



Revista Brasileira de História

ISSN: 0102-0188

rbh@edu.usp.br

Associação Nacional de História
Brasil

Lourenço, Elaine

O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar

Revista Brasileira de História, vol. 30, núm. 60, diciembre, 2010, pp. 97-120

Associação Nacional de História

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26319122006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar

The teaching of History meets its past: memories of teaching staff during the civil-military dictatorship

Elaine Lourenço*

RESUMO

A ditadura civil-militar que se instalou no Brasil a partir de 1964 influenciou no cotidiano escolar e na atuação dos professores do período. As transformações se deram desde a nova legislação, implantada com a Lei 5692/71, até as mudanças que ocorreram em função da vigilância que os professores sentiam ao exercer sua profissão. As memórias aqui analisadas, de docentes da escola pública paulista no período, mostram diferentes percepções em torno dessa vigilância, o que implica diversas formas de aceitação ou de resistência. O que se pretende é mostrar que, a despeito de não haver uma repressão mais direta às escolas, como havia às universidades, os docentes da escola básica também se sentiam vigiados, o que se pode perceber nas suas práticas escolares e nas suas concepções de ensino.

Palavras-chave: ensino de História; ditadura militar; memória de professores.

ABSTRACT

The civil-military dictatorship, which took power in 1964, influenced the daily activities of schools and teachers. Many transformations occurred during this period, including the new legislation enacted under Law 5692/71 and changes which occurred due to the vigilance which teachers felt when working. The memories analyzed here of teachers from public schools in São Paulo show different perceptions of this surveillance, involving various forms of acceptance or resistance. The purpose of this article is to show that although there was no direct repression of schools, unlike in the universities, teachers at the elementary school also felt constrained and this can be seen in their educational practices and teaching concepts.

Keywords: History teaching; military dictatorship; teachers' memories.

* Professora, Uninove; doutoranda, USP. Departamento de História, FFLCH, Universidade de São Paulo. Av. Prof. Dr. Lineu Prestes, 338, Cidade Universitária. 05508-000 São Paulo – SP – Brasil. elalourenco@gmail.com

Quase ninguém quer se identificar com a ditadura militar no Brasil nos dias de hoje. Contam-se nos dedos aqueles que se dispõem a defender as opções que levaram à sua instauração e consolidação. Até mesmo personalidades que se projetaram à sua sombra, e que devem a ela a sorte, o poder e a riqueza que possuem, não estão dispostas, salvo exceções, a acorrer em sua defesa.¹

Decorridos mais de quarenta anos da instauração do regime militar no Brasil, em 1964, a memória do período apresenta uma faceta negativa, ou seja, ninguém quer a ele se associar. Tal memória busca consolidar a versão de que o regime se instalou por iniciativa dos militares e que a sociedade, tão logo conseguiu despertar desse “pesadelo”, retomou a vida democrática. Essa é uma premissa importante para quem deseja discutir o período. É preciso estar atento às armadilhas, construções e reconstruções da memória a fim de perceber os discursos de entrelinhas, os silêncios eloquentes. Os militares, que aparecem como os únicos “responsáveis” pela ditadura, seriam, talvez, os únicos interessados em defendê-la.

É dever da História, porém, lembrar à sociedade o papel que os civis cumpriram na instauração e sustentação do regime, sobretudo o quanto as elites foram beneficiadas pelas políticas implantadas. É o que fazem, por exemplo, Fernando Novais e João Manuel Cardoso de Mello:

A “Revolução de 64”, ao banir, pela violência as forças do igualitarismo e da democracia, produziu, ao longo de seus 21 anos de vigência, uma sociedade deformada e plutocrática, isto é, regida pelos detentores da riqueza.

No final do período de crescimento econômico rápido, em 1980, as relações concretas entre as classes sociais guardavam uma semelhança apenas formal com aquelas observadas nos países desenvolvidos. As desigualdades relativas em termos de renda e riqueza eram muitíssimo maiores no Brasil. A dinâmica econômica e social se apoiou continuamente, de um lado, na concorrência desregulada entre os trabalhadores, e, de outro, na monopolização das oportunidades de vida pelos situados no cimo da sociedade.²

A escola não ficou imune a todas essas mudanças. As principais reformas aconteceram a partir da promulgação da Lei 5.692/71 e implicaram a unificação do ensino primário, de 1ª à 4ª séries, com o ensino ginásial, também de 1ª à 4ª séries, eliminando-se o exame de admissão, que selecionava os ingressantes para esta segunda fase. A partir de então, criou-se o ensino de 1º grau, com

8 séries, com finalidade profissionalizante nos locais onde os alunos majoritariamente encerrassem sua vida escolar nesse nível. Onde houvesse condições de prolongamento dos estudos até o 2º grau, este teria a missão da profissionalização.

Um dos possíveis efeitos da nova legislação é o crescimento do número de matrículas, em todas as séries. No estado de São Paulo, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as matrículas iniciais na primeira série indicam o ingresso de 3.426.960 alunos em 1971, e de 4.987.739 em 1985. Nas quintas séries, nas quais se inicia o trabalho dos licenciados em História, ou Estudos Sociais, as matrículas passam de 411.804, em 1971, para 702.276, em 1985.³ Apesar de haver ainda um grande número de alunos que deixaram a escola, percebe-se que em quinze anos ocorre um aumento significativo nesse sistema.

Acompanhando tal aumento, há uma expansão da rede física da escola, que se expressa tanto na construção de novos prédios para abrigar tantos ingressantes como na ampliação do número de salas nas unidades existentes. O funcionamento da escola em três turnos foi outra medida tomada, perfeitamente inserida no espírito da “racionalidade”, um dos princípios propugnados pela legislação do momento.

Quanto ao ensino, particularmente, uma mudança notável foi a criação da disciplina de Estudos Sociais, pensada para ocupar o lugar das aulas de História e Geografia entre a 5ª e a 8ª séries. O Conselho Federal de Educação, por meio do parecer 853/71, estabelece que seus objetivos eram “a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência através dos tempos”. O verbo utilizado, “integrar”, deixa claro que não há perspectiva de mudança, sequer de crítica ao sistema: o que se pretende é que o educando possa ser inserido em seu meio.

A introdução da nova disciplina foi complementada com a criação das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que podiam se realizar em cerca de um ano e meio de estudos e habilitavam o professor a lecioná-la no ensino de 5ª a 8ª séries. Dessa forma, esse nível de ensino passou a abrigar docentes formados em licenciaturas plenas de História e Geografia ao lado dos ingressantes advindos das licenciaturas curtas.⁴

É o período do regime militar, ainda, que assiste à reintrodução de outra disciplina, a Educação Moral e Cívica, com conteúdos voltados para a exaltação

da Pátria e de seus heróis, bem como para a difusão dos ideais cívicos cultuados pelos militares. De acordo com Juliana Filgueiras,

A Educação Moral e Cívica foi implantada em 1969, no auge do Regime Militar, com uma grande estrutura preparada. Todos os detalhes foram pensados: programa curricular para todas as séries, cursos de formação de professores e produção de livros didáticos. Ela foi a grande disciplina da “Revolução”. Entretanto, se pararmos para observar mais detalhadamente sua construção, saltamos aos olhos os inúmeros conflitos que envolveram sua implantação e o seu percurso até 1993.⁵

Os professores formados nas licenciaturas curtas em Estudos Sociais seriam os responsáveis também por essas aulas. Como tais cursos só se iniciam na década de 1970, docentes de diversas áreas ficaram com as aulas até que os novos docentes pudessem assumi-las, o que gerou um dos conflitos mencionados. Assim, nas escolas do período encontraremos professores formados em História e em Geografia ministrando a disciplina junto aos licenciados em Estudos Sociais – e, como se verá a seguir, nem sempre atentos aos objetivos colocados pelos seus criadores...

Entretanto, a educação cívica não foi reforçada apenas nas escolas. Ao analisar as propagandas do período, produzidas pela Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP, 1968-1973) e pela Assessoria de Relações Públicas (ARP, 1974-1978), órgãos vinculados diretamente à Presidência da República, Carlos Fico ressalta:

a “educação moral e cívica” – “mania” da época no dizer de Toledo Camargo ... – disciplina cujo ensino obrigatório foi estabelecido em 1969, é um dos raros campos em que é possível perceber algum tipo de recepção da propaganda dos militares. Muitos autores produziram material didático que reproduzia os clichês e *slogans* da AERP/ARP ... O próprio Otávio Costa várias vezes estimulou esse tipo de abordagem valorizadora da “educação moral e cívica”, ao fazer palestras sobre o tema privilegiando a memorização de hinos e heróis.⁶

Otávio Costa e Toledo Camargo, militares, foram os responsáveis pelas assessorias mencionadas. A propaganda exercida pelo regime, de acordo com Fico, caracterizava-se pela sua faceta de otimismo, que recuperava símbolos e mitos caros à cultura brasileira, e por difundir valores morais para o comportamento da população. Para os militares, o povo era “despreparado”, cabendo a eles a sua “educação”. Os bons hábitos, como os ligados à higiene, a valori-

zação da família como baluarte da sociedade, os bons exemplos dos heróis cívicos, tudo contribuiria para a criação de uma nova sociedade, a qual se adequaria ao novo patamar de desenvolvimento econômico gerado pelo “milagre brasileiro”.

Esse civismo proposto pelo militares, construído em um momento de repressão e autoritarismo, caracterizava-se pela passividade – não era preciso mobilizar-se. Segundo Luis Fernando Cerri,

Talvez o sucesso parcial da educação cívica do regime militar tenha se dado por apresentar uma orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo (trabalho, estudo, esporte) e apoiar – por meio de gestos simbólicos – não o regime, mas “o Brasil” ... [Para] O civismo ... envolver-se era, em última análise, permanecer passivo, ainda que com uma atitude mental confiante e otimismo, e não envolver-se também significava manter-se “no seu lugar”.⁷

Para o autor, há um forte componente desmobilizador nessa visão, o que caracterizaria o regime como autoritário. Mais do que isso, seu trabalho, voltado à análise de como a propaganda veiculada nas revistas *Veja* e *Visão* difundia os valores da época, mostra como a publicidade também foi responsável por criar então uma consciência histórica e verificar como esta reaparece, ou não, em entrevistas realizadas em fins da década de 1990.⁸

É nesse pano de fundo que precisam ser lidos e interpretados os depoimentos de professores que aqui serão analisados. É preciso ter claro que há intencionalidades por parte do regime militar, que há intencionalidades nas interpretações que se fazem na elaboração de currículos para as escolas, que há intencionalidades na ação dos docentes. Tal como afirma Antonio Simplício de Almeida Neto:

Se no regime militar brasileiro, por exemplo, verificamos que não houve uma unidade e unanimidade em torno dos ideais da ditadura, seria equivocado imaginar o inverso, que ninguém, aluno ou professor, foi atingido pelo esvaziamento de conteúdos e pasteurização dos conflitos, pelas festividades cívicas, apelos patrióticos e apego às tradições. Considerar as variadas intenções possivelmente presentes no ensino de História como quimeras, é desconsiderar a relação já bastante discutida por diversos autores entre currículo e poder.⁹

O objetivo deste texto, então, é perceber nas memórias dos docentes entrevistados como eles exerceram seu ofício no período da ditadura civil-militar.

As entrevistas, realizadas entre 2009 e 2010, foram realizadas com base na metodologia da História Oral e se inserem em um panorama maior, que discute outros aspectos da carreira e das práticas desses professores, da rede pública estadual paulista, que iniciaram sua carreira em fins da década de 1960 ou no princípio dos anos 1970.

AS ENTREVISTAS E OS DESAFIOS DA HISTÓRIA ORAL

As entrevistas realizadas buscam as memórias dos professores sobre sua atuação. Há que se ressaltar que todos eles são aposentados como docentes, o que demonstra a construção de uma trajetória ao longo dos anos. É premente aqui a ideia da “ilusão biográfica”, à qual se refere Bourdieu,¹⁰ uma vez que os professores falam de uma “trajetória” de forma retrospectiva e teleológica, encadeando o discurso a partir de determinada sequência. Há, ainda, os perigos representados pelo caráter mutável da memória, que leva esta a se construir e reconstruir em cada momento da vida. Mesmo assim, é possível pensar que os relatos trazem algo sobre o período analisado. A chave para a interpretação reside em tomar cada depoimento em sua totalidade, buscando não só o que foi dito e desdito, como também o que *não* foi dito. A entrevista e as condições nas quais ela se deu adquirem assim um papel importante neste caso. Nas palavras de Alessandro Portelli, estabelece-se um *diálogo* entre historiador e fonte:

historiadores que trabalham com a história oral estão cada vez mais cientes de que ela é um discurso dialógico, criado não somente pelo que os entrevistados dizem, mas também pelo que nós fazemos como historiadores – por nossa presença no campo e por nossa apresentação do material. A expressão “história oral”, por conseguinte, contém uma ambivalência ... refere-se simultaneamente ao que os historiadores ouvem (as fontes orais) e ao que dizem ou escrevem. Num plano mais convincente, remete ao que a fonte e o historiador fazem juntos no momento de seu encontro na entrevista.¹¹

A presença de um roteiro de questões, a apresentação que fazemos de nós próprios, tudo isso está presente no momento da entrevista e deve ser considerado na interpretação do material produzido. Nas entrevistas, apresentei-me como professora de História que lecionara na rede estadual e que atualmente trabalha em um curso de licenciatura na área, além de pesquisar sobre a docência nos anos da ditadura civil-militar. Os entrevistados, então, partem do

princípio de que falam entre colegas de profissão, e em diversas vezes fui instada a concordar, ou não, com suas afirmativas. Outro movimento original aconteceu no início de todas as conversas: quando apresentei o roteiro de questões/temas que eu levantara, *todos* os entrevistados se *apropriaram* de minha folha e por ela guiaram suas falas. Mais do que isso, em determinados momentos eles conferiam o roteiro, em busca de ver se “não tinham esquecido de algo”. De alguma forma, as entrevistas transcorreram como “aulas”, as quais são preparadas pelo professor, ministradas e depois “conferidas” por meio de exercícios e avaliações. Os entrevistados, então, mais uma vez exerceram seu ofício durante as entrevistas.

Diante de tal quadro, é preciso ressaltar que os diálogos revelam a *identidade docente* dos entrevistados, os quais, ao pensarem suas carreiras de forma retrospectiva, nelas reconhecem sua forma de ver e interpretar o mundo. Conforme Maurice Tardif:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.¹²

A realização da entrevista assume, portanto, importância fundamental no processo de construção da fonte. O clima de descontração que se segue aos tenso momentos iniciais, nos quais a presença do gravador inibe a conversa, garante que ela possa se deslocar da sequência previamente organizada pelo narrador, ou do rígido roteiro elaborado pela pesquisadora, e trazer à tona perguntas e reflexões originais sobre a carreira e a prática docente. A título de exemplo, caberia relatar uma questão que surgiu na primeira entrevista realizada.

A professora Yara, logo no início da conversa, já afirma para mim, *e sobretudo para si mesma*, esta questão: “Às vezes eu me questiono ... se eu fui uma boa professora...”. Minha resposta veio prontamente, porque eu imaginava que deveria falar algo; ao mesmo tempo, por não saber exatamente o que deveria ser dito, achei melhor devolver a pergunta: “O que é ser uma boa professora?”. Ao que ela responde: “Pois é... Os conceitos mudaram tanto, né? Eu acho que, hoje, ser um bom professor é ‘dar nó em pingo d’água’, sabe? Porque você tem que conscientizar as pessoas da importância do conhecer”. A conversa prosseguiu pelo tema da docência nos dias atuais. Posteriormente,

afirmei: “Mas isso é ser professor! Gostar de aprender, não é?”. E Yara respondeu: “É! Hoje, eles não conseguem ter habilidade para fazer essas transições. Acho que é o que você pretendeu com a sua pergunta antes: ser um bom professor, hoje, é estar disposto a aprender. Acho que esse é o caminho”.¹³

O diálogo aqui descrito permite perceber não só o balanço que a professora faz de sua trajetória, quando lança para si mesma a pergunta, como também uma característica típica da profissão, que é retornar ao mesmo assunto, não deixar interrogações em aberto. Assim, a pergunta que eu lhe fizera, quando fui pega de surpresa com seu questionamento, ficou no ar até o momento em que ela a retomou e a respondeu. Mostra, ainda, algo muito comum nessas conversas: a comparação entre o passado, tomado como o início da carreira, e o momento atual, no qual se aposentaram. É preciso lembrar, aqui, que esses professores começam a lecionar quando há uma grande expansão do sistema escolar, mas o modelo de escola e o relacionamento entre professores e alunos se dá de forma bastante conservadora. Ao final de sua carreira, deparam com um modelo escolar cujo objetivo não é mais a aprendizagem de conteúdos e sim a inclusão de todos. Tal situação ensinará novos modelos de organização escolar e de relação entre professores e alunos, e suas implicações em termos de cotidiano escolar estão presentes em todos os relatos. A título de exemplo, segue um trecho da fala do professor Guilherme:

Minha aula começava assim: eu falava “boa tarde”, eles falavam “boa tarde”. Eu falava “podem sentar-se”, porque todos eles se levantavam, aí eles sentavam. Eu fazia a chamada, depois é que começava a aula. A aula nunca terminava com o sinal, sabe? Nessa época, ultimamente, dava o sinal e eu largava o giz no meio da palavra. Eles sempre queriam mais. Eram alunos rápidos de conhecimento. Era diferente de agora. Eu tive muita dificuldade no final, porque você, que é de uma escola tradicional, de repente pega quarenta alunos que não sabem limites. É difícil, muito difícil...¹⁴

Essa entrevista é a que apresenta a visão mais amarga da docência em seus momentos finais. Possivelmente isso se dê porque o próprio professor enxerga valores positivos na postura “tradicional” e, naturalmente, dificuldades com os “alunos sem limites”. Os outros docentes, a despeito de enxergarem diferenças significativas entre um momento e outro, não são tão enfáticos.

QUEM É QUEM – APONTAMENTOS SOBRE AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES

A entrevista com a professora Yara foi realizada em sua residência. Os contatos foram feitos a partir de uma amiga em comum e eu nunca a encontrara antes. De qualquer forma, a entrevista transcorreu num clima bastante amistoso e, não raro, as lembranças do passado se misturavam às questões do presente, até porque ambas éramos professoras universitárias, atuando em cursos de formação de professores. Ela contou-me que iniciou no magistério estadual em fins da década de 1960, de 1ª a 4ª série. Cursou licenciatura em História no começo dos anos 1970, nas Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI), em São Paulo. Prestou concurso para o cargo de professora de História em 1978, foi aprovada e iniciou no novo cargo em 1981, em uma escola de 1º grau da Zona Leste da cidade de São Paulo, na qual se aposentou em 1989.

O professor Severiano foi entrevistado na sede do sindicato no qual atuava. Sua indicação se deu a partir de um contato com uma “amiga de uma amiga”, ou seja, eu não o conhecia anteriormente. Ele iniciou a carreira em meados da década de 1970, em várias escolas da região do ABC paulista, especialmente em Santo André. Sua formação superior se deu no curso de História da Universidade de São Paulo (USP) e a licenciatura foi cursada na Faculdade de Educação da mesma instituição. Ingressou como professor efetivo em concurso no início da década de 1980 e, a partir de 1988, com a aprovação em um novo concurso, assumiu a direção de uma escola na região.

A professora Arlete foi entrevistada em sua residência, a partir de um contato telefônico, já que nos conhecíamos anteriormente. Ela cursou o magistério em São Caetano do Sul, também no ABC paulista, e, depois, fez a opção por Ciências Sociais, ingressando na USP em 1969. Já no segundo ano da faculdade começou a lecionar História em escolas novas da periferia de São Paulo. Em fins da década de 1970, foi cursar História nas Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI). Efetivou-se no concurso de 1983. Em 1973, em função de sua militância na Ação Libertadora Nacional (ALN), ficou presa durante 6 meses.

O professor Guilherme foi entrevistado em sua residência, a partir de um contato telefônico. Ele iniciou sua carreira em fins da década de 1960, com a disciplina de Desenho, para a qual fizera um curso especial, que habilitava apenas para essa finalidade. Sua intenção inicial era cursar Arquitetura, mas, depois de duas reprovações no vestibular, decidiu seguir outra carreira. Escolheu o curso de Pedagogia, na Universidade de Mogi das Cruzes. Na mesma instituição, cursou a licenciatura curta em Estudos Sociais, em meados da dé-

cada de 1970. Nos anos 1980, quando surgiu a possibilidade de “plenificação” do currículo, optou por cursar História nas Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI). Aposentou-se em 1999 da rede estadual e, posteriormente, da rede municipal. A entrevista transcorreu em um clima bastante amistoso, mas havia certa “tensão” no ar, uma busca por falar e frisar determinados assuntos e, ao mesmo tempo, por ocultar outros.

A PRÁTICA DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE DITADURA

As entrevistas realizadas com os professores tinham um roteiro extenso, que ia desde as questões relativas aos pais e ao processo de escolarização, passava pela graduação na universidade e chegava à prática profissional. Nesse momento, vários aspectos eram destacados, voltados principalmente para o cotidiano escolar; havia até mesmo um item específico, o qual se referia à interferência do regime militar na prática do professor. De maneira geral, é esse tema que será explorado aqui, seja quando ele surge motivado pela própria questão, seja quando aparece em função de outras vivências do entrevistado.

No caso da professora Yara, o assunto surgiu na segunda metade da gravação, motivado por uma pergunta minha:

E – Nos anos 80, ainda tinha alguma interferência militar? Tinha alguma coisa, as comemorações...

Yara – Não, já não mais.

E – Nada? Nem festividade cívica, datas, bandeiras?

Yara – Não tinha mais aquela obrigatoriedade que teve até o finalzinho dos anos 70. Até porque, por exemplo, na outra escola, no Santos Amaro da Cruz [na qual ela lecionara na década de 1970, de 1ª a 4ª séries], nós éramos obrigados a hastear a bandeira às 8 horas da manhã toda quarta-feira. Cantar o Hino Nacional, hastear a bandeira, descerrar [*sic*, descer] a bandeira às 6 da tarde.

E – Isso em todas as séries?

Yara – Sim, de 1ª a 8ª. Quando eu fui para o Orville Derby, já não tinha mais. A coisa estava toda muito desgastada já. Em 86 foi a eleição do Tancredo, não foi?

A professora refere-se ao ritual de hastear a bandeira e cantar o hino nacional, que acontecia com bastante frequência nos primeiros anos da ditadura, notadamente no início da década de 1970. Essa obrigação foi declinando com o regime militar e sua prática ficou reservada apenas às comemorações cívicas. Essa fala, contudo, deu ensejo a outra lembrança, depois de um breve comen-

tário sobre a eleição do primeiro civil após a ditadura, em 1985, por meio de eleições indiretas:

Yara – Pois é, aí já começa a relaxar e não tinha mais aquela quase fiscalização. Lembro-me de uma ocasião, isso acho que foi 1976, por aí, 75... Não, 73, eu estava dando aula numa quarta série, de repente eu olhei pela janela e vi um caminhão do Exército e os soldados pulando para dentro da escola. Eu fiquei apavorada e, de repente, um soldado abriu a porta com tudo, olhou para mim, olhou para as crianças, *blam!*, fechou a porta e foi embora. As crianças, sabe, todo mundo pasmo, né? No mesmo pé em que eles entraram, eles saíram, só vi aqueles soldados subindo no caminhão e indo embora. A zeladora tinha hasteado a bandeira nacional de cabeça para baixo!

E – [risos] Subversão total.

Yara – Olha que loucura.

Na sequência, Yara comentou que poderia ter sido presa por “uma besteira dessas!”. Há que se assinalar que o ano mencionado é o mesmo da prisão da professora Arlete, a qual não se deu por disputas em torno do hasteamento da bandeira. Há que se ressaltar, ainda, algo bastante significativo: a professora Yara, bem como todos os docentes no período, *sabiam* que o não cumprimento das ordens levava à prisão. Em um regime de exceção, que se instala a partir do AI-5, qualquer descuido podia ser fatal. Dessa forma, percebe-se que as normas são introjetadas e o próprio sistema escolar, e os que dele participam, se encarregará da fiscalização.

A conversa prosseguiu em torno de um episódio da faculdade, na década de 1970, quando havia um agente infiltrado na sala de aula, outra situação bastante comum no ensino superior. Aproveitei o ensejo e perguntei se a alcinha de “Verdão” para os Guias Curriculares do período seria uma referência à ideologia dos militares, ao seu nacionalismo, e ela deu esta resposta:

Yara – Na época, eu não vi nenhuma referência a essa questão da ideologia. Mesmo porque as pessoas não estavam tão atentas a isso. A maior parte das pessoas não vivenciou nenhuma repressão. A maior parte das pessoas, não. Foram alguns “eleitos”, mesmo. Imagina, professor primário ia fazer alguma referência ideológica? Mas de jeito nenhum! De jeito nenhum!

O que se percebe é, de um lado, a afirmação da alienação dos professores, e da população em geral. Em contrapartida, levando-se em consideração o

episódio anteriormente narrado, é possível perceber que havia uma *consciência* do que poderia ou não ser feito – ou seja, não se trata de alienação por desconhecer o que acontecia, mas de uma postura de não se comprometer. Como caracterizou Cerri, era uma forma de “manter-se no seu lugar”. Percebe-se, ainda, uma referência ao “professor primário”. Há que se notar que, a despeito da unificação do ensino primário com o ginásio, as diferentes culturas de cada um, que se expressam desde o local de formação até a forma de atuação, geram uma cisão no interior das escolas.¹⁵ Neste caso, é evidente que a docente busca desvalorizar os professores primários, que não seriam capazes de se envolver em causas política e socialmente mais engajadas.

As memórias da professora Yara ainda trazem outra reflexão sobre o autoritarismo, tão típico dos regimes militares. Ela se define como “linha dura” com os alunos, e afirma que isso lhe garantia o respeito deles e a confiança dos pais:

Yara – Eu tinha paciência com aluno. E era engraçado, porque, nessa época de 5ª a 8ª, as mães chegavam, “olha, tem excursão, assim, assim”; “quem vai com eles?”, “A Yara vai”. “Então pode ir”. Porque elas sabiam que eu era linha-dura, era linha duríssima. Não tinha “barriga-me-dói” com eles. Era pão-pão, queijo-queijo, e estamos acabados. Mas eles sabiam que sair era comigo. Isso que eu acho, que a escola não pode ficar restrita aos muros. Uma vez eu estava dando aula sobre Grécia, uma 7ª série, falando sobre a escola platônica, a escola ateniense, como funcionava. Eu olhei para o pátio, tinha um *flamboyant* na escola, com um braço grande sobre a arquibancada da quadra, um fim de tarde lindo, quente, o sorveteiro na porta, porque estava saindo a turma da Educação Física. Falei para a menina: “vamos descer. Vamos para o pátio”. Desci, fiquei lá com eles, “pode comprar um sorvete?”, “Pode”. Todo mundo tomou sorvete. Quando acabou a aula, a assistente de direção me chamou: “o que você estava fazendo na quadra?” “Dando aula”. “Por que na quadra?” “Qual o problema de ficar na quadra?” “Ah, mas a quadra é a sala de aula do professor de Educação Física”. “Mas já tinha acabado o horário dele, ele não estava fazendo nada”. “Mas você não pode fazer isso, tem que ficar na sala de aula”. Eu falei para ela: “você tem razão. Eu sou muito é burra, mesmo, viu? Eu estava tentando ensinar educação ateniense e esqueci que moro em Esparta”. [risos] Acho que até hoje ela está pensando nisso. [risos] “É, porque a escola...”. Eu falei: “Olha, a escola, para mim, começa desse muro para lá. Escola é o mundo, não é aqui. Você só está dando um tempo aqui. Porque a escola é o mundo”.

O longo trecho revela uma relação de autoridade exercida pelo ofício. Tal autoridade também se mostra em relação à direção da escola, que é confrontada em suas normas pela atuação da professora. Revela, ainda, duas situações conflitantes vividas em relação à autoridade: para os alunos, não há espaço para a contestação; para os superiores, as regras podem, e serão, contestadas. A despeito de exercer sua autoridade com os alunos, a professora não valoriza o autoritarismo do regime militar nem concorda com ele.

Na entrevista com o professor Severiano, a questão da ditadura e da repressão aparece logo no começo, quando, ao discutir sua formação na USP na década de 1970, ele percebe um hiato entre as gerações militantes dos anos 1960 e os professores recém-chegados à Universidade:

Severiano – Eram professores novos que estavam entrando, alguns vão seguir carreira acadêmica, e outros, como é o caso do Heródoto [refere-se ao jornalista Heródoto Barbeiro], não. Acho que isso marca bem uma faculdade, aliás, uma universidade toda que foi podada, que foi destruída.

E – Então, você tinha gerações muito mais velhas...

Severiano – Com formação acadêmica distinta, com uma perspectiva historiográfica distinta, também. Bastante distinta e, mesmo os novos, eles não tinham condições de ousar em coisa nenhuma. Na verdade, eles estavam ocupando, de forma periférica, o espaço dentro da academia. Eram professores assistentes. Para a formação foi muito ruim. Você não tinha coisas que te levassem a pensar, a refletir, a discutir. Isto acontecia porque era fora, porque era uma geração, a minha, que eu acho que ela é bastante interessante, não é? Porque foi em grande parte responsável, também, pela abertura do país. Vínhamos da luta armada, para nós esta perspectiva não existia mais. Isso era uma visão bastante comum na época, nas pessoas da minha geração. Nós partíamos do princípio que por aí não ia levar a lugar nenhum. Ou caminhávamos para uma visão mais alienada, ou procurávamos alguma alternativa. Eu acho que nós procuramos e mostramos uma alternativa, porque tivemos coragem de ir para a rua em massa, fazer coisas que não foram feitas, que não foram feitas pela gloriosa geração anterior. Enfrentar a rua é mais complicado.

O que sobressai nesse longo trecho é que o professor se vê como parte de uma “geração”, ou seja, percebe sua atuação para além da categoria profissional, como um grupo que fez parte do processo de redemocratização. De suas palavras depreende-se que é preciso rever a memória que valoriza *apenas* os que combateram a ditadura na luta armada para valorizar *também* a geração

que “enfrentou a rua”, ou seja, que foi capaz de mobilizar a população. Nas palavras de Severiano, sua geração teria até mesmo enfrentado uma situação mais “complicada”, porque lutara “na rua”. Como os seus mestres, que não tinham espaço na Universidade de São Paulo (USP), ele também achava não ser o momento de “ousar” durante a ditadura. Só no momento de redemocratização é que a “rua” começa a aparecer.¹⁶

Por volta da metade da gravação, perguntei sobre as marcas do regime militar na escola, e o professor retomou o assunto da repressão e das formas de resistência:

E – Então, vamos voltar à atuação em sala de aula. Nesses anos 70 tinha algum tipo de repressão na escola? A escola ainda tinha muitas marcas do regime militar? Na prática escolar, nas festividades, nas disciplinas, no comportamento?

Severiano – Sim! Nós tínhamos todo um calendário voltado ao culto da Pátria. Eu fui orientador de Moral e Cívica. Porque minha ficha estava limpinha, ao contrário de outros amigos meus, que não tinham ficha limpa, então eles não podiam ser nomeados. Você tinha que pegar um papelzinho azul do Dops para ser orientador de Moral e Cívica. Era bom, porque você ficava fora da sala de aula, dava para fazer um montão de outras coisas, inclusive para ler aquilo que você devia ter lido... As bibliotecas das escolas estavam intactas, ninguém foi na biblioteca tirar os livros que não deviam. Aliás, as bibliotecas se mantiveram intactas no país inteiro. Você tinha todo esse material à disposição. E... o que você tinha perguntado mesmo?

E – Dessas práticas voltadas para o militarismo. Se elas persistiam na escola.

Severiano – Ah, sim. Então, nós tínhamos um calendário. Minha geração era uma geração bastante contida. Nós não dávamos a cara a tapa. Nós entendíamos um montão de coisas. Acho que não fomos nem um pouco covardes, mas não fazíamos provocação. Por exemplo: no início, nós começamos a ler jornal e a fazer jornal mural. Quando eu percebia que o jornal mural estava sendo uma coisa que ninguém lia, que o importante era fazer o jornal mural, eu comecei a fazer com o pessoal em papel manilha, assim cada grupo fazia um e a gente enchia a escola toda. E a gente procurava colocar a situação do cotidiano que estava acontecendo, a situação política e tudo mais. Quer dizer, nunca fugir à situação, mas era uma época em que você não fazia provocação também, não. Você avançava, você ia tentando sempre avançar mais, mas... Que é o contrário da geração que vem antes. Acho que o que marca a minha geração é isso, é uma certa contenção, mas nós não recuamos em nenhum momento.

A fala do professor, aqui, demonstra que a “ousadia” possível era a realização de jornais murais, nos quais eles buscavam colocar algumas manchetes e sensibilizar os alunos para o que acontecia no país. Em outro momento, Severiano chega a comentar que alguns alunos eram mais politizados, até porque a escola se situava na região do ABC paulista, berço do novo sindicalismo surgido em fins da década de 1970. Esses alunos “ousavam” um pouco mais e suas manchetes de murais faziam denúncias mais provocativas. Ainda assim, o que marca a atuação do professor é uma “contenção”: de novo, aparece a “ousadia” praticada dentro dos “limites” do que era possível. Aqui, a situação da ditadura aparece de forma dissimulada, mas sempre presente, infiltrando-se nos rituais escolares, por meio das cerimônias cívicas, e moldando corpos e mentes aos limites estabelecidos. Aqui, o “ficar em seu lugar”, se expressa por certo “fazer barulho do lugar onde se está!”.

A suprema “ousadia” do professor se expressa na avaliação, na qual ele recusava a forma autoritária como acontecia e a substituía por um sistema “libertário”:

E – Ainda em sala de aula: você tinha um esquema de avaliação, ou seja, como você avaliava os alunos?

Severiano – A avaliação era repressão. [risos] Eu estou te falando o que passava pela minha cabeça antes. Avaliação é repressão. Portanto, o aluno participou das atividades, ele escolhia a nota.

E – Ahn... Era libertário...

Severiano – Sim, absolutamente libertário.

E – Autoavaliação.

Severiano – Mas eles gostavam de fazer prova, então me obrigavam a dar prova periodicamente para eles, os alunos. Eu tinha que andar dando aula para baixo e para cima. Eu falava: “Bobagem vocês pedirem prova, vocês têm que falar na aula, vocês estão falando, eu marco aqui”. Mas eles queriam fazer prova, então, periodicamente, faziam prova.

Assim, a despeito de o professor valorizar o trabalho do grupo e as atividades realizadas em sala de aula, os alunos haviam interiorizado de tal forma os modelos escolares, marcados pelas provas individuais, que chegavam a exigir as avaliações. Aqui há uma inversão de valores: a ruptura com os modelos autoritários de avaliação causava tal desconforto nos alunos que eles preferiam a volta ao sistema anterior.

A entrevista com a professora Arlete é ainda mais radical na percepção

dos limites colocados pela ditadura. Logo no começo da gravação, ela relata as condições em que foi presa pelos militares:

Arlete – Trabalhei com História e também com Educação Moral e Cívica, OSPB. No ano que fui presa eu era presidente do Centro Cívico, por ironia do destino. [risos] É muito engraçado isso: presidente do Centro Cívico! E aí trabalhava com essas matérias, né? ... Muito interessante, porque, com toda vigilância, a gente burlava, falava horrores. E olha que tinha uma vigilância razoável. Sempre tinha um diretor mais reacionário, mais atento a isso. Outras pessoas não se importavam. Mas a gente burlava, fazia teatro com os alunos e fazia miséria. [risos] E tinha que assinar para ser professora de Educação Moral e Cívica, tinha uma ordem que vinha direto do Dops, você era cadastrada e tal. É evidente que, depois que eu fui presa e voltei, nunca mais ministrei essas aulas, né? [risos] Na verdade, foi assim: na escola que eu dava aula quando fui presa, perdi as aulas. Quando fui solta, eu voltei para reivindicar minhas aulas. Ele alegou abandono de emprego. Imagina! Acho que, quando você não tem nada a perder, né? A coisa estava tão ruim, eu voltei lá no DOI-Codi e eu queria um documento que eu estive detida. Você acredita que eu consegui? Olha, uma coisa meio inédita! Aí, eu voltei para a escola e levei para o diretor.

E – Que ficou felicíssimo de te ver de volta.

Arlete – Nossa, muito! Daí, era assim: ele que fazia o horário, então dava a 1ª aula e ficava três de janela. Eu estava no meio da aula, ele abria a porta, eu: “Ah!”, ele adentrava no recinto... Terrível!

A experiência da rejeição foi tão marcante que ela conclui a fala dizendo que, ao se efetivar na rede pública, fez questão de voltar para aquela mesma escola, a despeito de o diretor não ser mais o mesmo. O relato nos mostra ainda que, antes mesmo de ser presa, Arlete já utilizava estratégias menos convencionais na sala de aula. A prisão lhe dá outra “visibilidade” na escola e a vigilância tende a aumentar, o que certamente influirá na sua atuação em sala de aula. A sua atuação com Educação Moral e Cívica não fora contestada, até o momento de sua prisão. Isso mostra que a repressão não era tão vigilante, uma vez que uma “inimiga do regime” assumira a “disciplina da Revolução” e lá encenava peças que falavam contra a opressão. Esse espaço, como a própria professora relata, ficou mais restrito depois que ela foi solta.

A própria vivência na universidade, tal como acontecera com Severiano, foi muito marcada pela experiência da ditadura:

Arlete – A minha experiência na universidade é muito traumática. Foi embaixo do pior período da ditadura militar. E a gente tinha medo, não podia estudar. Tinha livro de Marx, o professor pedia para encapar. Porque tinha os olheiros na universidade, né? Tinha o pipoqueiro que podia ser alguém lá do DOI-Codi, tinha o livreiro... Enfim, era um clima muito pesado, embaixo de prisão, já começa embaixo de mortes, então... E a gente militando no movimento estudantil, que era clandestino. Muito louco, porque era clandestino, mas só meio, é semiclandestino, porque você fazia reuniões, algumas totalmente clandestinas, mas outras não. Todas as oportunidades que a gente tinha era para poder alertar contra a questão da ditadura militar. A recepção aos bichos, que a gente chamava de “Bichusp”, eram atividades onde a gente fazia teatro. E tudo muito rápido, esquetes. Exatamente para não correr riscos, né? A gente ensaiava um esquete rapidamente, apresentava e cada um voltava para sua faculdade. Aí não era só de História, não. Era um pessoal dos vários Centros Acadêmicos.

Essa efervescência cultural da Universidade, vigiada em todos os momentos, vai repercutir na docência de Arlete, segundo sua própria reflexão:

Arlete – Isso trouxe uma vivência muito grande, né? Acho que trouxe uma experiência. Isso influenciou na vida, eu estou falando da vida acadêmica e como isso refletiu na sala de aula, já que eu fazia as duas coisas ao mesmo tempo. Queria trazer toda essa inquietude. Toda essa questão ideológica você trazia para dentro da sala de aula. E num momento em que a ditadura comia solta, e que tinha o “Verdão” e a gente questionava. Mas a gente sempre encontrou brechas para conseguir passar, e hoje você vê com distanciamento. A gente, que era marxista, passava para o aluno o materialismo histórico, modo de produção, esquemático, mas era a forma que naquele momento a gente via ... E ao mesmo tempo brigando contra o MEC-Usaid, os resquícios disso, que vão chegar com o “Verdão” ... Na verdade, foi um período de resistência. A gente resistia àquilo que a ditadura impunha como educação, junto com “Brasil Grande”, “Para Frente Brasil”. Era difícil de trabalhar com essas duas realidades, mas a gente, acho, conseguiu ... Tinha um pessoal já dando aula há mais tempo, mais reacionário. Tinha embate, mas não era tão complicado, acho que a gente conseguia. Educação Moral e Cívica a gente fazia miseravelmente. Até fato de jornal a gente trazia para dentro da sala de aula, pegando lá a experiência da universidade. E às vezes a gente carregava os alunos para essas experiências na universidade, porque a gente era muito jovem e nossos alu-

nos, principalmente do curso noturno, só um pouco mais novos. Então era muito doido, a gente fazia grupo de teatro, ensaiava no porão de casa e eram umas coisas bastante improvisadas, né? O que era permitido fazer. Mas foi um período assim, apesar de difícil, muito rico, muito criativo. Você tinha que exercitar sua criatividade para poder burlar essas barreiras todas. Foi uma experiência muito interessante.

O relato nos permite perceber a relação que se estabelece entre a vivência na universidade e a vivência como docente na escola. Em determinados momentos, ambas se fundem e passam pelos mesmos modelos, tudo confluindo para a ideia de resistir à ditadura. Só que essa “resistência” tem limites, que são reconhecidos pelo grupo, notadamente depois da experiência da prisão. Toda a ebulição da sala de aula e as novas experiências têm um divisor de águas com a prisão. Não que ela tivesse mudado seu jeito de atuar, mas se tornou mais cautelosa, o medo de ser presa novamente estava sempre a assombrá-la. As falas de Arlete se referem a um “nós” que naquele momento tanto significa seu grupo familiar, seu marido e outros parentes que atuavam na mesma escola ou em outras, como também remete à sua geração, a mesma de Severiano. A militância desde a universidade, entretanto, faz que Arlete já “ouse” mais, ao menos até o momento em que é presa.

Há aqui um relato em que a ditadura esteve absolutamente presente na atuação da professora. A presença opressora não se dava apenas nos sinais externos, tais como as comemorações e a presença do Centro Cívico, mas fora vivenciada na dura experiência da prisão. De qualquer forma, Arlete não é uma pessoa amargurada, e já no início da entrevista refere-se à docência como uma carreira extremamente gratificante.

Na entrevista com o professor Guilherme, o tema da ditadura surge logo no início, quando ele comenta sua graduação:

Guilherme – Nessa época, de 71 a 86, que foi o período da Ditadura Militar, eu não trabalhei com História, trabalhei com Educação Moral e OSPB, que foram duas matérias, eu acredito, montadas para fazer propaganda do Governo, para fazer cabeça. Mas eles não conseguiram o objetivo deles, porque os professores de Educação Moral, de OSPB, fugiram do espírito da criação das matérias, e de repente eu dava Constituição. Falava para os alunos de 8º série: “Olha, eu vou dizer como é a Constituição, se está sendo cumprida a lei, ou não, vocês decidem. Eu vou falar como que é para ser, entendeu?”. Então, a gente não fazia propaganda. Dei aula em um colégio do Estado que a dire-

tora achava que eu era contra o Governo, contra qualquer coisa parecida. Não, não era contra coisa nenhuma, era contra a Ditadura, mas você não podia abrir a boca, entendeu? Tinha olheiro na sala. Foi um período duro, que você tinha que tomar cuidado com o que falava, como agia, porque para taxarem você de antipolítico era fácil.

Há certo exagero do professor ao falar que havia olheiros nas salas de aula, fato não confirmado por nenhuma outra fonte. Ainda assim, ele se sente vigiado, possivelmente pela diretora, que o tinha por “antipolítico”. A resistência que ele anuncia em relação à disciplina, entretanto, não se expressa de forma tão contundente, uma vez que o citado estudo da Constituição era justamente o que se esperava.

Em relação ao uso de livros didáticos, o professor relata que os alunos compravam o manual de Educação Moral e Cívica que ele indicava. Quando perguntei como ele usava o livro em sala, a resposta foi:

Guilherme – Eu costumava fazer assim: tinha o texto no livro, cada aluno lia um parágrafo, porque começou nessa época os alunos serem analfabetos, então você tinha que ler para explicar o que estava escrito. É que, às vezes, eles sabiam ler mecanicamente, mas não estavam alfabetizados, não entendiam o que estavam lendo. Então, lia o parágrafo, eu explicava, os alunos perguntavam, a gente discutia e assim ia, até chegar no final do livro, quando a gente fazia um exercício de fixação. E esse exercício era corrigido sempre na aula seguinte, verificava quem tinha feito, quem não tinha. Na época, todos faziam; agora, não. Eu peguei uma época... Nós pegamos uma época...

A entrevista, nesse ponto, sofre uma interrupção da esposa, também professora, que começa com a frase “nós pegamos uma época maravilhosa...”. O contraste apresentado repete o padrão anterior: há um tempo idílico, do começo, e um tempo trágico, do fim da carreira. O trecho citado parece situar-se em um meio termo, já que era a época de “os alunos serem analfabetos”; ainda assim, havia a possibilidade de “redenção” com a aula e sua dinâmica, com o exercício de fixação. Aqui, evidencia-se uma contradição: se os alunos tinham dificuldade de “leitura e interpretação” do texto, como resolver esse problema “fixando” conteúdos, ou seja, sem problematizar o texto? A avaliação desse professor baseava-se em tais questões, muito diferentemente do modelo “libertário” proposto pelo professor Severiano.

Em outro momento da entrevista, novamente motivado pelo contraste passado/presente, ele afirma que não teve problemas com a ditadura:

Guilherme – Problemas enfrentados em relação à ditadura militar?! Eu não tive nenhum problema... Ah, como é que chama quem era contra a ditadura, hein? Contra o governo?

E – Esquerda?

Guilherme – Não, tem um nome.

E – Terrorista. [risos]

Guilherme – Não, deixa eu ver se ela [a esposa] lembra: na ditadura militar, como chamavam quem era contra o governo? Ah, tem um termo que eles usavam para quem era contra o governo vigente. Não me lembro mais, o perigo era ser taxado disso. Eu fui taxado disso, mas de boca, não oficialmente. Estava aqui, num colégio do estado, dando aula e a diretora...

E – Revolucionário, não é?

Guilherme – Não, dissidente, revolucionário, não é... Terrorista... Ai, meu Deus, não me lembro mais, mas eu me lembro que, aqui, a responsável pelo centro cívico faltou no dia de uma comemoração. A diretora me chamou e falou: “Você não é do centro cívico do outro colégio?”. Eu falei: “Sou”. “Então, você faz o favor de fazer a apresentação?”. Eu falei: “Tudo bem. Onde vai ser?”. Ela falou: “Na quadra de esportes”. Falei: “Aí não faço, bem. Na quadra de esportes eu não faço, tem que ser no pátio fechado, coberto”. Ela falou: “Posso saber por quê?”. Eu falei: “Pode. Os alunos vão cantar o Hino Nacional, então tem que ser em lugar fechado, porque lá vai sumir o som, só vai aparecer quem estiver no microfone. Eu quero lá embaixo, no pátio fechado”. Ela falou: “E se eu disser não?”. Eu falei: “A senhora faz a festa, a senhora apresenta”. E é uma postura ímpar, né? Não é comum isso, mas eu estava fazendo um favor, não podia escolher o local onde ia ser a comemoração? Foi a comemoração, botei os alunos em fila, sabe? Falei: “Nós vamos cantar o Hino Nacional. Quem sabe o Hino Nacional levanta a mão”. Dois ou três. Então, tem que providenciar o disco com a gravação, vão cantar junto. Aluno da oitava série aqui no Tatuapé, foi a maior ordem. Quando terminou a comemoração, falei: “Olha, nós damos por encerrada a comemoração, vocês podem voltar a seus afazeres normais”. Eles não saíram, continuaram na fila, a diretora ficou olhando de um jeito. Quando eu me propunha a organizar alguma coisa, eu organizava mesmo. Era um negócio em ordem, quase militar, porque tem que ser assim. Senão, não tem respeito. Ah... queria lembrar o termo.

Essa citação longa foi escolhida para mostrar que o professor está seriamente incomodado em achar o termo correto, da época, para se distanciar dele. Chama a atenção o fato de que ele necessita achar uma palavra precisa,

justamente para dizer que *não* era aquilo! Para corroborar sua afirmação, ele conta a história da comemoração cívica de outra escola, na qual lecionava, mas onde não coordenava o Centro Cívico. Na narrativa, faz questão de mostrar que preparava essas cerimônias com grande rigor, fazendo delas, como ele mesmo diz, um “negócio em ordem, quase militar”. É clara a sua afinidade com os ideais de ordem, tão caros aos militares.

A conversa prossegue e o professor afirma: “nunca houve censura às minhas aulas”. Ainda assim, ele conta o caso de um pai que ficou vigiando sua aula do lado de fora da janela, afirmando ser o presidente da Associação de Pais e Mestres (APM). Logo, se não havia censura do regime, havia algum incômodo na escola, o qual o professor não menciona. Prossegue narrando outra história, de um aluno que se comportara mal, cuja mãe foi chamada e atribuiu o problema ao “racismo” dos professores. Só neste novo contexto é que ele lembra a palavra:

Guilherme – Subversivo... Lembrei agora, eu era tido como subversivo. A diretora falou: “o senhor é subversivo”. Eu falei: “Depende, quando há ordem e desordem, eu sou”. Então, eu não tive problema com a ditadura militar. Tinha uns olheiros nas classes. De repente, gente assim da sua idade em uma classe de quinta série, fazendo o quê? Mas nunca me abalei com isso, eu perguntava: “Mas, por que o senhor está aqui? O senhor está matriculado?”, “Não, mas eu sou da Delegacia de Ensino”. “Ah, tudo bem, então continua aí”.

O tema dos “olheiros” na sala aparece mais uma vez, e novamente desarticulado de uma resistência à ditadura, restando a hipótese de que se tratava mais de problemas com a escola do que com o regime militar. Até porque o relato prossegue com a narrativa de como o docente realizava eleições no Centro Cívico e de uma comemoração da Semana da Pátria, com os alunos enfileirados na quadra, a qual durou uma semana inteira. Segundo ele, foi algo marcante na escola: “tem registrado lá, em um livro, parabenizando pela organização e tal. Era muito legal, sabe?”.

Os relatos do professor Guilherme mostram que ele se afasta do modelo do professor Severiano, “ousar dentro dos limites”, ou da professora Arlete, “ousar até encontrar um limite”. A despeito de ser caracterizado como “subversivo” por uma diretora, suas práticas são muito próximas do esperado pelo regime.¹⁷

UM PANORAMA COMPLEXO E DIVERSIFICADO

Em síntese, as entrevistas aqui apresentadas nos permitem perceber diferentes posturas e percepções em relação à ditadura militar no Brasil. Cada professor vivenciou o período a partir de suas experiências pessoais, do seu engajamento e das opções que fez. A professora Yara sentiu-se intimidada até determinado ponto, até porque ela se sentia participando de um ambiente “alienado”. O professor Severiano reconhece os limites de sua atuação profissional durante a ditadura e vai além, entendendo que toda a sua “geração” cumpriu um papel na resistência à ditadura. A professora Arlete, que tem a experiência mais amarga da prisão e das torturas do regime militar, não se deixa intimidar e volta para a escola para trabalhar assim que sai da cadeia. Na sua carreira, ela continua trabalhando com os textos marxistas que usava desde o começo. O medo de voltar à prisão incorpora-se a seu cotidiano, mas não a impede de seguir adiante. O professor Guilherme é quem mais se distancia dos anteriores porque, a despeito da opinião da diretora que o caracterizou como “subversivo”, sua prática confirmava o que o regime militar esperava de um bom professor, sobretudo de quem estivesse envolvido com a Educação Moral e Cívica.

Tais relatos abrem uma janela na história da educação no regime militar e possibilitam ver a atuação distinta de quatro docentes, quatro vidas que nos mostram diferentes caminhos. Isto, sem dúvida, pode nos levar à reflexão sobre os dias atuais e, sobretudo, a lembrar que o campo de atuação do professor é sempre um território de múltiplas possibilidades e diferentes caminhos.

NOTAS

¹ REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.7.

² MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *História da vida privada no Brasil*. 4: Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.618.

³ Cf. BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro, 2003.

⁴ Há vários estudos sobre o tema dos Estudos Sociais na escola e na licenciatura. Entre eles, merece destaque a obra de MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?* Bragança Paulista (SP): Edusf, 2002.

⁵ FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática:*

1969-1993. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – PUC-SP. São Paulo, 2006, p.186. Os conflitos mencionados pela autora são de diversas ordens, desde os que envolveram a criação da disciplina no Conselho Federal de Educação até as disputas entre os professores em torno dessas aulas. Houve, ainda, a resistência ao conteúdo, conforme se discute neste próximo texto.

⁶ FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo*. Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997, p.133.

⁷ CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e nação na publicidade do milagre econômico – Brasil: 1969-1973*. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp. Campinas (SP), 2000, p.55.

⁸ Em trabalho posterior, o autor afirma a criação de uma identidade a partir dessa consciência histórica: “As imagens de Brasil formadas pela propaganda do período em foco compõem uma consciência histórica que, como tal, é intrinsecamente identitária, como é histórica (no duplo sentido de datada e de algo que faz referência ao tempo histórico) toda identidade político-territorial”. CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e nação na propaganda do “milagre econômico”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.22, n.43, 2002, p.196.

⁹ ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores. Tese (Doutorado em Educação) – FE-USP. São Paulo, 2002, p.24.

¹⁰ BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. 8.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

¹¹ PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. *Projeto História*, São Paulo, v.22, p.10, jun. 2001.

¹² TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008, p.56.

¹³ Entrevista de Yara. São Paulo, 28 abr. 2009. Os docentes entrevistados serão identificados apenas pelos seus primeiros nomes. As entrevistas foram autorizadas, porém desta forma garante-se certo anonimato aos professores, alguns ainda atuantes em funções ligadas à educação.

¹⁴ Entrevista de Guilherme. São Paulo, 31 ago. 2010.

¹⁵ As diferentes concepções do ensino primário e ginásial estão presentes no artigo: REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O regime militar na (des)memória da Abril: a revista *Escola* e a difusão da 5692/71. *História da Educação*, Ufpel, 2009. (No prelo).

¹⁶ Francisco Carlos Teixeira da Silva afirma que “diante dos sinais evidentes de saturação e decrepitude da ditadura, o movimento popular cresce e ocupa as ruas”. Essas manifestações já haviam acontecido em torno da Anistia e se repetiriam na campanha das “Diretas já”. SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e o processo de abertu-

ra política. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). *O Brasil Republicano*. 4: O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.271.

¹⁷ Juliana Miranda Filgueiras afirma que as finalidades da disciplina, de acordo com os documentos oficiais, eram “a formação dos jovens para a democracia e para o exercício consciente da cidadania, chamados a participar do esforço de desenvolvimento da Pátria. Essa formação seria realizada por meio do culto aos símbolos da Pátria, pelo conhecimento de suas tradições, de suas instituições e dos vultos de sua História. Os estudantes deveriam compreender os direitos e deveres dos brasileiros e conhecer a organização sócio-político-econômica do país. Deveriam preparar-se para exercer uma função na sociedade. A disciplina formaria o caráter dos jovens, fortalecendo os hábitos e valores morais. A aquisição dos hábitos éticos seria conseguida por meio das atividades educativas, que possibilitariam a prática da cidadania e a vivência da democracia” (2006, p.187).