, compondo o sujeito. A juventude carregava utopias, “horizontes de expectativas” que serviam para que a professora continuasse caminhando em busca da “transformação do nosso país”.

Experiência parecida foi relatada pelo professor Pedro, que durante o período da redemocratização acompanhou de perto a retomada da atuação política dos movimentos sociais. O professor acompanhou o ressurgimento do sindicalismo no Rio Grande do Sul, através da atuação em sindicatos como o Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO-RS) e o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), além da militância no Partido dos Trabalhadores (PT), na cidade de São Leopoldo. Toda essa efervescência política incide em seu trabalho docente. Sobre a influência desse contexto político-social, o professor relata:

[...] **isso tudo teve repercussão no meu trabalho docente**, ou seja, **acredito que ajudou a qualificar o meu trabalho**. Ao mesmo tempo, o país experimentou um novo momento de criação na literatura e nas artes. Dois livros foram particularmente interessantes para mim, “As Veias Abertas da América Latina”, do Eduardo Galeano, e “Genocídio Americano na Guerra do Paraguai”, do José Chiavenatto. Esses livros despertaram-me para outras leituras. O fim da censura na música, que facilitou o surgimento de muitas bandas de *rock* e outros cantores (Titãs, Legião Urbana, Cazuza, Raul Seixas, Chico Buarque, entre outros), produzindo músicas com letras ousadas do ponto de vista da política e do comportamento também ajudou a qualificar o meu trabalho, uma vez que sempre utilizei muitas letras de música nas minhas aulas. O cinema produziu muitos filmes interessantes, me lembro de um filme argentino “A História Oficial” e outros brasileiros, como “Eles não usam *black tie*” e vários outros, que **contribuíram na minha formação**. (grifos nossos)

E acrescenta: “No meu caso, o contexto contribuiu de forma decisiva para a minha formação político-pedagógica e para a minha ação docente, ou seja, me influenciou a adotar práticas que estimulassem a participação dos estudantes a formar e expressar opiniões”.

Até mesmo experiências anteriores ao período da redemocratização constituíram o trabalho docente, conforme alguns professores relataram. Foi o caso do professor Frederico, cuja atuação em sala de aula começa na segunda metade da década de 1970. Os anos em que o professor deu aulas na Educação Básica coincidiram com os anos em que ele tinha envolvimento partidário, o que fez com que ele se definisse da seguinte forma: “eu era, ao mesmo tempo, um professor de História e era, também, uma pessoa que tinha uma certa

atividade política”. Essa participação começou nas primeiras manifestações contra a ditadura, conforme relatou, e continuou durante os anos 1980, momento em que Frederico participou das Diretas Já e de movimentos estudantis na universidade. Ao ser perguntado se essa vivência havia influenciado sua prática docente, o professor relata:

[...] eu acho que teve sim influência. Eu quero dizer assim, se eu não tivesse me envolvido com o PT, com as coisas do sindicato, eu não sei bem como é que eu teria sido um professor de História, mas certamente eu não teria sido alguém tão atilado para essas coisas, né, porque ia se somando isso. [...] então essas coisas se juntaram, elas contaminaram o meu trabalho de professor. Certamente contaminaram.

A professora Ilda também nos relatou a importância das suas vivências políticas para a atuação em sala de aula. Tendo iniciado seu processo de conscientização política muito jovem, ainda no ensino fundamental, durante os anos 1970, participou de um curso da ala da Igreja Católica progressista chamado “CETA” - Centro de Treinamento para Ação. Essa experiência foi considerada pela professora fundamental para o despertar da sua consciência política:

Sáíamos com a tarefa de criar grupos de jovens e atuar nas escolas a partir dessa linha cristã e crítica, voltada para a construção de uma sociedade mais justa. Esse processo se repetia mais duas vezes nas férias subsequentes. Particpei desses cursos nos três anos do ensino fundamental. Relato isso porque foi a partir dessas experiências que comecei a ter um pensamento mais crítico e uma motivação para atuar politicamente na sociedade.

Ainda neste período, chegou a experimentar de perto a repressão da ditadura: “particpei do grêmio estudantil da Escola e devido a um jornal elaborado por nós, chamado “Anunciando”, dois participantes tiveram que depor no DOPS (Departamento de Ordem Política e Social)”. A atuação continua na faculdade, quando cursa Estudos Sociais na Pontifícia Universidade Católica (PUC), entre 1979 e 1980, ocasião em que a professora participa do diretório acadêmico que, conforme relata, “tinha uma participação política forte das lideranças contra a ditadura militar”. Também participa do movimento pela Anistia e dos protestos pelas Diretas Já. A partir de todas essas experiências, Ilda conclui:

Essas experiências de conscientização da realidade e participação política contra a ditadura militar tiveram influências na minha prática docente, tanto nos conteúdos selecionados, no tipo de explicação dada aos fatos, na metodologia das aulas, na participação das instâncias dentro da Escola como na atuação sindical.

As falas de Clarice, Pedro, Frederico e Ilda nos mostram como as condições sociais e políticas dos anos 1980, principalmente, foram catalisadoras para a escolha da profissão e os significados sociais atribuídos a ela. Também foram importantes para suas aulas de História, pois a nova realidade que se apresentava influenciou a escolha das referências utilizadas para a história ensinada conforme nos relatou Pedro, que levava para suas aulas a produção literária e artística

produzida naquele contexto: livros, música e filmes do período foram elementos que contribuíram para sua formação enquanto professor e para o seu ensino. Os relatos também nos informam sobre os significados atribuídos ao papel do/a professor/a de História e às concepções da prática educativa, que assumem uma dimensão particular, ou seja, a compreensão de que ensinar História não se restringe aos processos cognitivos de apreensão do conteúdo, mas, também, que o ensino de História possui a capacidade de ensinar para a construção da cidadania e transformação do mundo. Naquele período da redemocratização, a história ensinada apresenta-se como uma alternativa para pensar um novo projeto de sociedade.

Acreditamos que seja importante pontuar essas vivências porque elas constituem os/as professores/as e o trabalho que desenvolvem ao longo de sua trajetória, e nos dizem muito sobre as escolhas dos saberes que mobilizaram em suas aulas. Ainda que nossas entrevistas não tivessem como foco de análise a história de vida dos/as professores/as, inúmeros aspectos referentes às trajetórias pessoais emergiram, e consideramos importante trazê-los para o debate porque são elementos que constituem o exercício docente. Afinal, respondemos de formas distintas às mudanças sociais e educacionais que interferem, direta e indiretamente, em nossa atuação profissional.

A esse respeito, Goodson (1995) desenvolve alguns argumentos para explicitar a importância da consideração desses tipos de dados para investigações no campo da educação, e julgamos interessante trazê-los para provocar a reflexão nas pesquisas sobre ensino de História. Um dos argumentos elaborados pelo autor em prol da utilização de dados sobre histórias de vida dos professores diz respeito à riqueza que características comuns do ambiente sociocultural podem conferir às análises das narrativas dos docentes quanto à sua prática, pois, de acordo com Goodson (1995, p. 71-72, grifo do autor):

as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o “quanto” investimos o nosso “eu” no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática

Muitos outros fatores ambientais se revestem de importância na prática do ensino e, nesse sentido, recortes de gênero, classe e raça são igualmente importantes tanto no que diz respeito ao lugar de fala do professor quanto ao meio em que atua. Esses aspectos influenciam as escolhas dos professores no momento em que selecionam os conteúdos a serem ensinados em suas aulas. Um exemplo pode ser identificado na fala do professor Frederico, que avaliando a forma como sua experiência com a militância política, durante a ditadura, havia influenciado ou não sua atuação em sala de aula, responde:

Eu comecei a me envolver com um grupo de pessoas da Igreja Católica, fiz um curso chamado CETA – Centro de Treinamento para a Ação. Comecei então uma vida, digamos assim, mais ativista e militante. [...]. Então o que aconteceu foi que logo, logo me engajei nesse negócio e havia muita coisa de fazer trabalho em vila, uma ideia de morar em uma vila, método Paulo Freire...eu sou bem fruto dessa época.

Esse ativismo comunitário, que caminhou de mãos dadas com um ativismo político e sindical, refletiu da seguinte maneira no seu ensino:

Essa questão eu acho uma questão central. Eu já tive respostas diferentes para ela. Nesse momento, com 64 anos de idade...e, veja bem, tem que considerar que depois desse ciclo todo, eu virei um professor de ensino de História. [...] Eu quero dizer o seguinte: na época, me parecia que essa era a História que tinha que ser dada, uma coisa super revolucionária, super ativista, entende.

Ao apresentarmos uma visão retrospectiva das experiências políticas dos/as professores/as, antes e durante a redemocratização, nossa intenção foi demonstrar uma das particularidades dos estudos que envolvem a atuação de professores, sejam aqueles com foco na formação, nas identidades, ou nos saberes. Essa particularidade diz respeito ao fato de que, ao analisarmos aspectos específicos do ofício docente, também acessamos a identidade desses sujeitos e os aspectos subjetivos que constituem seu trabalho. Além disso, conforme Goodson (1995, p. 75)

os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo

Um olhar mais ampliado sobre (e para) os/as professores/as enriquece os estudos sobre a atuação docente.

4.2.1 “Eu entendia que a minha função social como professora de História era contribuir na transformação do nosso país”: considerações sobre a relevância social dos saberes docentes

A partir dessas considerações, entendemos que os significados atribuídos à trajetória pessoal e profissional se relacionam com as escolhas em relação ao ensino da ditadura, nesse contexto específico da redemocratização, e pautam os papéis que os/as professores/as atribuem à definição e seleção dos saberes transmitidos. Isso porque as relações entre os/as docentes e seus saberes, conforme Tardfi, Lessard e Lahaye (1991), não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois suas práticas integram diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Conforme já apontado, a categoria conceitual “saberes docentes” possui uma diversidade de tipologias e classificações. Durante a revisão de literatura sobre o tema, encontramos exemplos de pesquisas brasileiras que se propuseram a fazer uma síntese dos estudos sobre os saberes docentes e outras que utilizam essa categoria para lançar luz sobre temas relativos aos professores e seus saberes.

Essa amplitude é, inclusive, apontada como um dos desafios para pesquisadores e pesquisadoras que propõem a discussão sobre a problemática dos saberes docentes. De acordo com Borges (2001), são seis os pontos relativos ao problema das tipologias. O primeiro ponto destacado pela autora diz respeito à dificuldade enfrentada pelos pesquisadores que se propõem a fazer sínteses das pesquisas sobre os professores e seus saberes. Isso se deve em razão dos diferentes conceitos e metodologias do campo, e das diferentes tradições teórico-metodológicas as quais os autores analisados nesse tipo de pesquisa são filiados. Segundo aspecto levantado diz respeito às tipologias extraídas das sínteses, pois a autora observa que as próprias tipologias são marcadas por diferentes correntes teóricas e metodológicas, “uma vez que os agrupamentos e classificação das pesquisas obedecem a critérios diferenciados” (BORGES, 2001, p.72). O terceiro ponto trata da diversidade empírica dos objetos de pesquisa por serem muito variados. Em seguida, Borges (2001) refere-se ao grau de abstração desses estudos que, muitas vezes, acabam se distanciando da realidade docente ao construir um discurso dos e entre os pesquisadores. O quinto ponto refere-se à utilidade das sínteses sobre a problemática do saber docente porque, conforme a autora, embora possuam limitações essas sínteses têm um papel importante para o desenvolvimento do campo educacional. Por fim, a autora levanta um ponto muito importante para pensar sobre os usos dessas tipologias em pesquisas no Brasil, reforçando

o cuidado que devemos ter ao utilizá-las para não correremos o risco de importar problemas e metodologias que pouco têm a ver com nossa realidade social e educacional.

De acordo com Borges (2001), alguns trabalhos fornecem uma visão geral dos tipos de abordagens que marcaram as pesquisas educacionais. A autora se baseia em pesquisas produzidas no contexto norte-americano, considerando que, apesar desse recorte, é inegável o grande número de trabalhos que foram e vem sendo desenvolvidos, além da influência nas pesquisas produzidas em outros países como o Brasil. Apresenta-nos, então, três trabalhos sínteses dos estudos sobre o tema do ensino e dos saberes dos professores: Shulman (1986), Daniel Martin (1992) e Gauthier et al (1998). Conforme Borges, esses autores buscaram estabelecer as classificações e abordagens teórico-metodológicas que guiaram “as pesquisas sobre o ensino de um modo geral, sobre a docência mais especificamente e sobre os saberes dos docentes propriamente ditos” (BORGES, 2001, p.61). Realizada na década de 1980, a análise de Shulman (1986 apud BORGES, 2001) é feita a partir do contexto de descontentamento e crítica à educação americana e faculdades de educação em relação à formação de professores, e tinha como objetivo mapear programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens. O trabalho de Daniel Martin (1992 apud BORGES, 2001) propunha um reagrupamento dos estudos sobre professores e seus saberes de acordo com a natureza desses saberes, a partir de uma análise da pluralidade metodológica das pesquisas norte-americanas. Por último, Gauthier et al (1998 apud BORGES, 2001), em trabalho referenciado largamente no campo dos saberes docentes, desenvolvem um estudo sobre o ensino em que buscam identificar um repertório de conhecimentos dos docentes. Esse trabalho insere-se em um contexto de internacionalização das reformas de ensino e da formação dos professores.

Outro autor que contribuiu para esta pesquisa, apresentando uma síntese de trabalhos sobre saberes docentes, foi Emmanuel Ribeiro Cunha (2007). No estudo, que é parte integrante da sua tese de doutoramento em Educação defendida em 2003, o autor buscou discutir a importância dos saberes necessários à prática pedagógica dos professores, tomando como referência os trabalhos de autores nacionais e internacionais como Tardif et al (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Porlán Ariza (1997), Gauthier et al (1996) e Pimenta (1999). Cunha considera que a sistematização dos saberes docentes pode contribuir para a construção da identidade profissional dos professores, elemento considerado por ele como fundamental para a profissionalização docente. A partir dessa consideração, o autor elabora o seguinte quadro de análise:

Quadro 1: Categorização dos ‘saberes docentes ou dos professores’

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (1999)	Gauthier et al (1998)	Saviani (1996)
Saberes da formação profissional	Saberes da experiência	Saberes disciplinares	Saber atitudinal
Saberes das disciplinas	Saberes do conhecimento	Saberes curriculares	Saber crítico-contextual
Saberes curriculares	Saberes pedagógicos	Saberes das Ciências da Educação	Saber específico
Saberes da experiência		Saberes da tradição pedagógica	Saber pedagógico
		Saberes experienciais	Saber didático-curricular
		Saberes da ação pedagógica	

Fonte: Cunha, 2007 (adaptado pela autora)

Como é possível perceber, as tipologias e classificações de saberes docentes são muito diversas. Ainda conforme Cunha (2007), as pesquisas sobre os saberes docentes surgiram no contexto brasileiro a partir da década de 1990 e são resultado do movimento pela profissionalização do ensino e pela profissionalização docente. Essas pesquisas buscam dar conta da complexidade que envolve a produção de saberes dos professores e, como mencionado anteriormente, mobilizam diferentes tipologias e classificações. Muitos trabalhos inserem-se na linha de pesquisa sobre formação e profissão docente, tendo como foco a prática ou os saberes mobilizados para ensinar (PIMENTA, 1999; MONTEIRO, 2001; NUNES, 2001; FONSECA, 2010); outros dão maior atenção a alguns saberes específicos como saberes da experiência ou curriculares, analisam as possíveis relações entre eles e em que medida contribuem para o entendimento da prática educativa (CUNHA, 2007; FONSECA, 2010; BEZERRA, 2018). Em linhas gerais, essas pesquisas buscam lançar luz sobre os professores enquanto agentes do processo educativo, sem negar sua subjetividade, suas crenças e valores no processo de construção dos seus saberes e das suas práticas. Também provocam a reflexão acerca do processo formativo dos docentes e da constituição das suas identidades. Apresentamos esse panorama geral de autores/as que utilizam a categoria conceitual de saberes docentes com a intenção de apresentar a diversidade característica da temática, bem como as possibilidades de análise que a categoria permiti-nos empreender em nossos estudos. Entretanto, tomaremos

como base para nossa investigação os estudos desenvolvidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Conforme enunciado na introdução, esses autores desenvolveram quatro tipologias para os saberes docentes, que seriam compostos de vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. A compreensão desses diversos saberes nos dá, também, informações sobre o papel e a posição que os/as professores/as ocupam na sociedade, pois “enquanto grupo social e pelas próprias funções que são chamados a exercer, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (TARDIF et al, 1991, p. 216). Ainda conforme os autores, essa posição estratégica dos saberes docentes no interior dos saberes sociais é evidenciada pelo fato de que todo saber, mesmo que novo, surge e se desenvolve em uma temporalidade que remete à história de sua formação e aquisição. Ou seja, esses saberes não surgem repentinamente e do nada, eles exigem um processo de aprendizagem e de formação.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes da formação profissional caracterizam-se como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação de professores e destinados à formação científica dos mesmos. São saberes que se relacionam com reflexões provenientes da pedagogia e das doutrinas e concepções produzidas sobre a prática educativa. Essas doutrinas são incorporadas à formação profissional e fornecem formas de saber-fazer. Os saberes da disciplina correspondem aos campos de conhecimento integrados, sob a forma de disciplina, às universidades e programas distintos, ou seja, referem-se aos campos do conhecimento científico. Na sua prática o docente incorpora esses saberes sociais na forma como são difundidos e selecionados pelas instituições universitárias. Os saberes curriculares apresentam-se através dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos e categorizados pelas instituições escolares como saberes sociais basilares da cultura erudita. Esses saberes apresentam-se aos professores sob a forma de programas escolares que devem ser aprendidos e aplicados, caracterizando, assim, a estrutura de cada área disciplinar. Por último, os saberes da experiência são definidos como aqueles saberes específicos que os professores desenvolvem, alicerçados na vivência cotidiana de sua prática e no conhecimento do seu meio. São saberes específicos, pois não provêm das instituições de formação nem dos saberes curriculares, mas se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF et al, 1991). A especificidade desse saber, conforme o argumento dos autores, se deve ao fato de que, como os professores não controlam o processo de definição e

seleção dos saberes das disciplinas, dos currículos e da formação profissional, os docentes produzem, ou tentam produzir, saberes através dos quais compreendem e dominam sua prática. A conclusão do estudo empreendido pelos pesquisadores é a de que os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência.

Ao analisar as contribuições de Maurice Tardif acerca dos saberes docentes, Ricardo Bezerra (2018, p. 294) pontua que

De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; tem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor.

O autor também acrescenta que, conforme o argumento de Tardif (2010), “[...] os saberes docentes são personalizados e situados, pois sofrem influência das suas emoções e pensamentos; do poder que lhes é delegado, ou o que ele mesmo se atribui; dos seus valores, crenças culturais e da sua percepção de mundo e sociedade” (BEZERRA, 2018, p. 297-298). Por essa razão, a constituição desses saberes dialoga constantemente com as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, como apontamos anteriormente, e, também, porque “o docente, conscientemente, ou não, à medida que vai apropriando-se de outros e novos saberes, vai filtrando-os de acordo com seus caracteres pessoais e os põem em prática de forma personalizada” (BEZERRA, 2018, p. 298).

Foram estas categorias conceituais que guiaram nossa análise acerca dos saberes que os/as professores/as de História utilizaram para ensinar sobre a ditadura, e, como foi possível perceber, a dimensão pessoal é um aspecto relevante que compõe esse processo. De modo geral, buscamos identificar de que forma os saberes docentes dialogaram, e quais foram as interações e/ou ressignificações empreendidas pelos docentes para ensinar sobre a temática da ditadura em uma conjuntura específica como a da redemocratização.

Um desafio que surgiu nas análises sobre os saberes docentes, para além das diferentes tipologias e classificações, foi conseguir distinguir os saberes separadamente. No entanto, após algumas reflexões, percebemos que empreender essa tarefa seria pouco enriquecedor para a análise. Os saberes não são desarticulados, eles dialogam entre si e compõem a tessitura do saber-fazer docente. Nas entrevistas que realizamos com os/as professores/as de História, os saberes docentes que mais se destacaram nas falas foram os saberes curriculares e da experiência, mas trataremos de apresentá-los de maneira dialógica.

No roteiro que elaboramos, as questões sobre ensino da ditadura ficaram no último grupo de perguntas. Antes, tratávamos de coletar informações acerca da trajetória pessoal e

profissional, bem como sobre o contexto político e as impressões dos/as docentes sobre as políticas educacionais promovidas nos anos 1980 e 1990, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de História. No entanto, como mencionamos no início desse capítulo, mesmo tendo esse roteiro estruturado, nossas perguntas não ficavam presas a ele. Isso fez com que o tema do ensino sobre a ditadura civil-militar aparecesse em vários momentos das reflexões dos/as professores/as, e não apenas quando perguntávamos sobre ele na parte específica do roteiro. Outro aspecto que observamos é que a evocação das memórias sobre um passado recente dos/as professores/as foi atravessada por considerações a respeito do tempo presente, numa espécie de comparação entre diferentes temporalidades e realidades – do ensino de História especificamente, mas também sobre a educação de modo geral.

O professor Nestor, que tão logo iniciou seu trabalho em sala de aula já estava participando de uma paralização, no final de 1980, traz o seguinte relato:

N: Durante a ditadura eu não tive militância política nem me dava conta dessas coisas. Acho que nem tinha idade também. Mas a minha militância política começou acho que em 86, 87...85. Aí ela sim, influenciou bastante na minha prática de sala de aula porque quando eu comecei a dar aula em 89, eu já fui direto...meu segundo dia de aula era uma paralização, aí eu já estava na paralização. E fiz parte da Associação de Professores [de Guaíba] e depois fui presidente do Sindicato dos Professores, e fizemos greve em 1990.

R: Essa sua experiência...você levava para sala de aula, para os alunos?

N: Sim, sempre levava. Sempre tinha conversa, debate, discussão sobre movimento operário, sindical. Uma das coisas mais interessantes que tinha na época era contar a história do movimento operário. Isso era, digamos que se hoje o conteúdo a gente quer trabalhar mais com questões de gênero, identidades e tal...naquela época a gente queria trabalhar com o movimento operário. Esse era o lance.

Esses trechos demonstram, como já apontado, que os/as professores/as consideraram que o envolvimento com a militância política influenciou efetivamente seu ensino de História. Também mostram a relação estabelecida pelo professor entre seu contexto sócio-cultural de referência e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (movimento operário e sindical), trazendo uma informação importante de ser pontuada: quando o professor faz a comparação entre os temas mais priorizados hoje (questões de gênero e identidades), e aquele das décadas de 1980 e 1990 (movimento operário), podemos encontrar informações sobre a trajetória do campo do ensino de História, e sobre como o campo é perpassado pelas questões sociais do momento em que vivemos. São informações que nos mostram como determinados temas acabam se constituindo em objetos privilegiados das aulas de História a depender do momento político-social vivido. Quando convidado a refletir acerca da origem dos debates sobre movimento operário, o professor responde:

R: E isso era uma coisa que vinha da Universidade, essa discussão? Você percebeu esse movimento?

N: Então, eu acho que vinha mais da minha militância política do que da Universidade. E quando... meu primeiro semestre foi...é, sem dúvida. E da militância política na Universidade, no movimento estudantil.

R: Você percebe uma diferença entre a sua trajetória pessoal, suas escolhas políticas, e aquilo você via dentro da Universidade? Existia uma distância, vamos dizer?

N: Não, não é isso. Não é uma distância entre o que acontecia na Universidade. É que são devires diferentes, né? Evidentemente o que eu estudava na Universidade me constituía, também, como alguém capaz de entender o mundo, mas não quer dizer que na Universidade as pessoas precisassem ficar ou incentivando a luta política, ou dando história do Movimento Operário o tempo todo. Não, de modo algum. Então tudo que eu estudei em Antiguidade Oriental, que não tinha a rigor nada a ver, foi absolutamente significativo. Não há distância aí, não reconheço essa distância. Mas, evidentemente, quando eu estudava Teoria da História, por exemplo, a gente queria saber mais de marxismo, a gente queria ser marxista, a gente queria falar dessas coisas todas

Aqui, podemos identificar a dimensão dialógica dos saberes docentes. Em um primeiro momento, o professor considerou que levar a temática do movimento operário para as discussões com os alunos era uma escolha que vinha muito mais da sua trajetória pessoal do que acadêmica. Em seguida, ele avalia que o saber disciplinar aprendido na Universidade também foi importante para sua prática, o que evidencia como suas escolhas foram pautadas pelo modo como o professor interpretava tanto a realidade da escola básica quanto as discussões historiográficas na academia. Interpretação similar foi feita pelo professor Frederico:

Eu vou resumir isso em uma ou duas frases, eu me lembro claramente de pensar e dizer isso, que lá na vila em Cachoeirinha e outros lugares que lecionei no Estado, não fazia sentido ficar discutindo os egípcios quando estava acontecendo esse monte de problema político. Hoje eu já não penso mais assim, hoje em dia, mas na época me parecia uma coisa óbvia [...].

A minha avaliação, veja bem, eu não pensava isso na época. A minha avaliação hoje é que eu passei alguns anos dando um ensino de história profundamente marcado pelo ativismo político, pouco preocupado com ensino de categorias conceituais, pouco preocupado com as questões do método histórico, mais preocupado em mobilizar as pessoas. Logo queria saber quem é que trabalha lá na fábrica, fulano trabalha na ICOTRON, o outro é metalúrgico, então são as classes operárias...então fazia várias unidades sobre as Revoluções Camponesas, Revolução Industrial então era uma maravilha de dar, que eram os temas que tinham a ver, entende?

Essas falas evidenciam o processo de ressignificação que os professores empreendem sobre sua carreira e suas formas de ensinar, e também sobre os saberes considerados necessários ao ensino em dado contexto. Aqui podemos identificar como os saberes curriculares, que se apresentam através de discursos, objetivos e conteúdos categorizados pelas instituições escolares, foram lidos de forma crítica pelo professor a partir da sua interpretação sobre o que

era necessário ensinar naquele momento. Ou seja, são retraduições e adaptações dos saberes de acordo com a interpretação da realidade vivida. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 231),

Os saberes da experiência adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas oriundas da experiência, ela permite também uma avaliação de outros saberes sob o modo de sua retradução em função das condições limitadas da experiência. Os/as professores/as não rejeitam em sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, eles/as os incorporam à sua prática, porém retraduzindo-os em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual os/as professores/as retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra.

As falas extraídas das conversas com os professores Nestor e Frederico trazem um outro aspecto importante de ser ressaltado, que é a forma como os docentes ressignificam seus processos formativos a partir da reavaliação dos saberes necessários ao ensino de História. Nesse processo de reflexão sobre a formação inicial e contínua, a reelaboração dos saberes é feita “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Nesse sentido, as reflexões empreendidas pelos/as professores/as estão intimamente ligadas ao fato deles/as atribuírem aos saberes docentes uma relevância social, ou seja, de entenderem seus saberes enquanto elementos de formação e instrução dos/as alunos/as, para que se tornem cidadãos capazes de colaborar para as mudanças da sociedade. O contexto social e histórico dos anos 1980 e 1990, bem como os significados sociais atribuídos aos saberes docentes a partir das vivências naqueles anos, marcou profundamente o trabalho dos/as professores/as. Colocar este cenário em tela ajudamos a compreender como os saberes docentes para ensinar sobre a ditadura civil-militar se apresentaram.

4.2.2 “Ensinar História era um ato político educativo também, era a construção de um projeto de sociedade, de humanidade”: a mobilização dos saberes docentes para o ensino sobre a ditadura civil-militar brasileira

O trecho que dá título a esse subcapítulo foi extraído da fala da professora Clarice, num momento em que ela comentava sobre os critérios de escolha de determinados recortes temáticos para ensinar sobre a ditadura. Primeiro, ao relatar sobre os materiais e temas que abordava no ensino sobre a ditadura, Clarice comenta:

Uma delas, que eu me lembro que sempre fazia, era que eles entrevistassem e trouxessem, e a gente discutisse, a partir das suas histórias familiares. E vinha uma complexidade de experiências tanto favoráveis quanto contrárias [à ditadura], e quando vinha uma de alguém que tinha sofrido com aquilo que me tocava, falta de liberdade de expressão, a tortura, enfim, aí eu explorava mais, mas quando vinha essa coisa de que tudo funcionava, aí eu aproveitava... outra questão que muito eu trabalhei, junto com professores da Geografia, foi a questão da dívida externa; acho que era o maior tema agora lembrando [...] daí eles vinham com essa coisa de pobres, “eu vi um cara na rua”, “por que tem pobreza?”, “por que eu não sou pobre?”, e a coisa da dívida externa era a grande resposta que eu tinha. A gente passava aquele documentário que era crítico da rede Globo e que mostrava o endividamento externo – “Muito além do cidadão Kane”. Charges eu trazia também, o quanto aquele momento da ditadura tinha sido um momento de entrada do capital estrangeiro, não só a questão da liberdade de expressão, mas também o quanto tinha afundado o Brasil e com o que era nacional. Tinha umas charges que tinha o sangue correndo do Brasil para o FMI, eu pegava essas coisas bem impactantes e eles iam junto, principalmente ensino médio.

Neste caso específico, a professora se referia às aulas que ministrava em uma escola da rede privada na cidade de Porto Alegre. Achamos importante trazer essa informação porque o ambiente em que a professora estava inserida foi condicionante para a escolha da sua abordagem: o tema da dívida externa foi a resposta que julgou mais pertinente para explicar, a alunos oriundos da classe média e alta, as razões das diferenças sociais. Conexões feitas não apenas para ensinar o conteúdo da ditadura civil-militar, mas também ampliar o olhar sobre a sociedade em que viviam. As vivências dos sujeitos ali presentes contribuíram para a construção do conhecimento produzido em sala de aula.

Perguntada, então, se os critérios para a escolha desses recortes temáticos e das suas metodologias diziam respeito a uma interpretação da História mais voltada aos aspectos econômicos-sociais, a professora responde:

Acho que não tem como dizer que era só uma coisa ou outra, né. Até agora eu vinha falando da liberdade de expressão, da tortura, que é uma coisa que eu lembro que explorava muito, não só quando falava da ditadura. Trazer recortes de pessoas falando, trazer cartas, imagens do Herzog, imagens do Henfil, cartas do Frei Betto, cartas da prisão. Eu tinha um livro também que eu levava, do Koutzii, que também foi exilado e preso. Mas também agora lembrei que fazia essa coisa do FMI, também, para dizer que não era só uma questão... que também tinha isso [...]. Não sei se é o viés econômico, mas o viés de que o que estava em jogo ali era um projeto de sociedade, de humanidade, o capitalismo ou uma outra via. E eu era da outra via. [...] Então se for um viés, vou te dizer que o meu viés era mais político. Essa ideia de que todo ato educativo é um ato político, eu tinha muito construída, antes de entrar na faculdade de História. História era uma forma de expressar, ensinar História era um ato político educativo também, era a construção de um projeto de sociedade, de humanidade.

Além dos exemplos sobre os tipos de materiais que eram utilizados em aula para trabalhar com o tema da ditadura (cartas, fotografias e charges), e das abordagens metodológicas para utilizar esses materiais, a professora destacou que temas sensíveis para ela, como a liberdade de expressão e a tortura, foram elementos importantes, também, para a escolha

da abordagem dos conteúdos. Os recortes escolhidos para trabalhar com o tema e as motivações dessa escolha, têm relação com aquilo que mencionamos no subcapítulo anterior, ou seja, também dizem respeito à atribuição de significados sociais aos saberes. De acordo com Cunha (2007, p. 36), os professores já possuem uma visão de mundo, uma concepção de educação e ensino, e são essas concepções que “determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela”.

A influência dos aspectos econômico-sociais na seleção e recorte dos conteúdos abordados apareceu nas falas de outros/as professores/as também. Trazemos um exemplo da fala do professor Nestor, que ao ser perguntado sobre os critérios de escolha dos conteúdos, respondeu:

Eu acho que o critério fundamental de escolha é que eu tinha que ensinar a ditadura porque eu tinha que combater toda a forma de ditadura. Acho que esse era o critério que acho que unia todos nós. Em segundo lugar que eu queria ensinar, o centro do meu ensino, era que eu queria mostrar para eles, independentemente se eles eram da classe média alta ou trabalhadores, de que a ditadura foi implicada com o capital, com o capitalismo e com o capital internacional. Então isso sempre foi recorte central do meu ensino de ditadura. É a vitória do capital internacional em 64...então a questão da luta de classes, a questão da liberação dos trabalhadores era o critério fundamental.

Perguntado sobre quais conteúdos considerava “essenciais”, do seu ponto de vista, para trabalhar com a temática da ditadura civil-militar brasileira, o professor acrescenta:

Ah, então, o que era o trabalhismo, o que eram as Reformas de Base, por que as Reformas de Base assustavam tanto, o anticomunismo no período, aquelas marchas da família. E depois o processo de fechamento do regime do ponto de vista político, a coisa da economia, do “milagre” e o nascimento do movimento operário de novo lá em 80 e poucos, 82 e tal.

Esses aspectos econômicos também aparecem na fala do professor Frederico quando questionado sobre seus critérios de seleção dos conteúdos:

Interessante isso. Eu acho que eu tinha muito essa coisa de que a ditadura foi um momento de alinhamento do Brasil com os Estados Unidos, eu era bastante anti-americano. [...] Mas eu tenho claro isso, tinha uma coisa de mostrar esse alinhamento, o que está acontecendo hoje também no Brasil... está voltando. A segunda coisa é um negócio meio difícil porque a democracia não é exatamente um valor entre nós, então você dizer que tem menos democracia, para alguns não é problema nenhum porque a pessoa nem acha que a democracia é tão boa assim. Mas muito essa questão de tentar mostrar como a economia estava ruim. Um pouco eu fui ajudado nisso porque nos últimos anos da ditadura, a inflação foi aquela coisa maluca. [...] Tinha um tema muito importante que era o da dívida externa. Eu dei aula nos anos em que essa questão de que o Brasil devia horrores, estava sempre no FMI, foi ficando cada vez mais explícita.

E o professor comenta que abordava esses temas em aula da seguinte forma:

Eu me lembro muito bem de fazer uns textos e colocar “dívida externa” e o ‘x’ era mais para baixo para ficar “eterna”. Eu devo ter copiado isso de alguém, acho que não fui que inventei, mas eu me lembro que fazia uns textos assim, se ela era eterna ou externa. E tinha uma discussão, que era muito forte na época, se a gente tinha mesmo proclamado a nossa independência porque a gente ainda era dependente por causa da dívida. Me lembro de fazer os alunos fazerem cálculo na aula, “cada brasileiro quando nascia, já nascia devendo tanto...”; aí o dólar valia tanto, quanto está devendo... os alunos adoravam: “professor, estou devendo tanto!”; “quantos brasileiros tem etc e tal”; “quem é que está pagando”. Me lembro muito dessa questão da dívida externa como uma coisa... os militares entregaram o Brasil, se endividaram.

[...]

E o outro tópico, para finalizar mesmo, é o tópico da inflação. Eu me lembro de um livro, não me lembro mais o autor, acho que é Octávio Ianni, “O que é a inflação”; um livro pequenininho, tipo coleção da Brasiliense. Eu comprei e dali fiz várias atividades: inflação é a subida contínua... eu me lembro de fazer muitas atividades lá na escola da vila, em que os alunos anotavam o preço de uma coisa e dois, três meses anotavam de novo e a gente discutia o que era a inflação; e eu me lembro de umas atividades para mostrar como a inflação era ruim para os pobres, mas era boa para os ricos. [...] Mas em todo caso, me lembro de fazer isso. Isso tudo tem a ver, eu posso não me lembrar, mas eu tenho certeza que o tal do livrinho foi tudo dentro das coisas do PT. Alguém falou, eu assisti, me dei conta que aquilo dava uma aula de História, mas assim, com certeza foi nessa gira do PT.

Trazemos mais um exemplo afim de explicitar como esta foi uma questão muito presente nas falas. O professor Leandro aponta:

Na faculdade, nós tivemos uma formação marxista muito forte. Ou era marxista ou era positivista, aquela coisa totalmente tacanha. Uma pena porque eu sei que depois, na década seguinte, eu acho que os enfoques dentro da História se multiplicaram e eu perdi isso. De certa forma, acabei sendo justamente aquela geração de historiadores que se formaram naquele clima extremamente radicalizado, que era ali na saída dos anos 80 e tudo. Então certamente, se nós tínhamos toda essa história, aquilo que a gente tinha de História mais formal era a História que tinha um viés econômico muito forte, baseado na luta de classes e aquela ideia que, de certa forma, a ditadura militar nada mais era do que o interesse da classe dominante, da burguesia sobre o proletariado, que é uma visão hoje talvez mais simplória, mas era o que dava. Era o que nós tínhamos na época de referência para poder entender as coisas e dar uma costura no que falávamos. Então claro que a gente falava sobre essas coisas. Como eu te disse, o tema da desigualdade era um tema muito presente, muito real. E como a gente abordava analiticamente a desigualdade? A partir do paradigma da luta de classes. Era o que a gente tinha justamente para entender aquele quadro. Claro que eu sei que as coisas são bem mais complexas do que isso, mas isso era dominante, era a forma como a gente fazia.

Essas falas, além de nos apresentarem como os aspectos econômicos e suas consequências sociais eram centrais nas escolhas dos conteúdos para ensinar sobre a ditadura brasileira, também nos dão algumas informações a respeito da própria trajetória da disciplina de História no âmbito da formação inicial, e como os debates historiográficos se relacionaram com as aulas dos professores. Os trechos também nos mostram como a prática docente em sala de aula não se descola das mudanças sociais mais amplas, que são usadas, muitas vezes, como elementos de construção das aulas de História.

Sem ter a pretensão de esgotar as possibilidades de análise dessa questão, a partir da leitura desses trechos podemos inferir que as escolhas de temas como o capitalismo, a dívida externa, as relações de dependência com o capital internacional, a inflação, etc, têm relação com o contexto de crise econômica pela qual o Brasil passou a partir dos anos 1980. De acordo com Souza (2014), a desaceleração da economia brasileira iniciara no segundo semestre de 1974, representando “a emergência de uma crise estrutural, que refletiu o esgotamento do padrão de reprodução dependente que se consolidara no Brasil a partir do fim dos anos 1960” (SOUZA, 2014, p. 339-340). Essa situação prolonga-se na década seguinte, com “o aumento da subordinação externa da economia, o que levou a uma violenta recessão desde fins de 1980 até o começo de 1984 e inaugurou um longo período de estagnação da economia nacional, hoje conhecido como o período das “décadas perdidas”” (SOUZA, 2014, p. 353-354). A crise econômica, que vinha se desenvolvendo desde a segunda metade da década de 1970, também atinge o campo da educação através de políticas educacionais pautadas na economia da educação de cunho liberal, responsável pela chamada “teoria do capital humano” conforme apontamos na introdução deste trabalho através de Germano (2000). Os anos 1980 e 1990 assistem aos processos de privatizações de empresas estatais, reformas nos sistemas de saúde e educação, por exemplo, e aos acordos com organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Acreditamos que, em certa medida, foi esse o contexto que acabou influenciando as escolhas dos entrevistados apresentadas anteriormente.

Além destes aspectos de ordem econômica, outros recortes apareceram nas falas dos/as professores/as sobre o ensino da ditadura civil-militar brasileira, e sobre as metodologias que utilizavam para ensinar essa temática. Apresento a fala do professor Nestor, acrescentando minhas interpelações no diálogo:

N: Agora tem uma coisa que eu me lembro bem, que eu sempre gostava de trabalhar do lance da ditadura... eu gostava muito de trabalhar com música, que eu acho que todo mundo gostava de fazer isso. Então sempre levei música para a aula, sempre levei “Cálice” e “Apesar de você”. Eu tenho certeza que as duas sempre tinha. E sempre gostei de falar de tortura.

R: E por que essas escolhas?

N: Porque eu achava que aquilo impactava mais os alunos, eu achava que eles tinham que saber.[...]

R: E o que você trabalhava nas músicas? O que você pedia para que os alunos observassem?

N: Ah, eu trabalhava a censura, a tortura. Essas coisas. Basicamente censura.

[...]

Eu lembro que eu dava muito exemplo de censura porque eu cresci olhando televisão. Eu cresci vendo aquela novela do Dias Gomes, “Roque Santeiro”. Então teve

propaganda... “tá, vai estrear Roque Santeiro” e daqui a pouco “pum”, proibia. Então eu me lembro muito bem disso. Depois, muitos anos depois é que passou “Roque Santeiro”, na época não pôde passar. Então eu lembro muito dessa coisa da censura, tudo que era desenho aparecia o certificado de censura federal. Então eu levava esses exemplos para eles, levava cópia de certificado de censura federal.

Mas a censura e a tortura não eram os únicos enfoques do professor. Perguntado sobre o motivo de escolher esses temas e não, por exemplo, a legislação, a Constituição, Nestor responde:

Eu sou chato com legislação, eu não tenho muita paciência. Mas eu não deixava de trabalhar algum esqueleto, não deixava. Então, eu mostrava para eles quem eram os presidentes, eu mostrava os Atos Institucionais mais importantes [...]. E daí eu trabalhava a resistência à ditadura. Sempre trabalhei isso também, os movimentos de guerrilha. E tem um filme que eu passei alguma vez [...] que é o “Pra frente, Brasil”, primeiro filme que aborda a tortura na época da ditadura e é um filme lá de 80 e alguma coisa. Um filme poderosíssimo, bem forte. Eu trabalhava com esse filme.

Os dois trechos apresentados, da fala do professor Nestor, exemplificam a dimensão dialógica dos saberes docentes e como eles se articulam a partir da atuação docente: o professor mobiliza os saberes da disciplina e curriculares, ou seja, aqueles aprendidos na formação inicial e aqueles presentes nos programas escolares, respectivamente (os presidentes, os atos institucionais, a resistência, tortura e censura), mas também se utiliza da sua própria experiência como critérios de seleção dos recortes no conteúdo. São saberes que interagem e são ressignificados ao longo da atuação profissional cotidiana, conforme apontou Bezerra (2018).

A professora Clarice também apontou a música como um recurso para as aulas:

Você perguntou antes, né, isso eu lembro, música é uma coisa que eu gostava bastante de trazer [...] Levava Chico Buarque, o “Cálice” era uma música que eu lembro de usar bastante. Eu e acho que todos os professores de História da época [risos], mas eu lembro dos alunos dizendo: “ah sora, lá vem a senhora de novo com essas músicas chatas que ninguém aguenta” [risos] mas depois a gente fazia análises. “Depois tragam vocês também”, eu negociava, “coloquem uma música de vocês um pouquinho, mas vocês têm que compreender o que eu gosto, assim como eu escuto o que vocês gostam”. Mas na época também tinha músicas que eles gostavam dos Paralamas, “Luiz Inácio falou, Luiz Inácio avisou” eu me lembro que era uma música que eles traziam e a gente discutia.

A música esteve presente nas aulas do professor Pedro também, que acrescentava o uso de filmes:

Em relação a materiais, foram desenvolvidos vários naquele período, como bons livros didáticos, *slides*, letras de músicas questionando a ditadura, de autores como Chico Buarque, Geraldo Vandré e outros, filmes como “O que é isso companheiro”. Em relação a metodologia, normalmente optava pelo trabalho em grupos e seminários, que facilitassem o diálogo e o debate.

E acrescenta os seguintes critérios para a escolha dos conteúdos, metodologias e abordagens: “Procurava situar a ditadura militar no âmbito da Guerra Fria, desse modo,

selecionava alguns temas: capitalismo, socialismo, democracia, pacifismo, militarismo, corrida armamentista, censura e métodos de tortura”.

A professora Ilda traz um relato muito sensível sobre sua relação com o ensino da ditadura civil-militar, e aponta os tensionamentos existentes no cotidiano escolar:

Além do fato de ter dado outras disciplinas, ainda tinha uma dificuldade de trabalhar com esse assunto por ter sido bastante doloroso vivenciá-lo. Então, algumas vezes terminava o ano e esse tema não era abordado. O conteúdo estabelecido no currículo era tão intenso, mais as constantes greves nas escolas estaduais que se tu não selecionasses os prioritários, esse acabava não sendo tratado, pois é um dos últimos se for seguindo a linha cronológica linearmente.

Formada em Estudos Sociais no final dos anos 1980 e, posteriormente, em licenciatura plena em História, na década de 1990, a professora ministrou aulas de diferentes disciplinas ao longo de sua trajetória docente, incluindo disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Religiosa e Geografia, entre outras. A respeito dos conteúdos, metodologias e materiais didáticos utilizados para o ensino da ditadura brasileira, relata:

Gostei muito de dois livros didáticos que usei: “Brasil Vivo, Uma Nova História da Nossa Gente”, volume 1 e 2, de Chico Alencar, Marcus Venício Ribeiro e Claudius Ceccon, edição de 1986. Tinha muitas charges críticas, poesias, músicas, e priorizava os conteúdos dos movimentos populares. Usei esses recursos para trabalhar com o tema da ditadura militar. Os exercícios desse livro eram criativos envolvendo representação teatral, debates, músicas, jogos, poesias, entrevistas.

Colocava fita cassete das músicas de Chico Buarque, Milton Nascimento, João Bosco que tratavam sobre o tema da ditadura militar, elaboradas nesse período. Pedia para que escutassem e anotassem uma frase que tinha chamado mais atenção e conversávamos sobre essas frases, analisando seu sentido figurado de acordo com o contexto da época. Mostrava a censura na prática, pois as músicas eram todas com sentidos figurados, pois, caso contrário, não eram liberadas pelo governo. Eles gostavam de escutar aquelas músicas, embora, no início, alguns ironizavam dizendo que era música de velho.

Quando abordava a repressão política com a violência policial da época da ditadura militar os alunos não se impressionavam muito porque comentavam que estavam sujeitos a essa violência no dia a dia com a abordagem dos policiais, com o toque de recolher dos grupos que comandavam a vila. Lembro-me quando perguntei para os alunos quem eram as lideranças do local porque pensava em entrevistá-los com os alunos, me disseram que não podiam comentar sobre isso. Liderança para eles estava ligada ao tráfico de drogas.

Esses relatos, ricos em detalhes, nos mostram como o ambiente escolar e as relações com a comunidade eram elementos que atravessavam as aulas de História de Ilda, dando espaço para que os saberes mobilizados entrassem em diálogo com determinantes sociais daquele meio.

A partir do conjunto de relatos apresentados anteriormente, podemos estabelecer uma relação com o que Tardif *et al.* (1991) desenvolvem a respeito dos saberes da experiência enquanto saberes específicos que os professores desenvolvem e que se incorporam à vivência

individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e saber-ser. Para os autores, os saberes da experiência constituem a essência do saber docente, pois são saberes que

[...] não provêm das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana [...]. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF et al, 1991, p. 228)

Nesse sentido, sem desconsiderar a pluralidade do saber docente, a partir da nossa leitura entendemos que os saberes da experiência ganharam destaque nas falas apresentadas, pois foi possível identificar que as experiências profissionais e pessoais foram ressignificadas e, em algumas ocasiões, tomadas como parâmetro para a formulação das aulas sobre a ditadura brasileira. Encontramos um exemplo disso na fala do professor Nestor, quando ele destaca a censura como um conteúdo essencial para o ensino da ditadura civil-militar porque ele próprio vivenciou essa experiência. Mas, ainda assim, o professor não deixava de trabalhar com um “esqueleto”, ou seja, com os conteúdos curriculares. Isso ocorre porque, de acordo com Tardif *et al.* (1991, p. 231) “o(a)s professor(a)s não rejeitam em sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, ele(a)s os incorporam à sua prática, porém retraduzindo-os em categorias do seu próprio discurso”.

Ainda que os autores desenvolvam a ideia de que os saberes da experiência estão ligados à prática docente, ou seja, a um saber-fazer que os/as professores/as elaboram a partir da sua vivência cotidiana em sala de aula e que são por ela validados, também podemos pensar que, para além dessa prática cotidiana, os professores também mobilizam suas experiências pessoais construídas em outros processos formativos, que os constituem enquanto sujeitos situados em um contexto social específico, levando em consideração a experiência adquirida em outros espaços e vivências, e que não se relacionam apenas à escola ou às instituições de formação. Esses fatores acabam por instigar os/as professores/as a pensar em um ensino de História que ultrapasse os muros da escola, adquirindo uma dimensão cidadã que possibilite construir uma outra sociedade.

Assim, a forma como os/as professores/as articulam seus saberes também pode ser pensada a partir da socialização por eles/as vivida, um processo que influencia os significados atribuídos à sua carreira, seu papel docente e seu ensino. A socialização não se refere apenas ao momento em que o/a professor/a entre em sala de aula, mas também ao que Tardif e Raymond (2000) chamam de “fontes pré-profissionais”, que estão ligadas a uma história pessoal e social, e

que compreendem experiências familiares, escolares, e de outros âmbitos da vida social. Essa socialização contribui para a construção de saberes “através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.218). Essas experiências pré-profissionais se transformam em fontes de crenças, valores e representações em relação ao ofício de professor e, a partir das entrevistas realizadas, acrescentamos que se relacionam ao ensino de História e, mais especificamente, ao ensino sobre a ditadura brasileira. No que tange a pesquisa desenvolvida, compreendemos que as diferentes formas de militância vivenciada pelas/as professores/as e o próprio contexto político-social da redemocratização, podem ser lidos como “fontes pré-profissionais”, ou seja, como esse processo de socialização que atribui significados à atuação docente e à mobilização dos saberes do ponto de vista da identidade pessoal e profissional. Exemplificamos esse processo através da uma fala do professor Frederico:

Agora, para trazer para o tema da sua pesquisa, é claro que na época tinha, como tem hoje em dia nesse momento no Brasil, voltou isso, tinha um inimigo muito visível. Esse inimigo, na minha época, era o governo militar [...] Então eu quero dizer assim, hoje em dia eu acho que tem um retorno um pouco dessa História militante porque quando a pessoa está sob ataque, ela visualiza o “inimigo está ali”, ela vai e avança. [...] O inimigo era muito presente, então é claro que **era um pouco difícil não me contaminar com isso.**

E o professor conclui sua explanação da seguinte forma:

Na minha época, para resumir isso, era muito evidente, tinha uma ditadura. Quando eu comecei a dar aula tinha uma ditadura, era o Figueiredo. Ela foi terminando, mas ela um pouco continuou. Ainda não tinha acontecido a Constituição. **A Constituição de 88 lavou um pouco a alma**, eu participei muito disso. **É uma Constituição que tem muitos avanços, então ela lavou um pouco a alma. Mas naquela conjuntura, o inimigo estava muito presente e isso eu acho que mobiliza muito o ensino de História.**

Nos trechos que destacamos é possível identificar que a socialização, compreendida aqui como o contexto do fim da ditadura e início da redemocratização, é catalisadora da formação dos valores atribuídos ao ensino de História.

Outro ponto que achamos pertinente destacar, e que desenvolvemos no segundo capítulo desta pesquisa, diz respeito ao referencial da História do Tempo Presente. Ao serem perguntados sobre seus saberes, os/as professores/as evocaram memórias de sua atuação nos anos 1980 e 1990, mas também estabeleceram relações com o tempo presente a partir daquela realidade vivida. Em vários momentos das entrevistas os/as professores/as fizeram comparações entre esses contextos distintos, atribuindo significados ao acontecimento histórico

em si e ao que ele representava para as aulas de História. Para o professor Frederico, o governo militar era o inimigo que precisava ser combatido (atribuição de sentido ao contexto histórico) e, hoje, inferindo que o professor refere-se à falta de democracia de nossos tempos, esse inimigo está de volta, mas, através do ensino de História, é possível combatê-lo. Trazemos outras falas, como a do professor Leandro, que em determinado momento da nossa conversa, ao ser questionado sobre quais questionamentos os alunos faziam sobre o tema da ditadura militar, comenta:

[...] era muito forte essa questão relacionada aos Direitos Humanos. Essa questão de que a tortura era uma violação de um direito fundamental era uma coisa muito marcante da época. Normalmente eram mais essas questões que mais tocavam os alunos, sem dúvida. Então perguntavam se existia tortura, se não existia tortura. E, claro, se levantava todos esses casos porque para eles era uma violência individual, uma violência em relação ao corpo que era inadmissível, embora... e tipo assim, isso era uma coisa do espírito da época, que é um pouco diferente de hoje. Não importa o que você fez ou o que não fez, a tortura era uma coisa absolutamente indefensável. Hoje é diferente, não é o mesmo espírito de época. Não é o mesmo.

A comparação estabelecida com os dias atuais nos traz informações sobre como era ensinar sobre a ditadura nos anos 1980 e 1990, em que o “espírito da época” permitia que o tema fosse discutido e problematizado com maior liberdade, e sobre como isso se transformou nas últimas décadas. Também ilustra diferentes juízos de valor atribuídos ao tema da tortura em épocas distintas.

O professor Nestor, ao ser questionado sobre os conceitos que utilizava para ensinar sobre a ditadura brasileira, relata:

É, então, eu sempre trabalhava conceitualmente, mas não tinha uma preocupação... [pausa de reflexão do entrevistado] Quer dizer, não tinha uma preocupação... não sei se é isso que você está perguntando, mas acho que isso é importante do hoje, não tinha uma preocupação de eles acharem se era ou não ditadura. Isso não tinha.

Essas comparações entre dois momentos distintos da nossa história também apareceram quando os/as professores/as se referiam a outros aspectos como o controle institucional sobre a sua prática em sala de aula ou sobre as políticas públicas educacionais dos anos 1990. Ainda sobre a conversa com o professor Nestor, ao ser perguntado se percebia algum tipo de controle sobre os temas que trabalhava em sala de aula no contexto da redemocratização, responde:

Não, nenhum controle. Nenhum controle, de nenhum tipo. Nem da comunidade, nem dos alunos e nem da escola. É interessante porque é muito diferente de hoje. Naquela época era absolutamente normal que eu, professor de História, fosse lá e, digamos, tentasse criar uma fagulha revolucionária nos alunos.

E a professora Clarice, quando questionada se considerava algum ponto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, importante para o ensino de História, relata:

Sim. Na verdade, eu falo isso muito mais num olhar para trás do que entender aquilo naquele momento. Hoje a gente super valoriza a LDB, mas me parece que as políticas públicas têm um impacto que não é imediato, né. A gente como historiador busca... você está buscando o contexto né, mas uma política pública, uma legislação, pelo menos a que eu estudo que é a questão da educação antirracista, ela é de 2003 e demorou dez anos para chegar na Universidade. No chão da escola ela chega de várias maneiras. Quando é uma política, me parece, assim, radical no sentido de transformação social, principalmente, não tanto metodológicas... as metodológicas, elas se impõem, como a BNCC agora [...] Hoje temos menos liberdade, não quero comparar, mas talvez a minha memória tenha essa situação de muita liberdade. Eu não me lembro de estar amarrada, como eu me sinto hoje e vejo alguns professores hoje, naquele momento. Era um momento de promessas.

Perceber a diferença do impacto das políticas públicas na sala de aula e reconhecer que elas levam tempo para se efetivar, ou seja, esse “olhar para trás” e avaliar uma política educacional no momento presente, também faz parte do processo de formação dos saberes docentes. A partir da sua prática e vivência em sala de aula, que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamam de saberes da experiência, a professora foi capaz de avaliar a efetividade da política educacional em dois períodos diferentes de sua trajetória docente: a LDB, nos anos 1990, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos dias de hoje¹⁴. De acordo com os autores, é a partir dos saberes da experiência que

[...] o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professore(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão. (TARDIF et al, 1991, p.227)

Ainda conforme os autores, a centralidade do saber da experiência na atuação docente se deve ao fato de que os outros saberes que os professores possuem ou transmitem, como os saberes das disciplinas e os saberes curriculares, não são os saberes dos professores ou o saber docente. O argumento desenvolvido pelos autores é de que isso ocorre porque os docentes não se encontram na origem da definição e da seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem, pois o professor

[...] não controla diretamente, nem mesmo indiretamente, o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, dos programas, das matérias, das disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que o(a)s professore(a)s transmitem situam-se numa relação de exterioridade com a prática docente: eles aparecem como produtos já

¹⁴ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que visa estabelecer um conjunto de orientações para as redes de ensino pública e particular, com referências para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todos os níveis de ensino da Educação Básica. Desde de 2015 o documento passou por diversas versões e suscita muitos debates entre os educadores. Não é nosso objetivo neste trabalho desenvolver o tema da BNCC. Fizemos este apontamento apenas para situar o/a leitor/a sobre a referência mencionada pela entrevistada.

consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e que se incorporam à prática docente através das disciplinas, dos programas escolares, das matérias e dos conteúdos a serem transmitidos. (TARDIF et al, 1991, p.222)

Isso não significa que os professores sejam apenas reprodutores de saberes pré-concebidos, mas é um indicativo de como a edificação desses saberes é atravessada por situações outras, ou seja, pelas relações de exterioridade com a prática docente e que, muitas vezes, dão origem a contradições no meio onde esse professor atua: são políticas públicas que não condizem com a realidade educacional, como as reformas curriculares que apresentamos no primeiro capítulo; a criação, extinção ou aglutinamento de disciplinas; imposição de documentos normativos; entre outros exemplos. Sendo assim, se os/as professores/as não controlam o processo de definição e seleção dos saberes sociais transformados em saberes escolares, mas também não são meros/as reprodutores/as desses saberes, como eles/as fazem para se afirmar na definição e controle dos seus saberes?

4.2.3 “Na verdade, eu nunca escolhia o conteúdo, a questão é a abordagem que a gente faz em relação a isso”: táticas docentes

Diante das proposições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) acerca dos saberes docentes, preocupamo-nos em compreender quais foram as táticas e estratégias empreendidas pelos/as professores/as para ensinar sobre a ditadura civil-militar brasileira durante os anos 1980 e 1990, dentro do contexto de redemocratização e de mudanças na Educação brasileira. Para desenvolver nosso argumento, lançamos mão dos conceitos de “tática” e “estratégia” desenvolvidos por Michel de Certeau (2012), pois consideramos que eles nos ajudam a pensar nas reelaborações que os/as professores/as fizeram de seus saberes e em suas práticas cotidianas diante dos desafios que iam sendo impostos às suas ações.

Em sua obra, Certeau (2012) propõe pensar sobre a constituição dos sujeitos enquanto consumidores supostamente passivos dos produtos recebidos na “cultura de massa”, invertendo essa perspectiva de consumo para refletir sobre as práticas criativas no uso ativo desses produtos e nas suas formas de consumi-los. Estas seriam criações anônimas advindas das operações dos sujeitos em suas práticas ou “maneiras de fazer” cotidianas, e acabam constituindo microrresistências, ou o que o autor chama de uma “antidisciplina”, frente os mecanismos de poder. O exame dessas práticas objetiva explicitar o que o autor chama de “combinatórias de operações” (CERTEAU, 2012, p.37), ou, em outras palavras, os diferentes modos de operação ou esquemas de ação dos consumidores. Para o autor, a partir dos estudos das representações e

comportamentos de uma sociedade, é possível distinguir o uso que grupos ou indivíduos fazem desses objetos sociais. Certeau (2012, p. 38, grifo do autor) explica seu argumento da seguinte forma: “[...] a análise das imagens difundidas pela televisão (representação) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser complementada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “*fabrica*” durante essas horas e com essas imagens”. Esse processo também poderia ser aplicado a diferentes objetos de análise como, por exemplo, o uso do espaço urbano. Ainda, essa “fabricação” se refere às maneiras, silenciosas e por vezes escondidas, de empregar os produtos impostos pela ordem dominante, cujo sistema de produção racionalizado e centralizado não abre espaço para que os consumidores marquem o que fazem com os produtos.

No âmbito da nossa pesquisa, estamos entendendo como “produtos recebidos” aqueles advindos das instituições responsáveis pela educação: documentos oficiais produzidos na/para as escolas (provas, programas, diretrizes pedagógicas); propostas curriculares; políticas públicas educacionais; materiais didáticos; saberes oriundos dos diferentes espaços educacionais (saberes da formação profissional, saberes das disciplinas e saberes curriculares). Nesse sentido, também estamos interpretando que o que os/as professores/as “fabricam” seriam os saberes da experiência que, conforme já explicitamos, não advêm de nenhum outro saber. Já os “sistemas da produção”, por sua vez, estão sendo entendidos aqui como os agentes que elaboram as políticas públicas educacionais, os currículos prescritos, bem como as instituições de formação de professores, que elaboram e disseminam teorias sobre a prática docente. Nosso entendimento é que, mesmo que os professores estejam fora desses espaços de produção, eles “fazem/fabricam” algo com aquilo que “recebem”. Como exemplo do nosso argumento, apresentamos uma fala do professor Leandro num momento em que conversávamos sobre os conteúdos que ele selecionava para suas aulas:

Os conteúdos... eu sempre fui um professor bastante conservador em termos de conteúdo. Tem que estudar Pré-História, tem que estudar o Egito, tem que estudar a Idade Média, tem que saber todas essas coisas, tem que estudar a História da África. Agora, a forma como você aborda é a questão, a forma como você faz esses conteúdos conversarem com o tempo presente é o que vai dar o sentido. Na verdade, eu nunca escolhia o conteúdo, a questão é a abordagem que a gente faz em relação a isso. Você pode estar falando sobre o mesmo assunto, o mesmo conteúdo e dar uma aula completamente diferente. Então depende de como você vai fazer o recorte.

O professor utiliza os saberes curriculares, aqui exemplificados como os conteúdos do programa escolar (um “produto” previamente determinado), mas se reapropria desse material na hora de utilizá-lo. Ele “fabrica” um novo sentido ao conteúdo através da sua ação, de uma outra abordagem, que podemos inferir ser própria do seu saber-fazer.

As relações que os sujeitos mantêm com os dispositivos da produção não são facilmente identificáveis, pois elas ocorrem em diversos momentos, nos detalhes do cotidiano - são pequenas ações de subversão da produção racionalizada. Para entender como essas ações criativas do cotidiano ocorrem, Certeau (2012) desenvolve uma distinção entre os conceitos de “tática” e “estratégia”, que lançamos mão em nossa análise. O autor define como “estratégia” o

cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 2012, p.45) (grifos do autor)

E denomina como “tática”

um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. [...] Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. [...] pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho (CERTEAU, 2012, p.45-46)

Assim, a “estratégia” configura-se enquanto lugar do poder estabelecido, que determina as regras das interações, e a “tática”, estabelecida em um “não lugar”, é uma ação calculada que se movimenta dentro do campo do outro e no espaço por ele controlado (CERTEAU, 2012, p. 94). A tática depende da ocasião para se tornar ação e, por isso, depende do tempo. Para o autor, o que distingue essas duas categorias são os tipos de operações que se configuram nos espaços onde as práticas ocorrem: estratégias produzem, mapeiam e impõem as operações, enquanto as táticas utilizam, manipulam e alteram essas operações.

Nas nossas entrevistas, não foi possível identificar “táticas” empregadas pelos/as professores/as quando ensinavam especificamente sobre a ditadura civil-militar brasileira. Podemos inferir que isso tem relação com o fato de que eles/as não identificaram nenhum tipo de controle sobre a sua prática ou sobre conteúdos que ensinavam. Isso também pode estar relacionado ao contexto da redemocratização, com o “espírito da época” como nos relatou Leandro, que dava confiança aos/às docentes. No entanto, identificamos outras ações que consideramos “táticas” colocadas em prática no cotidiano dos/as professores/as. O primeiro exemplo que trazemos é bem significativo. Falando, justamente, sobre o fato de não ter sentido nenhum tipo de controle institucional sobre a sua prática, o professor Frederico relata:

Depois eu fui para o Costa e Silva, quando fiz concurso no Estado [...] Uma escola também assim, tinha vários colegas interessantes e me sentia com muita liberdade para fazer as coisas. Nos anos do Costa e Silva eu fazia coisas do tipo assim ó: o colégio chamava Costa e Silva, né. Eu fazia a prova, mandava no xerox... “Escola

ditador Costa e Silva, turma 101, prova de História” [risos]. A mulher olhava aquilo... “professor isso não pode, pelo amor de Deus, não é o nome do colégio”. Então tá, na outra semana, no outro mês: “Escola general presidente Costa e Silva”. “Professor, não pode!” Tinha uma mulher que era assim. Mas não era uma coisa de controle, sabe?

A escola mencionada pelo professor se chama “Presidente Costa e Silva”, uma escola estadual de ensino médio, localizada na cidade de Porto Alegre, e leva o nome de Artur da Costa e Silva, segundo ditador que ocupou o cargo da presidência da República durante a ditadura brasileira, entre 1967 e 1969. Essa ação do professor - sutil, mas muito significativa -, é um bom exemplo de como as táticas se operam em pequenas subversões no cotidiano, dentro de um espaço institucionalizado que dita as regras. São táticas desviacionistas, como nos aponta Certeau (2012, p. 87), relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias e que “não obedecem a lei do lugar. Não se definem por este”.

Essa característica da tática, de aproveitar as oportunidades que surgem para, então, agir, foi identificada nas falas dos/as professores/as que, durante a trajetória profissional, deram aulas das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Do total de professores/as entrevistados/as, quatro lecionaram essas disciplinas; uma professora não lecionou, mas se engajou nas mobilizações para extinguir essas disciplinas e trouxe memórias dos seus professores, ou seja, das suas próprias aulas; e um professor não relatou essa experiência. Começamos apresentando as falas daqueles/as professores/as que deram aulas de Educação Moral e Cívica e/ou Organização Social e Política Brasileira.

Questionado sobre a experiência de lecionar estas disciplinas, o professor Nestor responde:

N: Eu sempre ensinei, na verdade desde que comecei até terminar, não me lembro em que ano terminou. Foi um projeto do Raul Pont, se bem me lembro, que acabou com Moral e Cívica e OSPB. Olha, os livros de Moral e Cívica e OSPB eram aqueles livros...não sei se você já viu algum, mas eram aqueles livros de civismo, de moral. Mas o conteúdo que a gente dava era um “troço” meio radical assim...

R: Então você adaptava o que vinha para a sua aula?

N: Isto. Jamais dei aula daquele selo nacional. Eu me lembro bem, eu estudei isso, o hino nacional. Não. A gente trabalhava com música, a gente pegava temas...e temas que hoje seriam até perigosíssimos. A gente pegava temas de aborto com as crianças da sétima série, gravidez na adolescência, drogas...todos esses temas aí controversos a gente trabalhava. Me lembro direitinho. Eles faziam grupos, pesquisavam, apresentavam.

O professor Frederico traz o seguinte relato:

[...] eu dava aula de OSPB e Moral e Cívica também, disciplinas que tinham programas muito ao gosto da ditadura. Não havia mais controle, muita gente... eu já li relatos, muita gente diz que mesmo durante o forte da ditadura não havia muito controle. Mas isso eu não posso falar porque também não sou tão velho assim, quando a ditadura veio, em 64, eu estava fazendo o curso primário. Mas o que eu quero dizer é o seguinte: essas disciplinas, eu as transformei em disciplinas de questões do Brasil

e eu adorava dar aulas disso. Quer dizer que a coisa do limão se fez uma limonada, digamos assim. E não estou dizendo que eu inventei, eu vi os outros colegas fazerem isso. Essa coisa alguém me disse, alguém me deu um programa... “eu estou trabalhando isso”, “estou aproveitando Moral e Cívica para falar isso”, “para mim Moral e Cívica é isso”, “olha o meu programa”. É um pouco como eu vejo fazerem hoje em dia com ensino religioso.

[...]

Então eu gosto muito de perceber que havia um espaço para uma certa criatividade do programa, isso diminuiu. Porque hoje em dia, eu participo disso, tem livro didático, tem Base Nacional Comum Curricular, tem mais controle hoje em dia. [...] Eu vivi um tempo em que o que te entregavam na escola eram listas de conteúdos, era uma coisa meio vaga assim, objetivos genéricos. A legislação educacional não era tão precisa. [...] Ela foi se tornando cada vez mais precisa, entende? [...] Eu vivi outros anos, eu vivi anos que, bom, tem que dar esse programa, tem que dar, sei lá, Babilônia, mas também não diz se tem que dar uma aula ou dez aulas, então vou dar só uma. Tem uma coisa genérica de tratar das atualidades, então vou estudar um pouquinho do passado e muito de hoje em dia. Então ficava nessa... Eu me sentia muito à vontade.

Mas, ainda que o programa não fosse tão preciso, o professor não deixava de criar um método e uma organização própria:

[...] eu tinha programa, eu fazia texto, imprimia coisa. Assim “a la louca” eu nunca fui, eu sempre gostei de planejar, mas é claro eu me sentia com liberdade. Eu acho que uma coisa que tem que ser analisada é que não havia livros didáticos, não havia essa coisa de cada um tem livro e tem que seguir o livro. Havia alguns livros na biblioteca que a gente tomava para algumas aulas, muita produção de material com mimeógrafo, xerox veio um pouco depois. Então isso me dava mais liberdade para inventar [...]. Então é isso, eu acho que as políticas educacionais, políticas curriculares para usar uma melhor expressão, elas eram mais vagas, então para fazer as coisas, digamos, confiava-se mais na autonomia do professor.

O professor Pedro também mencionou sobre esse sentimento de liberdade para a elaboração de seus próprios planos de ensino: “Quando trabalhei essas disciplinas sempre tive muita autonomia para construir um Plano de Estudos com temas da atualidade, que avaliava serem do interesse dos estudantes, como cidadania, participação política, trabalho, problemas sociais, comportamento etc”. Por fim, a professora Clarice, que não chegou a lecionar essas disciplinas, traz lembranças do período em que era aluna e da forma como os professores dela ministravam as aulas:

C: Eu tive Estudos dos Problemas Brasileiros, que era uma disciplina na Educação Superior que os militares, dentro dessa perspectiva do civismo, impuseram. Então OSPB e EMC, eu tive EMC – Educação Moral e Cívica – como estudante da escola, OSPB. Não lectionei essas disciplinas, eu lembro de ter lutado contra essas disciplinas já no ensino médio, a gente não queria mais. Mas também lembro que os professores que davam OSPB, e mesmo EPB, eram professores revolucionários, então, eles não ensinavam o hino, eles falavam de problemas brasileiros. Tanto que EPB não é um nome ruim, né? Estudos dos Problemas Brasileiros.

R: É um nome bem abrangente, né.

C: Eu me lembro que quem nos deu isso, que era uma disciplina obrigatória do ciclo básico, a gente discutiu problemas mesmo, de desigualdade social... acho que era um professor marxista.

O contexto relatado pela professora abrange o final dos anos 1980 e início de 1990, quando ela ingressa na Universidade e se depara, mesmo depois do fim da ditadura civil-militar, com a disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Os trechos destacados revelaram que, majoritariamente, o que era trabalhado nas disciplinas de EMC e OSPB eram questões referentes à atualidade brasileira. Ou, então, eram abordados temas considerados necessários ensinar diante da realidade do meio em que estavam inseridos.

Todos esses relatos são exemplos de táticas que os/as professores/as mobilizavam para subverter ordens dentro do sistema. Através de “maneiras de fazer” introduzidas gradualmente no cotidiano escolar, os/as docentes usavam os programas curriculares e as representações que lhes eram impostas para outros fins, com outros objetivos e a partir de ressignificações daquelas representações. De dentro do espaço constituído pelas instituições escolares, eles/as faziam funcionar as regras, porém de outra forma. Como Certeau (2012, p. 89) bem aponta: “permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo”. Essas “fabricações” podem mudar de forma, porque se aproveitam das circunstâncias para se concretizarem, mas continuam sempre a dar outro sentido ao que lhes é imposto.

Nessa operação, os/as professores mobilizaram os seus saberes para encontrar uma outra forma de ensinar o conteúdo proposto pelos programas. Outro aspecto que se destacou muito nas falas foi a comparação que os/as professores/as fizeram entre o período dos anos 1980 e hoje, enfatizando que o espaço de liberdade e criatividade está cada vez menor, e que tem se exercido um controle cada vez maior sobre a autonomia dos/as professores/as. Mas, ainda assim, se resiste e criam-se táticas para mudar o jogo (a exemplo da comparação que o professor Frederico fez com a disciplina de ensino religioso ensinada atualmente nas escolas). Conforme Certeau (2012, p. 95), a tática “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”. Para o autor, a tática é determinada pela ausência de poder, mas os relatos feitos pelos/as professores/as nos levam a refletir que a forma como eles/as se apropriaram dos produtos culturais e a maneira como mobilizaram seus saberes caracterizam, também, uma tentativa de tomar para si um lugar de poder. Uma maneira, enfim, de se apropriar de um lugar onde possuem uma posição estratégica: a sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, percebo que o caminho traçado inicialmente fez algumas curvas inesperadas. As diferentes formas que precisei adaptar a pesquisa para realizar as entrevistas, apesar de não serem as ideais e pensadas desde a elaboração do projeto, acabaram trazendo à tona os desafios envolvidos na realização de uma investigação acadêmica e, no caso em tela, aquelas que envolvem a metodologia da História Oral. Diante dos imprevistos, e dentro das possibilidades, busquei minorar os problemas que surgiram. Ao propor construir uma narrativa histórica através de entrevistas, fiz uma escolha profissional e pessoal. De um lado existe, sem dúvida, a empatia pelo tema escolhido; do outro, um posicionamento enquanto historiadora e cidadã de refletir sobre o momento presente em que vivemos. Ao lançar o olhar sobre as experiências dos/as professores/as entrevistados/as, nos propusemos a trazer para o centro do debate o indivíduo em relação com a história do seu tempo.

A partir da ideia de analisar os saberes docentes e as táticas mobilizadas por professores/as de História para ensinar sobre a ditadura civil-militar brasileira durante o período da redemocratização, buscamos a refletir se a nova realidade educacional desse contexto influenciou os saberes docentes selecionados para ensinar sobre o tema da ditadura e se existiram desafios no ensino dessa temática. Assim, no primeiro capítulo analisamos as reformas educacionais promovidas no período da ditadura civil-militar brasileira e aquelas promulgadas após o fim do regime. Iniciamos com a Reforma Educacional de 1971 que, através da Lei 5.692/71 e de outros dispositivos legais, como o Parecer 853/71 e a Resolução nº 8/71, estabeleceu uma nova organização curricular e buscou traçar uma doutrina norteadora dos programas de ensino, estabelecendo objetivos e conteúdos para cada disciplina do currículo da Educação Básica. Esses mecanismos provocaram a descaracterização de várias disciplinas, em especial História e Geografia que, a partir dessas políticas, passaram a fazer parte de uma disciplina comum – Estudos Sociais. A bibliografia estudada apontou que essas mudanças provocaram o esvaziamento de conteúdos oriundos da disciplina de História após sua implementação. Na década seguinte, o movimento de renovação curricular buscou propor um debate acerca da função social do conhecimento produzido pelas suas ciências de referência, buscando pensar em novas concepções de ensino para a área de História. O Parecer 785/86 e a Resolução nº 6/86 se apresentaram como dispositivos que atingiram, de certa forma, as pautas do debate, em especial a Resolução nº6/86 que trouxe em seu texto a separação das disciplinas de História e Geografia.

Essa visão retrospectiva contribuiu não só para o conhecimento das políticas educacionais que se configuraram nos anos de 1980 a 1990, mas também nos permitiu compreender o contexto no qual os professores entrevistados estavam inseridos. Percebemos que os tensionamentos entre as políticas educacionais e as demandas da comunidade docente e acadêmica da área de História deixaram nítidas as relações de exterioridade que afetavam a atuação profissional dos professores/as de História, no sentido de que esses dispositivos legais impuseram determinações que não condiziam com o estatuto e com a organização do ensino de História.

No capítulo seguinte, nos propusemos a pensar nas relações entre os campos de investigação da História do Tempo Presente e do ensino de História, pensando nas contribuições possíveis para pesquisas sobre os saberes docentes, especialmente aqueles mobilizados para o ensino da ditadura brasileira. Percebemos que as memórias elaboradas pelos/as professores/as em nossas entrevistas trouxeram marcas da experiência vivida por esses sujeitos, atravessadas por aspectos do tempo do presente. Entendemos que essas lembranças da atuação profissional, a partir do presente, foram influenciadas pela contemporaneidade do contexto vivido - a crise da democracia instalada no Brasil no período contemporâneo e, mais especificamente, o cerceamento da liberdade de ensinar temas do passado recente, como a ditadura civil-militar brasileira. Dessa forma, essas memórias evocadas em 2020 sobre o contexto das décadas de 1980 e 1990, trouxeram informações sobre esses dois períodos distintos: a percepção de mudança na realidade educacional, sobre a trajetória da disciplina de História, além de informações sobre os materiais e livros didáticos utilizados nos anos 1980 e 1990. Um dos aspectos que consideramos mais significativos desse processo de lembrança foram as comparações estabelecidas entre ensinar o tema da ditadura civil-militar durante o período da redemocratização e no período recente, sendo enfatizado pelos/as professores/as os desafios que se colocam atualmente no que diz respeito à abordagem desse tema. Trazemos novamente um trecho da fala do professor Nestor para exemplificar: “[...] acho que isso é importante do hoje, não tinha uma preocupação de eles acharem se era ou não uma ditadura”. Essa fala evidencia as disputas de narrativas do nosso tempo presente, uma interpretação que se relaciona com outros temas que “hoje seriam perigosíssimos”. Outras impressões que denotam essa falta de liberdade no ensino, nos dias de hoje, se apresentaram através de comentários como “se confiava mais na autonomia dos professores”, ou “hoje temos menos liberdade”, ambas se referindo à forma como as recentes políticas educacionais têm ido na contramão de avanços conquistados anteriormente.

No último capítulo, apresentamos as falas dos/as professores/as entrevistados/as, com o objetivo de identificar os saberes docentes mobilizados para ensinar sobre o tema da ditadura civil-militar durante as décadas de 1980 e 1990. A partir disso, buscamos compreender as estratégias e táticas usadas em suas aulas para mobilizar esses saberes e trabalhar com o tema da ditadura. Para a análise, utilizamos os conceitos de “saberes docentes”, elaborado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), e “estratégia” e “tática”, de Certeau (2012).

Quando iniciamos a pesquisa, nossa intenção era pensar as resistências dos/as professores/as às imposições da ditadura e do seu legado, ou as táticas desenvolvidas na criação de uma nova forma de ensinar História, num momento em que os referenciais de ensino estavam sendo transformados na redemocratização. Nossas entrevistas não trouxeram informações suficientes para fazer uma análise sobre como os/as professores/as ensinavam sobre a ditadura brasileira, pois não identificamos táticas criadas por eles/as para ensinar sobre esse tema especificamente. Não houve um consenso por parte dos/as professores/as de que, naquele contexto das décadas de 1980 e 1990, havia um controle imposto pelas instituições de ensino sobre a sua prática ou sobre os conteúdos que abordavam em suas aulas. Inferimos que isso se deve ao forte sentimento de liberdade causado pelo processo de redemocratização. Por outro lado, foi possível identificar características de táticas em outros aspectos comentados pelos/as entrevistados/as, como aqueles relacionados à ressignificação de documentos escolares oficiais, como a alteração do nome da escola feita pelo professor Frederico. A ação do professor também nos informa sobre os acontecimentos internos da dinâmica escolar: apesar de ser avisado pela secretária da escola que a instituição não se chamava “Escola ditador Costa e Silva” ou “Escola general presidente Costa e Silva”, o professor não era repreendido. Um indício do “espírito da época”? Pode ser quem sim. Outra característica de tática foi encontrada nas relações que alguns professores estabeleceram com os programas curriculares elaborados pelo governo militar para as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Sobre este último ponto, ficou muito claro que os/as professores/as se reapropriaram do sentido atribuído àquela política curricular e a transformaram em saberes que consideravam necessários ensinar no contexto em que viviam. Diante da constatação de que aqueles programas eram vagos e abrangentes, os/as professores/as formularam outras “maneiras de fazer” dentro do sistema. Assim, o conceito de “tática”, formulado por Certeau (2012), nos ajudou a pensar nessas reelaborações que os/as docentes fizeram de seus saberes em suas práticas cotidianas.

A pesquisa também evidenciou que os saberes docentes dialogam constantemente no fazer docente através de interações e ressignificações feitas pelos/as professores/as. Nesse

sentido, a interação dos saberes da experiência com os demais saberes (da disciplina, curriculares e da formação profissional) nos permitiu pensar a prática docente enquanto ação reflexiva e não meramente condicionada por um currículo prescrito ou por políticas públicas.

Ainda, identificamos que os saberes mobilizados pelos/as professores/as têm relação com o fato de que esses sujeitos são atores e testemunhas do seu tempo, por isso, fazem escolhas a partir daquilo que experienciaram e das suas próprias expectativas para o futuro. Constatamos que o meio em que os/as professores/as estavam inseridos, suas crenças e seus valores foram elementos importantes para a maneira como mobilizaram os conteúdos para ensinar sobre a ditadura brasileira e sobre outros conteúdos do ensino de História. Saberes que serviram para dar sentido às situações que são próprias do ofício, sobretudo os saberes da experiência – de uma experiência não apenas vinculada às suas práticas, mas também às suas histórias de vida. Conforme Tardif et al (1991, p. 228),

A atividade docente não se exerce sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido, ou uma obra a ser produzida. Ela se desdobra concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde intervêm símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão, indexadas, na maior parte do tempo, a uma certa urgência.

Partindo da perspectiva dessa rede de interações, entendemos que a dimensão propositiva do nosso trabalho é contribuir para pensarmos na criação de um espaço de escuta e reflexão entre professores/as de História onde eles/as possam compartilhar suas experiências e saberes, suas maneiras de ser e fazer-se professor/a. Ou seja, uma forma de compreender a complexidade da profissão docente, que não se constitui apenas como a prática dos conhecimentos da sua ciência de referência, mas também onde emergem crenças, valores e sentimentos. Promover a escuta sobre como os/as professores/as efetuam e elaboram experiências e aprendizados, permite ampliar o olhar sobre a nossa própria realidade, pois o contato com sujeitos que vivenciaram contextos e situações diferentes das nossas possibilita a desconstrução de percepções e certezas que nós carregamos ao longo da nossa trajetória profissional.

Em razão dos acontecimentos que limitaram a execução da presente pesquisa, não foi possível realizar um encontro em grupo com todos/as os/as professores/as. No entanto, acreditamos que essa pode ser uma experiência enriquecedora para futuras pesquisas, pois a dinâmica de uma entrevista coletiva tem o poder de provocar encontros positivos, que expandem a potência de criação daqueles/as que (se) escutam. Outro aspecto a ser apontado é que quando nós, professores e professoras, escutamos uns aos outros, percebemos que

compartilhamos de sentimentos parecidos: lutas, experiências, angústias, alegrias e expectativas a respeito da nossa profissão, da educação e do ensino de História. Nesse momento de incertezas em que vivemos, tecer essas conversas nos permite criar um momento de esperança sobre o futuro. Esse processo nos fortalece, nos constitui e nos faz pensar sobre nós mesmos, sobre nossa prática e nosso papel enquanto professores/as de História.

O encontro entre colegas de profissão também proporciona aprendizados, como nos apontou o professor Frederico em uma de suas falas ao comentar sobre como reelaborava os programas curriculares das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira:

[...] essas disciplinas, eu as transformei em disciplinas de questões do Brasil e eu adorava dar aulas disso. [...] E não estou dizendo que eu inventei, eu vi os outros colegas fazerem isso. Essa coisa alguém me disse, alguém me deu um programa... “eu estou trabalhando isso”, “estou aproveitando Moral e Cívica para falar isso”, “para mim Moral e Cívica é isso”, “olha o meu programa”.

O trecho que apresentamos novamente reforça a ideia que desenvolvemos nesse trabalho sobre o/a professor/a como alguém que “fabrica” conhecimentos. Essa troca de experiências sobre o que e como ministrar as aulas de História cria um espaço de diálogo e de construção do conhecimento em grupo. Ações que nos fortalecem e possibilitam a formação contínua entre professores/as, pois nos colocam em contato com os diferentes sentidos atribuídos à construção do conhecimento histórico e à mobilização de saberes. Esse é um processo que provoca a reflexão acerca das possibilidades de produção e atuação no ensino de História, sobre a qualificação da formação profissional, sobre os saberes aprendidos na formação inicial e como eles são articulados quando colocados frente a frente com as situações cotidianas da sala de aula. Afinal, quantos de nós ao escutarmos o que um/a colega estava elaborando para ministrar uma aula, não acabamos refletindo sobre nossa própria prática e incorporando mudanças nela? Esse momento de escuta e de compartilhamento de ideias possibilita a reaproximação com a docência, ressignifica o passado e o presente, e pode criar uma rede de suporte, talvez um espaço seguro e de liberdade onde possamos (re)elaborar caminhos e perspectivas.

Pesquisar os saberes docentes mobilizados para ensinar sobre a ditadura civil-militar brasileira foi a forma que encontrei de lutar contra a indiferença e contra o negacionismo histórico, pois falar sobre o tema é, também, lembrar daqueles que tiveram seus direitos violados durante os anos de repressão. Dar voz aos professores e às professoras de História foi o caminho que encontrei de fazer frente aos ataques recentes à nossa liberdade de ensinar e de lembrar que nossa profissão não se reduz a um conjunto de competências e habilidades,

pois “[...] ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. (NÓVOA, 1995, p.10)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.): **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2014.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Cultura escolar e ensino de História em tempos de ditadura militar brasileira. **OP SIS**, Catalão, v. 4, n. 2, jul/dez, 2014, p. 56-76.
- _____. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 219-239, jan.-mar., 2010, p. 219-239.
- BARRETO, Elba S. de Sá (org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; São Paulo: Fundação Chagas, 1998.
- BEZERRA, Ricardo J. L. Interpretando a contribuição de Maurice Tardif: reflexões sobre a prática educativa a partir dos saberes curriculares e saberes experienciais docentes. **Revista Diálogos**, n. 19 – mar./abr. - 2018, p. 292-324
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 24 jun. 2018.
- BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr./2001, p. 59-76.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [1971a]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 31 mai. 2019.
- _____. Congresso Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Dia nacional de debate sobre educação**: sínteses e perspectivas. São Paulo: CENAFOR, 1986, 55p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002639.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020
- _____. Parecer 785/86, de 6 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus (Aviso Ministerial 911/26). *In*: RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil**: considerações sobre filosofia, crítica e prática das propostas legais. Petrópolis: Vozes, 1990a, 2. ed.

BRASIL. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692. *In: Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971b. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf>.

Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. Resolução nº 6/86, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus. *In: RANGEL, Mary. Currículo de 1º e 2º graus no Brasil: considerações sobre filosofia, crítica e prática das propostas legais*. Petrópolis: Vozes, 1990b, 2. ed.

_____. Resolução nº 8/71, de 1º de dezembro de 1971, do CFE. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. *In: Documenta nº 133*, Rio de Janeiro, dez. 1971c. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 19. ed., 2012.

CHALA, Ânia. “A gente aprende na caminhada a traçar os caminhos e as escolhas”: narrativas de professores de estudos sociais e de história graduados entre 1974 e 1988 no Rio Grande do Sul. Canoas: Universidade La Salle, 2019. 236f. Tese (Doutorado em Memória Social e Bens Culturais) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, nov. 2019.

COSTA, Cléria Botelho da. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. **História Oral**, v. 17, n. 2, jul./dez. 2014, p. 47-67.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, n.2, jul./dez., 2007, p. 31-39.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de educação no Brasil: (re)configurações e ambiguidades. *In: MADEIRA, Ligia. Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2015, p. 195-215.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente, História Oral e ensino de História. *In: RODEGHERO, C.S; GRINBERG, L; FROTSCHER, M. (orgs.) História Oral e Práticas Educativas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p. 125-136.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a História do Tempo Presente e a historiografia no Brasil. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, jan./mar. 2018, p. 80-108.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**: Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. **Caminhos da história ensinada**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **Ser professor no Brasil: História Oral de vidas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, 2. ed., p. 63-78.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan/fev, 2001, p. 9-43.

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes na escola pública paulista (1970-1990)**. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. Movimento social e educação: o caso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: um movimento? XI ANPED Sul. **Reunião científica regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 24-27 jul. 2016, UFPR – Curitiba/Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3_FERNANDO-JOS%C3%89-MARTINS-JANAINA-APARECIDA-DE-MATTOS-ALMEIDA.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 7-31, abr. 2005, p. 8-31.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001, p.121-142.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A ditadura militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Macapá**, v.6, n.3, set/dez, 2016, p. 29-39.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, 2. ed., p.11-30.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001, p. 27-42.

NUNES, Clarice. **Escola e Dependência**: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

PADRÓS, Enrique; GASPAROTTO, Alessandra; ASSUMPCÃO, Marla. Ditaduras civil-militares do Cone Sul: experiências de trabalho e práticas para a sala de aula. *In*: GASPAROTTO, Alessandra; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (orgs). **Ensino de História no CONESUL**: Patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013, p. 45-84.

PADRÓS, Enrique; GASPAROTTO, Alessandra. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória *In*: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. **Ensino de História – Desafios Contemporâneos**, Porto Alegre, EST: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 183-201.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Proj. História**, São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 13-49.

QUINAM, Licia Gomes. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme Revista de Humanidades**, Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. v. 5., n. 10, abr./jun. 2004.

RODEGHERO, Carla Simone. História Oral e história recente do Brasil: desafios para a pesquisa e para o ensino. *In*: RODEGHERO, C.S; GRINBERG, L; FROTSCHER, M. (orgs.). **História Oral e Práticas Educativas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016, p. 61-84.

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**: a história, o presente e o contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, 2010, p. 13-33.

SOUZA, Nilson Araújo de. A economia da ditadura e da transição. *In*: PINHEIRO, Milton (org.). **Ditadura: o que resta da transição**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 209-244.

VIANA, Iêda. O ensino de História na ditadura civil-militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **Plural - Revista do PPG em Sociologia USP**, São Paulo, v. 21.1, 2014, p. 9-30.