



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

CARLISE SCHNEIDERS

O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO OESTE CATARINENSE
DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1969-1985):
DISCURSOS E PRÁTICAS

CHAPECÓ
2017

CARLISE SCHNEIDERS

**O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS NO OESTE CATARINENSE
DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1969-1985):
DISCURSOS E PRÁTICAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para a obtenção do grau
de Licenciada em História da Universidade Federal
da Fronteira Sul.

Orientador: Bruno Antonio Picoli

**CHAPECÓ
2017**

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Schneiders, Carlise

O Ensino Das Ciências Humanas No Oeste Catarinense Durante A Ditadura Civil-Militar Brasileira (1969-1985): Discursos e Práticas/
Carlise Schneiders. -- 2017. 47 f.

Orientador: Bruno Antonio Picoli.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de História , Chapecó, SC, 2017.

1. Educação. 2. Ciências Humanas. 3. Oeste Catarinense. 4. Ditadura Civil-Militar. 5. Disciplina. I. Picoli, Bruno Antonio, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



SERVICÓ PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

Aos sete dias do mês de julho de dois mil e dezessete, às oito horas e quinze minutos nas dependências do Campus Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), reuniu-se a banca avaliadora da monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso constituída pelos professores: **Bruno Antonio Picoli (Orientador)**, **Renilda Vicenzi** e **Eduardo Cristiano Hass da Silva**. O Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História elaborado pela acadêmica **Carlise Schnelders** sob o título: *O ensino das Ciências Humanas no oeste catarinense durante a Ditadura Civil-Militar brasileira (1971-1985): discursos e práticas* obteve a média final 9 sendo considerado APROVADO.

Chapecó - SC, 07 de julho de 2017.

Bruno Antonio Picoli - Orientador

Renilda Vicenzi - Avaliadora 1

Eduardo Cristiano Hass da Silva - Avaliador 2

Dedico este trabalho a todos que acreditam que a educação é a principal via de transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam durante o meu processo de formação desde o início do curso, e de forma especial aquelas que permaneceram ao meu lado durante toda a caminhada.

Agradeço de especialmente a minha mãe, Ivete Rohr Schneiders e meu pai José Schneiders que nunca mediram esforços para que meu processo educacional fosse o mais completo possível.

Agradeço aos meus professores que me possibilitaram uma visão de mundo mais abrangente e completa, em especial ao meu orientador Bruno Antonio Picoli que sempre esteve disponível para sanar as dúvidas e acalmar os ânimos e que sem sua ajuda esse projeto não se concretizaria.

Meu mais sincero agradecimento aos meus primos e amigos que sempre me apoiaram e me divertiram nos momentos de aflição, em especial Natiele Klaus, Deise Schneiders, Fábio Riberio de Freitas, Fabiano Ribeiro de Freitas, Daniele Schneiders, Daivan Schneiders, Anderson Von Mullen de Lima e Adriano Henn.

Em especial, agradeço a minha amiga e colega Ailyn Covalski. As alegrias e as decepções da academia são sempre mais proveitosas quando compartilhadas, não tenho palavras para agradecer essa amizade.

“O sistema escolar não forma somente indivíduos, mas uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184)

RESUMO

O estudo das disciplinas escolares começou a se difundir, da forma como é abordado hoje, apenas após a I Guerra Mundial, a partir dali os estudos acerca das disciplinas se aprofundaram, mas ainda há uma grande defasagem nesse sentido, ainda mais quando se trata de sua história, por isso, parte do propósito dessa monografia é sanar essa lacuna. No Brasil, as disciplinas escolares passam por diversas modificações de tempo em tempos, resultado de frequentes reformas educacionais realizadas no país. As disciplinas das Ciências Humanas têm papel central nesse âmbito, pois, mudam constantemente os seus objetivos, já que estas servem, em muitos casos, como ferramentas de sustentação do sistema. Nesse sentido, a presente monografia vem abordar o ensino das disciplinas das Ciências Humanas no Oeste Catarinense no período entre 1969 e 1985, compreendido dentro da Ditadura Civil-Militar Brasileira e busca perceber como os professores de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e História e Geografia sofreram a interferência das políticas educacionais aplicadas pelo Estado brasileiro. Assim, o principal objetivo desta pesquisa é analisar a partir dos discursos e práticas dos professores de Ciências Humanas quais foram as influências da Ditadura Civil-Militar brasileira no contexto educacional na região Oeste de Santa Catarina. Para tanto, utilizamos a história oral, entrevistando professores e alunos do período estudado, resultando no total de nove entrevistas para o estudo. Os depoimentos foram analisados a partir do conceito de *disciplina* de Michel Foucault e André Chervel, problematizando como este se articula com os discursos e práticas dos professores das Ciências Humanas do Oeste Catarinense e com a escola desejada pelo período militar. A partir disso, chegou-se à conclusão de que a maioria das escolas seguiram o modelo ditatorial, e os professores das Ciências Humanas foram peças chave para sua efetivação, salvo algumas formas de resistência isoladas, ainda, além da influência das políticas educacionais da ditadura, o processo cultural dessa sociedade tem também importância no processo de disciplinarização dos agentes, tanto de alunos quanto de professores.

Palavras-chave: Educação. Ciências Humanas. Oeste Catarinense. Ditadura Civil-Militar. Disciplina.

ABSTRACT

The school subjects studies started to form, in the way they're taught today, only after World War I, after this point, the studies about said subjects got more specific, but there's still lack of information, mostly in the history area, that said, this essay aims to satiate the hole in our education. In Brazil, school subjects have been changing with time, a result of the constant amendments in the country's educational system. The social studies have an important role in these changes, being the ones that, in times, serve as a support for the system. That being said, this monography abords Human Sciences' teaching in the West of Santa Catarina - BR, during the years between 1969 and 1985, time in which the country had been in the civil-military dictatorship, the study shall note how teacher of subjects such as Moral and civics studies, social organization and brazilian politics, history and geography have been affected by the State's educational restrictions interference. So, the main goal of this research is to analyse, based in speeches and practices by teachers of Human Sciences, what were the influences of the dictatorship in the educational context of Santa Catarina's west area. To do so, we used oral history, interviewing teachers and students from the period of time aimed, resulting in nine interviews for our research. The testimonies were analysed based on André Chervel and Michel Foucault's concept of *discipline*, problematizing how this idea articulates itself with the speeches and practices of Human Sciences' teachers in the west of Santa Catarina and the the ideal school to the dictators. Based on this, it has been concluded that most of the schools followed the dictatorship's ideal, and the Human Sciences teachers were the key to the effectuation, with some isolated cases of resistance, still, besides the influence of the State's education, the cultural evolution of this society has it's role in the schooling process of the parties, these being both the teachers and the students.

Key words: Education. Human Sciencies. West of Santa Catarina. Civil-Military Dictatorship. Discipline.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA.....	17
2.1 A DITADURA CIVIL-MILITAR	17
2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	21
3. AS CIÊNCIAS HUMANAS E OS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL.....	24
4. DISCIPLINA E DISCIPLINA ESCOLAR NAS ESCOLAS DO OESTE CATARINENSE	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
FONTES	41
REFERÊNCIAS	43

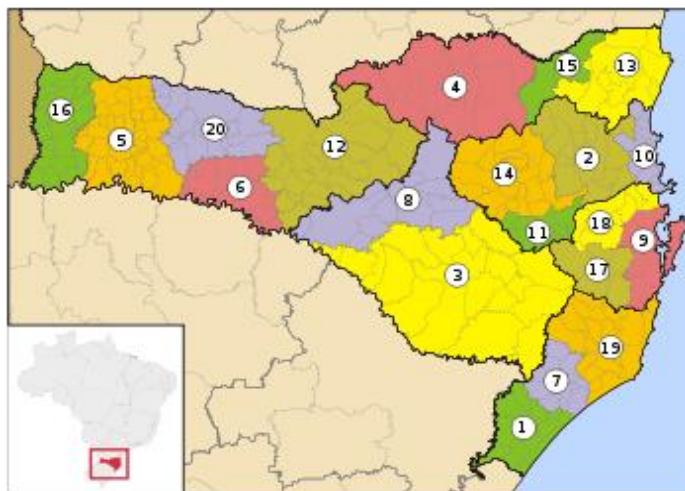
1. INTRODUÇÃO

O estudo das disciplinas escolares ainda é uma área da história da educação bastante limitada, apesar de a historiografia recente estar se debruçando sobre o assunto, a pesquisa na área ainda é muito jovem comparada aos temas clássicos sobre educação. André Chervel (1990, p. 177) deixa claro que “a noção de ‘disciplina’, independentemente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem, e em particular nas ‘ciências da educação’, objeto de uma reflexão aprofundada”.

Nesse sentido, abordamos na presente pesquisa o estudo de quatro disciplinas específicas que compreendem a área das Ciências Humanas em uma região que ainda não teve esse tema explorado de forma satisfatória, buscando assim sanar uma pequena parte desse déficit, abordando a disciplina escolar como uma parte importante do sistema escolar e que tem funções bem definidas, Segundo Chervel:

A disciplina escolar é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes. As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. (1990, p. 220)

Dessa forma, buscamos nesta pesquisa analisar o ensino das Ciências Humanas no Oeste de Santa Catarina durante o período de 1969 e 1985, período que abarcou a Ditadura Civil-Militar Brasileira. A região destacada é dividida em cinco microrregiões, dentre estas, duas serão pesquisadas, sendo a microrregião de Chapecó e a de São Miguel do Oeste compreendendo juntas 59 municípios.



Mapa 1 As regiões de abrangência da presente pesquisa se encontram nos números 16 (Microrregião de São Miguel do Oeste) e 5 (Microrregião de Chapecó) do mapa acima. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_microrregi%C3%B5es_de_Santa_Catarina>

Além do recorte geográfico, procuramos nos ater a um número de entrevistados limitado, para que seja possível a realização da pesquisa no tempo determinado, assim, chegamos a um número total de nove entrevistas para na análise, destas, quatro foram feitas por outro pesquisador da área e estão disponíveis em rede e seis foram realizadas especificamente para esta pesquisa.

Com início em 1964 a Ditadura Civil-Militar Brasileira permaneceu comandando o país até 1985, este período da história brasileira se encontra temporalmente muito próximo à atualidade, assim muito daquilo que foi implementado durante o regime ainda permanece no cotidiano das pessoas, como as formas disciplinares e certas ideologias. Em centros urbanos com maior densidade demográfica a ditadura teve diversas influências diretas e palpáveis na vida da população, e por isso, uma vasta historiografia já aborda o período nesses locais. Contudo, em zonas mais distante dos polos de poder, como a região de recorte desta pesquisa, a historiografia ainda não se debruçou de forma sólida, e por isso há um número reduzido de pesquisas sobre a influência da Ditadura Civil-Militar no cotidiano das pessoas. O fato de não haver registros de grandes situações de repressão não significa que a ditadura não tenha exercido influência no oeste catarinense, mas, outrossim, que a pesquisa nessa região precisa avançar e perceber como as doutrinas ditatoriais vigoraram e interferiram nesse local.

Durante o período destacado, o ensino das Ciências Humanas foi alvo da reforma educacional aplicada no ano de 1971 no ensino básico brasileiro. Essa mudança trouxe diversas transformações para o ensino das matérias que contemplavam a área das humanidades, dentre elas a união de disciplinas, a exclusão e a criação de outras em favor dos objetivos da Ditadura Civil-Militar. Diante dessas mudanças, os professores dessas áreas também foram alvos do regime, dessa forma, queremos problematizar os discursos e as práticas adotadas pelos professores da região e analisar se o regime militar se apropriou destes agentes para impor sua ideologia; se os agentes concordavam com os ideias da ditadura; se os agentes mostraram resistência diante do novo governo; ou seja, perceber que atitudes tomaram os professores das ciências humanas perante o novo contexto educacional que estava sendo construído.

Para organizar a pesquisa e deixar suas motivações claras, buscamos elencar algumas perguntas que a norteiam, dentre elas: que tipo de discursos, se conservadores, liberais ou libertários, foram empregados pelos professores de Ciências Humanas no período entre 1969 e 1985 no Oeste Catarinense? O regime militar teve influência nas práticas e nos discursos abordados? A partir disso, chegamos a um problema central: perceber que interferência as políticas educacionais da Ditadura Civil-Militar tiveram na prática docente da área de Ciências Humanas

na região Oeste Catarinense. Diante disso, destacamos o principal objetivo desta pesquisa: analisar a partir dos discursos e práticas dos professores de Ciências Humanas quais foram as influências da Ditadura Civil-Militar brasileira no contexto educacional na região Oeste de Santa Catarina.

Além das questões teóricas que movem esse trabalho, há também algumas motivações pessoais, sem as quais talvez nem mesmo as questões teóricas teriam sido percebidas, assim, buscando compreender melhor a sociedade do Oeste Catarinense, seu pensamento acerca de temas caros à comunidade – como certos tipos de preconceitos e formas conservadoras de perceber o desenvolvimento do país – e entender como esse pensamento se formou, iniciamos esta pesquisa formulando algumas perguntas com a expectativa de encontrar respostas e em um futuro próximo estudar sua aplicabilidade no espaço estudado. A região nos desperta o interesse pois há possibilidade de atuação profissional em suas instituições, dessa forma, teremos a oportunidade de contribuir de alguma forma para seu desenvolvimento dentro do alcance e área de estudos a que este trabalho se propõem.

Diante desse desafio chegamos à conclusão de que para melhor alcançarmos nossos objetivos e responder nosso problema central seria fazendo o uso da história oral, pois, a partir dela conseguiríamos chegar a pontos ainda não explorados pela historiografia sobre o tema. Somente com as entrevistas conseguimos acesso direto aos agentes que fizeram parte desse período, tanto aqueles que tiveram que desenvolver suas atividades profissionais num cenário de ditadura, quanto aqueles que foram afetados pela educação da época. Além da história oral, poderíamos explorar diversas outras fontes, em sua maioria oficiais, como os currículos ou os livros didáticos, que são importantes fontes históricas, no entanto, no contexto em que estamos trabalhando essas fontes pouco nos ajudariam a chegar às respostas de nossos questionamentos.

Dessa forma, a memória coletiva se torna a ferramenta mais apropriada para trabalhar o tema, pois, é através dela que podemos compreender de forma mais clara o que se preserva no cotidiano desses sujeitos e quais os discursos e as práticas que surtiram efeito e que se mantêm na cultura da população oestina. O uso da fonte oral torna possível explorar a memória individual e construir, a partir disso, a memória coletiva. Ecléa Bossi (1994, p. 39) coloca que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”, ou seja, aquele fragmento que foi marcante e que permanece tanto na lembrança quanto no dia-a-dia dos entrevistados, às vezes como louvor, outras vezes como negação, mas que faz parte da construção da memória coletiva.

A partir disso, para saber de que forma a ditadura interviu e se interviu na maneira como os professores das Ciências Humanas lecionavam, definimos como principal ferramenta de estudos a realização e análise de entrevistas para investigar as memórias desses agentes e daqueles que assistiram suas aulas. A metodologia empregada se baseou na realização de perguntas já pré-definidas para dois professores e três alunos do período estudado. Posteriormente transcrevemos as respostas, comparamo-las entre umas e outras e fizemos uso de teóricos para analisar os fragmentos. Além das fontes que colhemos pessoalmente, utilizamos também entrevistas feitas por outro pesquisador da área que estão disponibilizadas no arquivo online do CEOM (Centro de Memórias do Oeste).¹

Abaixo formulamos uma tabela sobre os entrevistados, se é professor ou aluno e a qual Gerencia de Educação de Santa Catarina a que pertencia nos anos que contemplam a presente pesquisa:

Nº do entrevistado	Professor	Aluno	GERED
Entrevistado 1		X	31ª Itapiranga
Entrevistado 2		X	01ª São Miguel do Oeste
Entrevistado 3		X	31ª Itapiranga
Entrevistado 4	X		31ª Itapiranga
Entrevistado 5	X	X	02ª Maravilha
Entrevistado 6	X		02ª Maravilha
Entrevistado 7	X		02ª Maravilha
Entrevistado 8	X		04ª Chapecó
Entrevistado 9	X		29ª Dionísio Cerqueira

O elevado grau de importância das fontes orais nesta região se dá pela maioria do público alvo da pesquisa não ter o hábito de escrever sobre suas experiências, por isso, a oralidade enriquece qualquer pesquisa sobre o interior de Santa Catarina e pode trazer novas abordagens. Os relatos são uma ferramenta importante para perceber alguns fatores que influenciaram a vida das pessoas, quando se trata especificamente do Oeste Catarinense, André

¹ Site do CEOM, disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/ceom>>

Onghero e Patrícia Heffel (2009, p. 358) observam que “as entrevistas são as principais fontes sobre as práticas culturais, cotidianas e religiosas”. Desta forma, a ferramenta essencial para esta pesquisa é imprescindivelmente a oralidade, somente com realização de entrevistas com professores de Ciências Humanas do período entre 1969 e 1985 e com os estudantes da época, é possível responder os questionamentos feitos neste estudo. Como coloca Marieta de Moraes Ferreira,

A história oral, não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. (FERREIRA, 2002, p. 330)

Com base nisso, organizamos o trabalho a seguir apresentado sob a estrutura de três pontos centrais para o entendimento do problema da pesquisa, o primeiro diz respeito à Ditadura Civil-Militar no Brasil, que destaca as três fases do período colocando suas principais características. Compreender a conjuntura nacional é um quesito fundamental para entender porque a área educacional caminhou em tal direção no período. Dentro desse ponto é necessário também perceber como Santa Catarina e o Oeste Catarinense foram afetados, em termos gerais, pelo regime civil-militar.

O segundo capítulo faz um apanhado geral sobre o histórico do ensino das Ciências Humanas no Brasil, mais especificamente sobre as disciplinas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, matérias que englobaram a área no período estudado, entre 1969 e 1985. O capítulo também abordará como essas disciplinas foram tratadas e serviram para os governos desde o início de seu aparecimento nas grades curriculares das escolas e colégios brasileiros. O último capítulo nos traz os resultados da pesquisa, ou seja, as entrevistas são analisadas a partir de textos de Michel Foucault e um texto de André Chervel, onde são abordados os conceitos de *disciplina* e *disciplina escolar*, centrais para a exploração dos problemas da pesquisa.

Para a elaboração desta monografia utilizaremos alguns trabalhos de pesquisadores atuais que sustentam sua pesquisa em pilares que se assemelha com a temática que este trabalho se propõe. Esta atualização sobre o assunto pesquisado é o estado do conhecimento, etapa importante da pesquisa que nos auxilia na compreensão do tema dentro do cenário acadêmico, como destaca Marília Morosini:

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2015, p. 102)

Nesse sentido, elencaremos aqui alguns trabalhos realizados nos últimos quatro anos que tem o tema, o período estudado e a metodologia semelhante com a presente pesquisa e que contribuíram para a melhor compreensão da problemática e para a obtenção dos resultados. Para encontrar estas pesquisas utilizamos de sites de busca científica como o Google Acadêmico e o banco de teses e dissertações da Capes, os principais termos pesquisados foram: *ditadura civil-militar*, *ciências humanas*, *educação*, *reformas educacionais*, entre outros. Os temas pesquisados são centrais para encontrar o máximo de referenciais possíveis, por isso, foi atentado para que as palavras-chave tivessem toda a relação com o tema da presente pesquisa.

Termos pesquisados	Resultados	
	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	Google Acadêmico
<i>Ditadura civil-militar</i>	52 022	10 100
<i>Ciências Humanas</i>	767 384	1 500 000
<i>Educação</i>	135 637	2 540 000
<i>Políticas educacionais</i>	100 510	519 000

Tabela 1 Resultados sobre os termos pesquisados

Gilmara Duarte Plácido apresenta em dissertação defendida em 2015 na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC com o título *Civismo e Religião Católica na cultura escolar da E. E. B. Professora Julieta Torres Gonçalves – Nova Veneza/ SC (1971-1985)*. Em seu trabalho a autora aborda a trajetória da congregação que dirigia a escola e a sua atuação dentro da instituição; a legislação educacional do período ditatorial acerca da Moralidade e Civismo que o regime procurava; o *Guia de Civismo* que era ofertado pelo Ministério da Educação e sua influência dentro da escola e qual era a relação entre a busca do civismo e a Igreja Católica nesse âmbito.

Ainda, percorrendo caminhos parecidos, Fernanda de Paula Gomides apresenta também em 2015 a sua dissertação na Universidade Federal da Paraíba – UFPB intitulada *Representações de cidadania nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica durante o Regime Militar brasileiro (1964-1985)*. Em seu texto Gomides explora a Cidadania que queria ser ensinada aos alunos do período e como ela era representada nos livros didáticos e a partir dessa representação quais eram as práticas e os discursos envolvidos e como esse conjunto formou uma geração passiva às ações do Governo Militar.

Com uma metodologia diferente dos trabalhos já apresentados, Milene Cristina Hebling escreve *Memória e Resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-*

1985), sua dissertação foi apresentada em 2013 na Universidade Federal de São Carlos. Hebling utiliza da história oral e da análise de documentos para perceber como os professores de 1º e 2º grau resistiram ao regime militar e como a profissão professor foi utilizada para tal.

Diversas teses e dissertações abordam a educação no período ditatorial, muitos destes pesquisadores utilizam as fontes orais para desenvolverem suas pesquisas, contudo, esse campo ainda está em aberto. Como exemplo podemos usar a metodologia das pesquisas, dos que pesquisam sobre educação e utilizam a oralidade para tal, a maioria foca somente na visão do professor para extrair seus resultados, enquanto isso, o aluno que foi o alvo do ensino do período não é consultado. Nesse sentido, a atual pesquisa busca evidenciar não só os agentes executores, mas também os que foram os principais atingidos, os alvos das reformas educacionais, os estudantes que frequentavam as escolas no período.

Ainda, as pesquisas desse âmbito estão quase sempre voltadas para as regiões com um nível habitacional maior, principalmente regiões metropolitanas, enquanto isso, as zonas interioranas, que também sofreram as consequências das políticas governamentais do estado ditatorial, raramente são alvos das pesquisas. Nesse ponto ainda há um grande déficit de análises e resultados, por isso acreditamos que o presente estudo venha sucumbir parte desse desfalque no campo acadêmico no oeste catarinense, além de abrir caminhos para estudos futuros sobre a história educacional na região.

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

O enfoque principal deste trabalho diz respeito às questões educacionais durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, e para compreendê-lo elaboramos uma breve discussão sobre as principais características de um regime ditatorial e especificamente do brasileiro que vigorou entre os anos de 1964 e 1985, e quais as influências que estas tiveram na formulação do cenário escolar durante o período.

2.1 A DITADURA CIVIL-MILITAR

Segundo Silva e Silva (2009, p. 105-6), uma ditadura é uma forma de governo que utiliza o estado para governar conforme as suas concepções, a maior característica de uma ditadura é a repressão, ou seja, impedir e punir as opiniões diversas daquelas que o governo defende. Assim, ocorreu no Brasil o rompimento de uma democracia ainda jovem que estava apenas sendo construída, tornando o Estado um órgão repressor que não respeitou as opiniões divergentes, principal característica de uma democracia.

Diferentes tipos de ditaduras vigoraram no mundo ocidental, no caso específico da América Latina esse fenômeno ainda é muito recente e suas consequências são palpáveis na atualidade. Nesse sentido, os autores colocam que,

Apesar de existirem diferentes formas de ditadura no mundo contemporâneo, algumas características básicas são compartilhadas por todas: o cerceamento de direitos políticos e individuais, a ampla utilização da força pelo Estado contra sua própria sociedade e o fortalecimento do poder executivo em detrimento dos outros poderes. (SILVA e SILVA, 2009, p. 108)

As vias para um governo ditatorial chegar ao poder são diversas, contudo, o apoio da população é um fator que facilita a tomada ao poder. Em muitas ditaduras famosas como o Fascismo italiano e o Nazismo alemão os governos tiveram o apoio da massa, e isso facilitou sua ascensão e o aceite de suas ações (não sem o uso de diversos mecanismos, como a propaganda).

Nesse sentido, escolhemos chamar a ditadura brasileira de *civil-militar* justamente por este motivo, o apoio da população foi fundamental para que o golpe tivesse legitimidade, pelo menos inicialmente. Diversos movimentos da direita conservadora fizeram com que muitas camadas da população fossem para a rua reivindicar o fim do governo de João Goulart e apoiar

a intervenção de uma junta militar. Nesse sentido Denise Rollemberg (2013, p. 47) destaca que “se o movimento que derrubou o governo institucional foi repudiado por parte da sociedade civil, por outro lado, foi saudado com entusiasmo por segmentos sociais – não exclusivos das classes dominantes – que com ele se identificam”.

Ainda, vale lembrar que os líderes dos movimentos pró-golpe se fundamentaram nas ideias disseminadas pelas classes empresariais, por esse motivo o termo ditadura *empresarial-militar* também vem sendo utilizado e é pertinente (MELO, 2012, p. 53), contudo, mesmo com a interferência de empresas nacionais a ação das camadas sociais foi fator fundamental para a instauração do regime, mesmo muitas dessas camadas se tornarem, posteriormente, contra o que a ditadura se tornou.

O mundo pós Segunda Guerra vivia a tensão da Guerra Fria, a disputa entre comunistas e capitalistas consumia os governos nacionais, no mundo ocidental a guerra contra o comunismo estava declarada pelos Estados Unidos da América e o Brasil foi também o alvo da caçada. João Goulart, presidente eleito constitucionalmente em 1960, prometeu reformas essenciais para o progresso do país, entre elas a agrária, foi deposto do cargo em nome da libertação do país da ameaça comunista. Instala-se então, em 31 de Março de 1964, a Ditadura Civil-Militar Brasileira com forte apoio dos EUA e a sua Doutrina de Segurança Nacional, de empresas brasileiras e transnacionais, de camadas da sociedade civil e com o protagonismo das Forças Armadas.

Seguindo à risca os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional, na qualidade de força dirigente, as Forças Armadas assumiram a função de partido da burguesia, manobrando a sociedade civil, através de censura, da repressão e do terrorismo estatal, para promover os interesses da elite dominante, assegurando-lhe condições de supremacia em face do social. (BORGES, 2013, p. 21)

Com início do ano de 1964 a Ditadura Civil-Militar Brasileira se estendeu até o ano de 1985, nesse período podemos destacar três fases importantes que desenharam os 21 anos de ditadura. A primeira tem por base a comprovação da legalidade do regime a partir de mudanças na legislação brasileira, a segunda tem por características a forte repressão estatal e a terceira se molda a partir da reabertura política.

Nos primeiros quatro anos da Ditadura, de 1964 a 1968 o governo civil-militar buscou trazer legitimidade ao movimento, justificando suas ações em nome da democracia que o governo de Jango estava supostamente comprometendo com suas ações que levariam o Brasil

a ser um país comunista. Para tal, o regime instituiu os cinco primeiros Atos Institucionais² que um a um eliminaram todo e qualquer tipo de liberdade política, cultural e social que os brasileiros haviam conquistados até o momento.

A busca de legitimidade centrada em uma pretensa normalidade democrática do novo regime ia assumindo uma feição cada vez mais inusitada à medida que as reformas (do Congresso, do Poder Judiciário, etc.) se encaminhavam no sentido de fortalecimento do poder central e de esvaziamento da participação política daqueles que davam sustentação ao regime instalado em 1964. (REZENDE, 2013, p. 90)

Como coloca Maria José de Rezende, nem mesmo os grupos da que deram apoio e sustentação ao golpe de 1964 tinham mais voz dentro do regime, o que não impediu o governo de continuar a tentar justificar suas ações em nome de uma democracia que já estava rompida buscando convencer as mais diversas camadas da sociedade civil. Depois da instauração do regime e da efetivação dos Atos Institucionais n^{os} 1, 2, 3, 4 e 5 os mais cruéis da ditadura, muitos grupos que haviam apoiado o golpe deixaram de apoiá-lo por não mais concordar com as atitudes governamentais, contudo, seus efeitos já haviam se tornado irreversíveis.

No ano de 1968 explodiram as greves, as passeatas e todos os tipos de manifestações populares contra o regime militar, a classe estudantil era a mais mobilizada. Grupos de guerrilha se formaram, chamados por Daniel Aarão Reis Filho (2013) de Esquerdas Revolucionárias, e tentaram fazer justiça com as próprias mãos para acabar com o regime e reinstalar uma democracia, não obstante, com o AI-5³ esses grupos foram dizimados um a um pelo estado opressor nos anos que se seguiram ao sangrento ano de 1968.

Os primeiros quatro anos do regime, além da busca pela legitimação do golpe, tiveram como característica mais marcante a instauração dos Atos Institucionais que podaram liberdades coletivas e individuais, rasgaram direitos das minorias, censuraram a cultura de um povo inconformado e violaram de todas as formas os corpos e os pensamentos daqueles que lutavam contra a conjuntura política nacional.

A década de 1970 trouxe os anos de chumbo, a repressão e o terrorismo estatal continuaram com força total e o plano econômico da Ditadura Civil-Militar brasileira foi de “vento em popa”, o capitalismo deu um salto e o Brasil se desenvolvia mandando a crise para

² Os 17 Atos Institucionais da Ditadura Civil-Militar. Disponíveis em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>>

³ O Ato Institucional n^o 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Trecho retirado do site do CPDOC. Mais informações disponíveis em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>>

longe em todos os ramos da economia, indústria, comércio, exportação, agricultura, etc., mas esse desenvolvimento não trouxe muitos benefícios para a população brasileira,

Neste país formou-se uma pirâmide social cheia de distorções, onde a concentração de renda e de poder chamava a atenção do observador mais desatento. Mas a análise detida dos dados já então mostrava a constituição de uma estrutura complexa, de forma nenhuma redutível à polaridade extremada de um topo milionário e de uma base miserável. É certo que o topo, já enriquecido, enriqueceu-se ainda mais. E a base miserável, mais miserável se tornou. Mas entre estes extremos, havia camadas de amortecimento, e a existência delas conferiu saúde, estabilidade e vigor àquele corpo, cuja cabeça estava – e ainda está – nas ricas avenidas de Miami, enquanto os pés chafurdam nas mais miseráveis favelas. (REIS FILHO, 2013, p. 14)

A partir da metade dos anos 70 as políticas estatais mudaram os rumos, a crise internacional fez o Brasil voltar seus olhos novamente para políticas nacionalistas, Ernesto Beckmann Geisel assumiu o poder e começou uma abertura política lenta e gradual com o apoio da população e de grande parte dos políticos, a ditadura começava a se desmantelar, contudo, as esquerdas ainda esperavam e cobravam a anistia, enquanto aqueles que ainda estavam no poder não queriam ceder às pressões que vinham de todos os lados. (REIS FILHO, 2013, p. 16)

O ano de 1979 foi um marco no período ditatorial, o AI-5 foi revogado, a Lei de Segurança Nacional não fez mais tantas vítimas, e João Baptista de Oliveira Figueiredo entrou no poder prometendo tornar a política brasileira novamente democrática, o novo presidente aprovou a lei da Anistia⁴ e fez uma reforma política já que o bipartidarismo entre Arenas e MDB já não atendia mais as demandas, nem governamentais nem da sociedade civil.

Entrando nos anos 80 o país já não está mais naquele “sucesso econômico” em que se encontrava no início dos anos 70, os grupos sociais pediam eleições *Diretas Já*. No ano de 1984 a oposição venceu as eleições indiretas e José Sarney assume o governo no lugar de Tancredo Neves que havia falecido após as eleições, a posse de Sarney decreta então o fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil que vem a se efetivar com a nova Constituição Democrática de 1988.

No contexto local, focando especificamente no Estado de Santa Catarina, a ditadura teve também forte atuação. Grande parte da historiografia que trata sobre esse período em nosso Estado foca nas questões políticas e econômicas litorâneas, dessa forma, pouco podemos destacar sobre a efetiva atuação ditatorial no contexto interiorano que trabalhamos na presente pesquisa. As informações que temos são de pesquisas recentes, pois, esse ainda é um campo de pesquisa em desenvolvimento no Oeste Catarinense.

⁴ Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>

Nesse sentido, o que podemos evidenciar e o que mais se sentiu de efetivo e direto no Oeste Catarinense vindo do governo federal foram as consequências trazidas pelo AI-5 que acarretou na prisão de diversos membros do PTB ou militantes contra a ditadura Civil-Militar (HANAUER e SILVA, 2016, p. 2). Ainda, diversos movimentos sociais, principalmente aqueles ligados à terra (como o Movimento das Mulheres Agricultoras, Movimento dos Sem Terra, Movimento dos atingidos por Barragens do Rio Uruguai, entre outros) em sua maioria liderados pela igreja católica e pelo Bispo Dom José Gomes, foram fortes contestadores do regime e tiveram grande atuação na luta contra a ditadura no Oeste Catarinense. (DALAROSA, 2005, p. 96)

2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Com o rompimento democrático e a instauração da Ditadura Civil-Militar os governantes brasileiros passaram a trabalhar em diversos pontos caros à sociedade brasileira, dentre estes a questão educacional. No cenário nacional a questão mostrou ser um tema central para o governo, já que as reformas educacionais mudaram drasticamente a estrutura escolar brasileira do período.

A primeira a ser realizada, com menor relevância no presente trabalho, mas que vale ressaltar pela importância que teve no contexto, foi a reforma universitária em 1968. Parte da comunidade universitária representava uma grande ameaça aos projetos da ditadura já que formavam a elite intelectual, artística e cultural do país, (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2016)⁵ por isso em 1968 foi realizada a reforma universitária com um viés modernizante e ao mesmo tempo repressivo.

Considerando o quadro geral das políticas adotadas pelo regime militar, pode-se dizer que o propósito modernizador se concentrou na perspectiva econômica e administrativa, com vistas ao crescimento, à aceleração da industrialização e à melhoria da máquina estatal. Já o projeto autoritário/conservador se pautou em manter os segmentos subalternos excluídos, especialmente como atores políticos, bem como combater as ideias e agentes da esquerda [...] defendendo valores tradicionais, como pátria, família e religião, aí incluía a moral cristã. (MOTTA, 2015, p. 39-40)

⁵ O portal eletrônico Memórias da Ditadura é uma realização do Vlado Educação – Instituto Vladimir Herzog, que responde à demanda da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de criação de um portal com o objetivo de divulgar a História do Brasil no período de 1964 a 1985 junto ao grande público, em especial à população jovem (Informações do Portal). Para saber mais: <<http://memoriasdaditadura.org.br/>>

Com essas e outras transformações muitos professores foram aposentados e muitos alunos afastados, a repressão dentro das universidades foi uma forte característica do período ditatorial, “A repressão foi tão bruta que resultou na morte e ‘desaparecimento’ de estudantes, professores, intelectuais, dentre outros da massa de ‘subversivos’, afastando e punindo os chamados marxistas/comunistas” (PAULINO e PEREIRA, 2006, p. 1946)

Já na educação básica algumas modificações foram fundamentais para o novo projeto educacional do regime civil-militar brasileiro. Três leis⁶ foram utilizadas para dar um ar de legitimidade às imposições do governo, a primeira, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 tratava da alfabetização funcional e educação continuada para adolescentes e adultos, sua principal função foi implantar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha por principais funções alfabetizar aqueles que já estava fora da escola e promover e estimular a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos.

A segunda ação legislativa, que atingiu as escolas públicas com mais ênfase que a primeira, foi o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 que tornou obrigatória a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) nas escolas, que tinha como primeiro objetivo: “a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus”. Além de EMC esse decreto-lei também tornou obrigatória a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo, órgão responsável por “a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica”.

A disciplina de EMC, obrigatória a partir de 1969 tinha objetivos claros,

Essa disciplina se fundamentou no autoritarismo e por uma doutrina ideológica pré-determinada. Os pilares de sustentação foram: a busca pela unificação entre a moral cristã (fundamentalismo religioso) e a força militar (patriotismo exarcebado), procurando almejar, assim, maior mobilização e controle nacional. (GOMIDES, 2015, p. 81, grifo nosso)

⁶ Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>

Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>

A terceira modificação educacional feita pelo governo aconteceu no ano de 1971 com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto, essa lei foi a mais abrangente em termos educacionais, pois regulamentou todo o ensino básico de 1º e 2º grau. As principais abordagens do documento são a obrigatoriedade de alunos frequentarem a escola dos 7 aos 14 anos, na época chamado de 1º grau (atual ensino fundamental) e tornar o 2º grau (atual Ensino Médio) um período voltado para a formação técnica: “a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”, que segundo o governo traz ao estudante uma formação integral: “Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente”.

Os resultados dessa política desastrosa foram a rápida deterioração da qualidade do ensino, a drástica redução nos salários dos professores, a contratação de docentes sem formação adequada, e também a falta de materiais básicos requeridos no cotidiano escolar. (MEMÓRIAS DA DITADURA, 2016)

De maneira geral, as reformas realizadas pelo governo militar tinham um sentido bem desenhado e planejado,

Pode-se afirmar que o Estado Militar procurou atender aos interesses dos capitalistas atuando concomitantemente no âmbito da escolarização direcionando-a para a tentativa de desenvolver uma mão-de-obra qualificada necessária à indústria nascente. Desta maneira, ocorreram as reformas - dentre elas a Reforma do Ensino Superior em 1968 e, posteriormente, em 1971 a Reforma do Ensino Primário - com o intuito de evitar a participação da sociedade civil evitando possíveis mobilizações de outros setores que não o Militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente. (PAULINO e PEREIRA, 2006, p. 1945)

A partir dessa legislação federal desenvolvida pelo governo militar, os Estados brasileiros também modificaram suas legislações vigentes, especificamente, o governo do Estado de Santa Catarina elaborou em 1969 a Lei nº 4.394, de 20 de novembro⁷, que instituiu o Primeiro Plano Estadual de Educação que elucida o papel central da Educação no cenário catarinense, segundo Adair Dalarosa:

É importante observarmos que à educação é atribuído o duplo e contraditório papel de formar a consciência cidadã, ao mesmo tempo em que deveria formar o homem cristão; elevar as condições de vida, ao mesmo tempo em que é concebida como formadora de mão-de-obra; o fornecimento de valores novos, modificadores da visão de mundo tradicional, ao mesmo tempo que defende o ideal cristão, a moral e o civismo e o anti-materialismo, ou seja, ao mesmo tempo que é exigida como fator de mudança, é também posta como garantia de conservação de certos princípios “democráticos”. Ao que parece, em tese, a educação é mesmo concebida como fator de adaptação a um contexto “novo” dentro de uma estrutura social que se perpetua. (DALAROSA, 2005, p. 75)

⁷ Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969. Disponível em: <http://200.192.66.20/alesc/docs/1969/4394_1969_Lei.doc>

As reformas realizadas no período ditatorial podem, em alguns sentidos, nos remeter a atualidade, onde a nova reforma do Ensino Médio, aprovada recentemente, transforma a fase final do ensino básico numa escola para formação profissional que atenda às necessidades dos capitalistas, enquanto a luta dos intelectuais da educação caminha no sentido contrário, ou seja, formar cidadãos com senso crítico aguçado que possam ser capazes de pensar acerca dos acontecimentos importantes da atualidade.

3. AS CIÊNCIAS HUMANAS E OS ESTUDOS SOCIAIS NO BRASIL

Um dos conceitos que aparece no título desta monografia e que merece destaque pelo amplo debate sobre sua definição é o termo *Ciências Humanas*. No Brasil, esse ramo das ciências surgiu a partir das antigas humanidades que abarcavam o ensino da cultura clássica antiga e do humanismo renascentista para formação moral e cultural das elites brasileiras no final do século XIX e início do século XX (BRASIL, 1999, p. 5).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 6) as Ciências Humanas abarcam especificamente as disciplinas de História, Sociologia, Ciência Política, Direito, Economia, Psicologia, Antropologia, Filosofia e Geografia, essa delimitação surgiu a partir dos anos de 1930 quando começou uma reestruturação nesse âmbito. Superou-se então, a ideia das humanidades que serviam basicamente para formar o homem e focou-se na ideia de compreendê-lo como reafirma o PCN+ de 2002:

As Ciências Humanas, tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos. (BRASIL, 2002, p. 21)

Para além disso, Marc Bloch coloca que a História é a “Ciência dos homens no tempo”. O Historiador inaugura a ideia que as Ciências Humanas vão além da formação cultural e moral humana, elas buscam a sua gênese, as suas ações através do tempo:

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens [...] Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar [...] o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (BLOCH, 2001, p. 54)

Nesse sentido abordaremos brevemente a história das disciplinas escolares que compreenderam as Ciências Humanas no período desta pesquisa, entre 1969 e 1985, que eram os Estudos Sociais (História e Geografia), Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Outras disciplinas que compreendem as Ciências Humanas como a Filosofia e a Sociologia foram relegadas ao exílio durante o período ditatorial.

André Chervel (1990, p. 187), estudioso da história das disciplinas escolares coloca que a escola tem finalidades que são impostas pela sociedade e pelas instituições que se interessam pelo domínio daquilo que a escola ensina. Dentre estas, está a finalidade sócio-política que é responsável por ensinar aquilo que atinge os grandes objetivos da sociedade no momento, como o patriotismo ou a restauração da antiga ordem, nesse sentido, as disciplinas das Ciências Humanas têm papel fundamental.

Especificamente, a disciplina de História começa a aparecer nos currículos após a Independência do Brasil quando as elites brasileiras viram necessidade em estudar a História do país, por isso, em 1827 os professores das escolas básicas formais começaram a dar lições de leitura para os estudantes. (BITTENCOURT, 2005, p. 60).

“Pode-se afirmar que a construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo”. (SCHMIDT, 2012, p. 78). A partir deste ano a História tornou-se disciplina e passou por diversas fases com características diferenciadas em seu currículo.

No primeiro momento a matriz da História era baseada nos grandes nomes, nas datas e nas batalhas importantes que aconteceram na Europa ocidental. Já a partir da metade do século XIX com as agitações em torno da formação de uma nação e da proclamação da república o enfoque da matéria, mesmo dentro de uma matriz europeia, se concentrou na exaltação do Brasil.

O surgimento da Geografia como disciplina isolada surgiu no mesmo período e de forma parecida com a História. Em 1831, quando os assuntos que pertencem à área começaram a ser cobrados em provas para de curso superior em Direito, as escolas começaram a colocar a disciplina em sua grade curricular. Contudo, apenas a partir de 1837, quando inserida no programa oficial do Colégio D. Pedro II, a Geografia se torna matéria obrigatória e permanece no currículo escolar em todas as reformas educacionais posteriores. (MELO, VLACH e SAMPAIO, 2006, p. 2685-6)

Conforme Melo, Vlach e Sampaio, durante o primeiro século como disciplina no Brasil, a Geografia escolar era ensinada de forma dita *tradicional*, até a década de 1930 prevalecia um ensino com ‘memorização de informações’ e ‘distanciamento da realidade’. A nova forma de abordar a Geografia, chamada de *moderna/científica/explicativa* aborda a disciplina de forma mais explicativa e útil aos estudantes, deixando de se basear em aulas descritivas e conteúdos decorados, essa geografia Moderna é inserida nas escolas pelos próprios professores que foram os responsáveis por difundir uma geografia mais crítica, além daquilo que era abordado até o momento.

Até as primeiras décadas do século XX a educação brasileira era benefício da limitada classe burguesa, por isso, um novo tipo de educação vinha sendo defendida no final dos anos 1920 e início da década de 1930, o Golpe do Estado Novo fez com que o debate educacional se aquecesse ainda mais, conforme Schmidt (2012, p. 79) “entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros deste período, estavam a necessidade da difusão da escola, principalmente a escola pública; a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica”.

O debate sobre a inserção dos Estudos Sociais no Brasil começou a partir deste momento quando, finalmente, as escolas passaram a ser organizadas pelo poder público. Segundo Katia Maria Abud (1998), durante a Era Vargas “destacava-se a importância da História como um instrumento para o desenvolvimento do patriotismo e do sentimento nacional”. Em 1942 a Reforma Capanema retirou a Sociologia dos currículos escolares, enquanto a História e a Geografia permaneceram, contudo, já se vislumbrava uma ideia de tornar as duas disciplinas uma só chamada de Estudos Sociais.

Ainda assim, apesar dos esforços de alguns intelectuais, as matérias ainda permanecem separadas por quase 30 anos, é apenas com a instauração do regime militar em 1964 e com as reformas educacionais da escola básica, a partir de 1969, que a História e a Geografia são unidas em uma mesma disciplina com nome de Estudos Sociais que era destinada para alunos do Primeiro Grau. (NADAI, 1988, p. 1)

Na década de 1960 após o advento do golpe civil-militar, houve algumas reformas educacionais que envolveram as disciplinas de História e Geografia, a resolução nº 8 de 1971⁸

⁸ Resolução Nº 8 de 1º de dezembro de 1971: Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>

implantou o ‘núcleo-comum’ no 1º e no 2º grau com obrigatoriedades a serem cumpridas por cada um deles:

- a) Núcleo de Comunicação e Expressão: conteúdo de Língua Portuguesa
- b) Núcleo de Estudos Sociais: conteúdo de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)
- c) Núcleo das Ciências: os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

Além disso a resolução exigiu também nas escolas as matérias de Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso.

Com essa reforma as disciplinas de História e Geografia, chamadas a partir dali de Estudos Sociais, perderam em carga horária, em debate, em conteúdo e em qualidade. Para os alunos do ginásio (que atualmente compreende as séries finais do ensino fundamental) uniu-se as matérias que além de tudo, ainda precisavam dividir seus horários com as novas disciplinas, que também contemplavam a área das humanidades: Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. No secundário (atual Ensino Médio) a História e a Geografia continuaram sendo ofertadas separadamente (ABUD, 2004, p. 39-40).

De proposta inovadora, oriunda de um contexto reformista e aliado ao movimento escolanovista, os Estudos Sociais se transformaram no grande vilão da escola brasileira nos anos 1970 e 1980. O momento era de luta contra o regime militar e os Estudos Sociais eram considerados como um de seus mecanismos de sustentação. (SANTOS e NASCIMENTO, 2015, p. 176)

Com a abertura política em 1985 as Ciências Humanas gradativamente tomaram rumos que fogem ao propósito deste trabalho, contudo, como destaca Katia Abud (2004, p. 28) “os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do estado no ensino” e por isso é interessante notar como a escola e as disciplinas da área de humanas eram (são) planejadas para cumprir o papel que o estado quer que elas cumpram, para “garantir o controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade” (CRUZ e FREITAS, 2011, p. 36).

Retomando Chervel, apesar de imposições externas terem influência na formação do currículo escolar e das *finalidades oficiais*, a escola e as disciplinas em si têm grande autonomia na formação daquilo que Chervel chama de *finalidades reais*. Nesse sentido, é importante perceber que a formulação das disciplinas e a forma como a escola trabalha está baseada nos dois tipos de finalidades, pois se encontra em um cenário em que não pode desviar-se inteiramente nem de um, nem de outro. (1990, p. 189)

Nesse sentido abordaremos no próximo capítulo a análises das fontes históricas apresentadas na Introdução do presente trabalho e o conceito de *disciplina* a partir de Michel

Foucault o que pode nos proporcionar maior lucidez acerca da interferência estatal no cenário educacional e mais especificamente no que tange o funcionamento das disciplinas escolares.

4. DISCIPLINA E DISCIPLINA ESCOLAR NAS ESCOLAS DO OESTE CATARINENSE

“[...]em vez de formular o problema da alma central, creio que seria preciso procurar estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 183). Com esta citação de Foucault iniciamos a nossa análise, buscando não apenas justificar a escolha de nossa fonte, mas também mostrar a importância dos sujeitos pesquisados nesta monografia dentro de um sistema imenso e complexo, e que podem nos trazer um entendimento maior do problema que buscamos resolver e dos objetivos que buscamos alcançar.

Como já colocamos na introdução da presente monografia, mas que vale retomar aqui, o problema central desta pesquisa é perceber que interferência as políticas educacionais da Ditadura Civil-Militar tiveram na prática docente da área de Ciências Humanas na região Oeste Catarinense com o objetivo de analisar a partir dos discursos e práticas dos professores de Ciências Humanas quais foram as influências da Ditadura Civil-Militar brasileira no contexto educacional na região Oeste de Santa Catarina. E para chegarmos ao resultado final fizemos o uso da história oral, tendo assim nove entrevistas disponíveis para análise, dentre estas, seis de professores e quatro de alunos do período.

Entende-se que as escolas, de um modo geral, desde sua gênese, são construídas por um conjunto de regras e leis que tentam garantir que seu objetivo e suas finalidades sejam alcançadas, essas finalidades, segundo Chervel (1990, p. 187) são impostas pela sociedade, pela família e pela religião. Para efetivar a aplicação e o sucesso dessas regras construídas para a escola, são necessários agentes que as implementem e sujeitos que sofram essas implementações.

Especificamente nas escolas do Oeste Catarinense, essa dinâmica escolar de regras foi fortemente utilizada pelos professores do período militar brasileiro, entre 1964 e 1985, como coloca o Entrevistado 2. *naquela época era bem diferente, os professores não falavam com os alunos, antes de entrar na sala nós já tinha que fazer fila, os professores ficavam lá na frente explicando e nós tinha que copiar o conteúdo. Os professores eram exigentes e nós tínhamos que aprender, o professor chamava os alunos e quem não sabia responder a questão tinha que ficar de joelhos e com as mãos esticadas para frente.* Esta fala permite afirmar algumas características da dinâmica escolar, exaltando a seriedade e rigidez dos professores, os elementos de disciplina, como a formação de filas, e a aplicação de castigos para aqueles que

não sabiam responder seus questionamentos. Para reforçar a fala do Entrevistado 2 trazemos a colocação do Entrevistado 1. *o professor dava aula e o aluno sentado em fila, um olhando pra nuca do outro, ai de quem olhasse pro lado, qualquer conversa não era tolerada e se usava até a violência física, eu apanhava todo dia na escola primária, do professor e dos colegas.*

Foucault ajuda a compreender esse conjunto de ações, os processos disciplinares encontrados dentro das escolas e a forma como eram implementados nos lembram as organizações encharcadas com as técnicas disciplinares que Foucault descreveu, dentre elas o sanatório, o quartel, a fábrica.

O conceito de disciplina está intimamente ligado ao poder, ao saber e à forma como a sociedade moderna e pós-moderna se organiza. Normalmente encaramos o saber como uma forma de libertação, contudo, para Foucault o saber também é construído através de relações de poder, um depende do outro, e com essa relação se forma e se constitui o poder disciplinar que está espalhado por todas as camadas da sociedade (CRUZ e FREITAS, 2011, p. 40). Um aluno da época coloca que 2. *O professor era um bicho de sete cabeças, nós tinha medo do professor, às vezes nem entenda o que ele falava, nós sempre falamos alemão em casa e na escola não podia e por isso tivemos muitas dificuldades. Nós era muito tímido e não tinha coragem pra falar com o professor, os professores eram muito rígidos e praticavam castigos físicos, os pais achavam normal e o professor nunca era punido. O alemão era proibido na escola, quando um professor flagrava um aluno falando alemão o aluno era punido com trabalhos e deveres. O trecho revela como o poder se exalta nesse contexto específico, o professor é detentor do saber e conseqüentemente do poder majoritário, contudo, de uma forma ou de outra, esse poder não está concentrado, ele passa por todos os indivíduos, e como veremos mais adiante, a aplicação desse poder traz conseqüências e reações.*

Nessa sociedade disciplinar todas as instituições estão dominadas pelas relações de poder, a disciplina exerce o papel “adestrador” nas igrejas, nas fábricas, nos quartéis, nas prisões, nos hospitais, nos asilos, e principalmente nas escolas, para isso utilizam-se diversos mecanismos:

A punição e a vigilância são mecanismos de poder utilizados para docilizar e adestrar as pessoas para que essas se adéquem às normas estabelecidas nas instituições. A vigilância é uma tecnologia de poder que incide sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (SOUSA e MENESES, 2010, p. 24)

As ferramentas para docilizar os corpos e adequar os homens ao sistema são complexas e pensadas em todos os espaços da vivência humana.

Deste modo, o tempo é quantificado, o espaço medido, o corpo do operário, do aluno, do soldado, é disciplinado, medido em seus movimentos harmonizados dentro do movimento da sociedade. A punição terá agora a função de corrigir os indivíduos para estabelecer relações de poder, como forma de controle para atender aos interesses da burguesia que necessita de corpos úteis, produtivos, disciplinados [...] As práticas disciplinares permitem o controle das operações dos corpos e a sujeição constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade e utilidade. (FOUCAULT, 2005 apud SOUSA e MENESES, 2010, p. 26)

Os regimes de disciplinarização tem essa característica muito marcada, forma como são tratados os seres humanos passa muito longe de entendê-lo, o seu objetivo é demarcar espaço e fazê-lo caminhar dentro dele, “o regime disciplinar caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atinge particularmente as atitudes, os gestos, os corpos.” (REVEL, 2005, p. 35) E é exatamente isso que encontramos nos relatos dos alunos, principalmente no que tange a limitação de suas atitudes dentro do ambiente escolar, para reforçar essa tese os relatos dos professores também pode contribuir, segundo o Entrevistado 5. *Era aquilo que hoje se critica muito, mas por outro lado eu posso dizer que isso foi um bem [...] o tratamento era de muito respeito, aluno lá e professor aqui, e quando o aluno queria falar com o professor ele até tinha temor, era aquele sistema onde professor deve ser obedecido [...] Eu nunca toquei em um aluno para castigar, mas houveram professores que davam punições para impor respeito.*

As falas, tanto dos alunos quanto dos professores nos levam para um caminho: as leis e regras aplicadas nas escolas para atingir finalidades e objetivos impostos pela família, pela religião e pela sociedade fazem parte de uma dinâmica disciplinar, segundo Foucault (2013, p. 141-3) passou-se a organizar os alunos em filas, tanto nos pátios das escolas quanto em sala de aula, até mesmo no âmbito das ideias, passou-se a organizar os alunos a partir de seu comportamento e de seu desempenho, constituindo assim um mosaico controlado com trabalho simultâneo que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.

Essa dinâmica escolar nos leva a indagar de onde surge esse comportamento dos professores, qual o seu suporte, qual o papel da escola, do governo, ou da sociedade nessa disciplinarização dos estudantes nas escolas do Oeste Catarinense?

Segundo um aluno do período 1. *o aluno que eventualmente vinha pra casa reclamar de alguma coisa em relação a escola ou ao professor não era o professor o culpado, era o próprio aluno que apanhava.* Esse relato mostra a relação que a escola e eventualmente os professores tinham com a comunidade externa, principalmente os pais e responsáveis. O

processo de disciplinarização era de comum acordo entre instituição escolar e comunidade, outro aluno reforça, **3.** *no tempo que a gente estava em casa com a família, o que o professor dizia na escola era uma regra, a gente obedecia, o que padre dizia, a mesma coisa, então nós éramos disciplinados a isso, o professor sabe mais do que você e você vai ter que acatar essas informações.* Os professores confirmam essa tese, segundo o Entrevistado **7.** *a gente não tinha problema de disciplina na sala de aula, já vinha de casa. O professor é, era que nem o patrão, não pode questioná-lo. “O professor sabe tudo” e a gente não podia questionar nunca. Ninguém te questionava, e se questionava, colocava pra fora da sala, ele assinava um livro, as vezes mandava chamar o pai, o pai dava uma tunda de laço.* Ou ainda, segundo o Entrevistado **5.** *O tratamento era de respeito e o aluno fazia, os pais tinham papel importante porque eles estavam por traz de tudo aquilo, eles vinham indagar o professor sobre as atitudes do filho. Existia um tripé entre professor, pais e alunos e por isso havia disciplina.*

Esse tripé que o Entrevistado 5 coloca podemos perceber de forma diferente, pois, evidentemente havia uma relação de três partes entre escola, pais e estudantes, mas quando se trata de um tripé essas três partes exercem forças igual. No entanto, no sentido em que tratamos aqui, essa relação de poder pode ser vista como uma pirâmide invertida, onde o estudante é a ponta de baixo e os pais e a escola são a ponta de cima, detentores do poder e das regras impostas. Esse processo em que a escola segue as diretrizes da sociedade, ou além de segui-las, acredita nelas e se torna uma ferramenta importante para garanti-las é central para que a normalização disciplinar aconteça:

Na medida em que a escola se viu investida como principal agência de socialização, depois da família, e que, nessa condição, ela passou a influir decisivamente no funcionamento dessa última e; na medida que ela acolheu esses saberes exteriores, tomando o que eles produziram por referência modelar para organização e racionalização do trabalho pedagógico-formativo (no tempo e no espaço) operando cotidianamente com uma série de ações (adestramento do corpo, vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame, etc.) sobre ações possíveis de um sem número de indivíduos, a escola talvez construa um dos lugares mais exemplares e um veículo, por excelência, de normalização disciplinar. (GADELHA, 2013, p. 178)

Dentro desse processo de normalização disciplinar entra um ponto muito importante para garantir seu sucesso: a punição. “Na escola, assim como nas demais instituições disciplinares, a punição ocorre por meio de micropenalidades, que dizem respeito aos desvios quanto ao tempo, hábito, gestos, comportamento, corpo, sexualidade e discurso” (CRUZ e FREITAS, 2011, p. 42). Como já vimos em alguns relatos acima, a punição e forma de castigos físicos eram uma constante no dia-a-dia das crianças e adolescentes que compunham a classe estudantil do período, tanto na escola como em casa. **3.** *a gente recebia um castigo físico na aula, daí tu tinha que ajoelhar em cima de grão de milho, e daí a gente chegava em casa e*

contava isso pro pai e pra mãe e apanhava ainda, porque o pai dizia, “se você teve que fazer isso é porque o professor tinha razão, porque o professor tinha razão”. Então eu acho que foi muito mais cultura, com o mais velho não se discute, o mais velho você tem que respeitar, aqueles valores eram características daquela época.

Não obstante, formas de resistência foram observadas a partir dessas punições e parte dos alunos reagiam conforme as suas possibilidades, como coloca o entrevistado **1**. *eu lembro que de 5ª a 8ª série, nos tempos da ditadura, no geral, é que o vandalismo na escola, não era um vandalismo de fora pra dentro, dentro da escola, de colegas que quebravam, que sujavam, que faziam qualquer sacanagem, qualquer estrago, acho que era uma forma de reagir a violência que vinha de cima, que eles sofriam por parte dos professores, então naquele momento da sala de aula, o professor dando aula, um olhando pra nuca do outro, mas a hora que o professor dava as costas... então o que mais tinha era normas, regras pra serem cumpridas, em qualquer espaço, já na chegada da escola que eram solenemente descumpridas, lembro de pessoas lá encarregadas de vigiar quem falasse alemão, um exemplo assim, encarregadas de vigiar quem sujasse parede, quem viesse e fizesse aquilo, então existia todo um esquema, todas uma pressão, toda uma rigidez pra fazer a coisa andar certinha, e eu vejo assim que isso não dava os resultados desejados, a violência na escola era maior do que é hoje.*

O processo cultural e cotidiano embutido nessa região é fundamental para entender a dinâmica dessas instituições escolares e os discursos que os professores abordavam, dessa forma, a parceria entre escola e comunidade, e mais que isso, a escola como instituição que garantiria a sequência do ensino daquela criança, era uma forma de manter a educação daquele estudante de acordo com os padrões pré-estabelecidos nessa localidade, nesse período. **1**. *existe um contexto maior, porque outra pergunta é como era a família naquele tempo, é ou não é? Quais os valores da igreja daquele tempo? Pra depois ir pra escola[...] eu quero crer que a escola apenas perpetuava e refazia o que era a sociedade do momento, os valores que o aparelho ideológico igreja pregava, o machismo, o pai que mandava, e a violência que se usava até pra educar.*

Sabemos que as perguntas direcionadas aos alunos eram especificamente sobre os professores das Ciências Humanas, no entanto, quando questionados sobre o processo disciplinar dentro das escolas não surgiram respostas direcionadas sobre os professores abordados, não havia uma diferenciação entre as áreas dos docentes ou seus conteúdos, ou seja, o currículo formal acabou não tendo muita importância no processo disciplinar na fala dos alunos entrevistados, o que se percebeu é que o ensino praticado pelos professores teve muito

mais êxito quando analisamos o currículo oculto⁹, pois, independente dos conteúdos de ensino, as formas disciplinadoras foram as mesmas e acabaram tendo mais ênfase e sucesso que os próprios conteúdos em si.

Em torno de uma mesma finalidade colaboram aqui os diferentes ensinos. A mesma “disciplina”, no sentido forte do termo, repartiu-se entre a quase totalidade das “matérias”, ou daquilo que se convencionou chamar atualmente as “disciplinas”, no sentido fraco. (CHERVEL, 1990, p. 215)

Dessa forma, o que entendemos é que as diferentes disciplinas escolares, assim como todo o ambiente escolar, colaboraram para a disciplinarização dos estudantes, contudo, ainda há outros contextos mais específicos além do funcionamento geral das “matérias” ou da escola que são importantes analisar. O funcionamento interno das disciplinas escolares que abarcam o ensino escolar e sua dinâmica de funcionamento em meio aquele contexto cultural e político é imprescindível para chegarmos a resposta de nossa pergunta, ainda mais quando se trata das disciplinas escolares da área das Ciências Humanas. André Chervel coloca que:

Uma “disciplina”, é igualmente, para nós, em qualquer campo que a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. (CHERVEL, 1990, p. 180)

Como já abordamos anteriormente na presente monografia, algumas mudanças educacionais foram colocadas em prática entre 1969 e 1985, destas mudanças surgiram novas disciplinas na área das Ciências Humanas e outras matérias foram excluídas ou tiveram sua carga horária diminuída. Como resultado disso a área que abordamos aqui ficou resumida em EMC, OPSB e Estudos Sociais (História e Geografia).

Essas disciplinas, em sua maioria, eram lecionadas da forma como estava indicado no livro didático, com exceção de um entrevistado, os outros quatro professores e todos os alunos entrevistados relataram a mesma forma de ensino: **6.** *Na época não tinha contextualizar, que falar, era isto (bate na mesa) e acabou. E a gente dava isto pronto pros alunos. E os alunos copiavam, assinalavam, decoravam e gente fazia as prova, e nas prova tu pergunta. Perguntava quais foram as realizações do Castelo Branco, e o aluno tchan, tchan, tchan, tchan (indicando o aluno escrevendo as respostas na prova) dizia tudo.[...] naquela época o livro era a Bíblia, o livro didático era minha salvação. Não tinha dar aula com outra coisa. Ou tu dava aula com o livro didático ou tu não sabia dar aula.* **1.** *trabalhava os símbolos nacionais, os hinos*

⁹ Segundo Tomaz Tadeu da Silva: O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] entre outras coisas o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (2010, p. 78-9)

nacionais, patriotismo, é basicamente isso, boas maneiras, moralidade, civismo, apesar de OSPB dizer outra coisa, não passava por estudar pra entender o contexto brasileiro.

A realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinamentos. A função maior da “formação dos mestres” é a de lhes entregar as disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas por menos que eles respeitem o seu “modo de usar”. (CHERVEL, 1990, p. 191)

Desse modo, a maioria dos professores acataram o “modo de usar” das disciplinas escolares e não questionaram a sua implementação ou os seus objetivos. Além disso, a forma como os professores abordavam essas disciplinas diz respeito também à questão cultural em que eles estavam inseridos, contudo, a falta de uma abordagem mais crítica também passava pelo viés da repressão e do medo ou da falta de conhecimentos mais aprofundados: **5.** *O professor não tinha muita autonomia nos conteúdos, isso era rígido e cobrado, vinha de cima e tinha que seguir, quem não seguia as regras não permanecia. No governo militar havia mais trabalho, porque o professor estava ameaçado, ele sofria o temor do governo, punição e demissão quando o professor se opusesse às ideias do governo. [...] Por exemplo na disciplina de história se aprendia os fatos e os conteúdos mas para associar eles com a nossa época eles não eram capazes, os alunos sabiam que teve guerra na Alemanha, mas não sabiam quais as consequências disso para o nosso tempo e o nosso local. 7.* *Daí a gente trabalhava o que que era o comunismo: “o comunismo comia criancinha”, fazia todas aquelas barbaridades que, que a gente conhece, ninguém mais vai ser dono das suas terras. “Vocês sabem, o pai de vocês”, que já tinha esses cara assim, os indícios já de pessoas que tavam pensando diferente né. (inaudível) “Se eles chegasse no poder iam trazer o comunismo, e no comunismo tinha, vai despejar todo mundo, vocês vão perder a casa, a vaca não vai mais ser de vocês, nada, ninguém vai ser dono de nada”, então veja a noção (inaudível) eu to falando assim na linguagem que a gente usava na época, hoje se tem uma noção diferente, a noção real do comunismo.*

Chervel (1990, p. 184) coloca que “existe um caráter eminentemente criativo do sistema escolar” e que as disciplinas “são criações espontâneas e originais do sistema escolar”, essa concepção acerca das disciplinas pode até ter sido aplicada durante os anos da ditadura civil-militar em algum contexto brasileiro, contudo, especificamente do Oeste Catarinense, elas serviram como elementos governamentais e sociais para manter uma ordem e uma disciplina já pré-estabelecida, na maioria dos casos.

Para ilustrar essa situação, nota-se a partir dos trechos a seguir a ênfase que os alunos entrevistados colocam sobre a formação do senso crítico: **1.** *eu fui pro terceiro grau em 80 e nunca tinha ouvido falar em dívida externa e interna, em pobreza, inflação, em favelas, em*

corrupção muito menos, lembro dos professores de história com caderninho na mão com questões prontas no próprio caderno deles passando conteúdo no quadro, perguntas e respostas. [...] naquele período a função era alienar, era criar consenso a favor da ditadura militar, tanto que não se educava nenhum assunto que pudesse abrir horizontes pro aluno. 3. o senso crítico era muito próximo a zero, a gente estudava, tinha os livros, decorava, eu me lembro o tema de casa, você tem que decorar uma página de um livro X, que o professor escolhia né, e a gente tinha que ir lá na frente e falar esta página, até hoje eu não entendi qual era o objetivo disso [...] as respostas que a gente dava por criatividade própria eram consideradas como não certas.

Contudo, dentre a enxurrada de conivências que foram apresentadas na maioria das entrevistas dos professores, algumas vezes surgiam depoimentos que mostravam resistência contra aquele sistema, aqueles conteúdos e até mesmo contra o próprio governo ditatorial **8.** *a gente pegava aquelas aulas, a gente conseguia mudar a cabeça dos alunos, ver que... que não era só ARENA, que não era só aquele regime, que a gente podia mudar, mudar as coisas a partir da escola. E daí a gente usava muito essas aulas de EMC e OSPB, pra fazer esse trabalho. E eu achava elas assim, super interessantes, [...] E não precisava seguir, vinha tipo um roteiro da Secretaria da Educação, mas a gente quase não, muito pouco seguia. A gente colocava assuntos e mesmo assuntos, as vezes a gente pegava aquelas aulas e só trabalhava em política em conscientização política e partidária, né, meio assim, tinha diretores que te davam mais liberdade, tinha uns que te controlavam, né, mas a gente sempre falava pros alunos né, a gente não... não tá impondo que tem que seguir aquele partido, a gente, só fazendo assim uma avaliação... e nunca, eu nunca tive assim, problemas né, problemas sérios pra fazer esse trabalho. 9. Eu dizia as vezes para os professores, vocês não são soldadinho de chumbo, as vezes me arrependia porque parecia que sempre tinha espíritos olhando o que a pessoa estava fazendo, tão cerceado era o professor na época militar.*

Apesar do medo e da insegurança frequente, alguns professores mostraram formas de burlar aquilo que a ditadura implantava, de não seguir sistematicamente o programa instituído, no entanto, no âmbito desta pesquisa, o docente que se mostrou resistente não é oriundo do Oeste Catarinense e de todo sistema educacional e familiar que vigorava até aquele momento, o que explica parte do posicionamento crítico. Nesse sentido, percebemos que as outras formas de resistência, que foram mais sutis, surgiram não como algo revolucionário, mas um pequeno passo contra todo o sistema. Assim, apesar dessas micro resistências, o discurso mais usado e defendido foi aquele que estava nos manuais e que “fez da escola o santuário não somente da

rotina, mas da sujeição, e do mestre, o agente imponente de uma didática que lhe é imposta do exterior” (CHERVEL, 1990, p. 193) e que esse mestre acreditava dar certo. Posterior ao período ditatorial, após a abertura política, e após ter acesso a mais opções de leitura alguns professores mudaram aquelas narrativas antigas: **7.** *Hoje eu reconheço que eu servi, servi ao poder, servi à Ditadura por falta de conhecimento. E o conhecimento que hoje eu tenho, de que eu servi à Ditadura [...] realmente a gente fica entristecido de ter participado desse tipo de coisas assim no tempo que se era professora exatamente por falta de conhecimento.*

Além das disciplinas ministradas em sala de aula, tinham nas escolas os Centros Cívicos, estes faziam parte da disciplina de EMC e **5.** *eram controlados pela direção, um professor era responsável pelo centro cívico e esse professor tinha que ter ideias que coincidissem com as da direção, era um cargo de confiança, qualquer movimento contrário o diretor interferia.* Os Centros Cívicos substituíram os Grêmios Estudantis, e desempenhavam algumas funções: **9.** *O Centro Cívico, ele tinha que (inaudível) aos sábados de preparar a homenagem à bandeira, a principal incumbência deles. Eles faziam reuniões e no meu colégio o Centro Cívico fazia promoções para auxiliar o colégio sabe. Fazer promoções, faziam festas, faziam... para que o colégio tivesse um pouco de caixa pra poder fazer as coisas. O Centro Cívico também fazia... organizava sábados de jogos, de jogos, atividades extraclasse. Ele era responsável por isso. Ele participava de muitas atividades, até nessas campanhas para arrecadar donativos era o Centro Cívico que... que tomava as iniciativas e fazia.*

De qualquer forma, o centro cívico era uma maneira de representar a classe estudantil, contudo, seus passos eram monitorados, orientados, disciplinados. A disciplina implantada dentro das escolas afetava de forma especial os estudantes do centro cívico, era uma “disciplina que ‘fabrica’ indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2013, p. 164) **7.** *E ele [o centro cívico] era mais uma ferramenta dentro da escola, indiretamente, tirando alguma coisinha interessante que também acontecia no Centro Cívico [...] a maioria ainda era mais uma ferramenta da diretora da escola, do diretor, pra manter a ordem na escola. A ordem aquela entre aspas.*

Em síntese, o conceito de disciplina apresentado por Michel Foucault diz respeito a como a sociedade moderna e pós-moderna regula, mede e comprime os sujeitos pertencentes às suas instituições, no caso específico desta pesquisa essa disciplina acaba se tornando ainda mais forte por se tratar de um estado ditatorial. O poder disciplinar nada mais é que um mecanismo que forma pessoas para se enquadrarem dentro do sistema capitalista, aumentando sua força produtiva e diminuindo o poder político desses agentes. É interessante também

“mostrar quais foram seus agentes, sem procurá-los na burguesia em geral e sim nos agentes reais (que podem ser a família, a vizinhança, os pais, os médicos, etc.)” (FOUCAULT, 1979, p. 185). Por isso, essa pesquisa vem somar e fazer entender parte do sistema educacional oestino, e como isso se manteve durante um período longo de tempo, sem mostrar resistências palpáveis e coletivas.

As escolas, as disciplinas escolares e os sujeitos que tem o poder dentro das instituições escolares que abordamos aqui, têm papel central nessa estrutura, o poder disciplinar dentro dessa instituição em especial, é uma das ferramentas mais importantes para adestramentos de indivíduos, controle dos corpos e garantia da manutenção do poder. O sistema escolar, nesse âmbito, desempenha na sociedade um papel duplo: “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”, (CHERVEL, 1990, p. 184) enquanto “as disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio” (ibid., p. 122). Dessa forma, percebemos como as disciplinas escolares, aliadas a um sistema escolar, a uma comunidade arraigada em velhas tradições e a um sistema ditatorial, acabaram solidificando um sistema disciplinar que por muito tempo atendeu as demandas dessas instituições.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das disciplinas escolares começou a se difundir, da forma como é abordado hoje, apenas após a I Guerra Mundial, a partir dali os estudos acerca das disciplinas se aprofundaram, mas ainda há uma grande defasagem nesse sentido, ainda mais quando se trata de sua história.

No Brasil, as disciplinas escolares passam por diversas modificações de tempo em tempos, resultado de frequentes reformas educacionais realizadas no país. As disciplinas das Ciências Humanas têm papel central nesse âmbito, pois, mudam constantemente sua grade curricular, seus conteúdos, sua obrigatoriedade, e principalmente os seus objetivos, já que estas servem, em muitos casos, como ferramentas de sustentação do sistema. Nesse sentido, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, assim como a união da História e da Geografia, resultando na disciplina de Estudos Sociais, foram utilizadas, durante os anos de 1969 a 1985, dentro do espaço educacional para sustentar e legitimar o governo ditatorial do período.

Dessa forma, quando perguntamos que interferência as políticas educacionais da Ditadura Civil-Militar tiveram na prática docente da área de Ciências Humanas na região Oeste Catarinense nos deparamos com um contexto em que a maioria dos professores das humanidades não tiveram uma reação palpável sobre as modificações, os professores repetiram o discurso estatal, seguiram os modelos pré-estabelecidos pela ditadura e continuaram aplicando, de forma ainda mais intensa o poder disciplinar dentro das instituições de ensino do Oeste Catarinense, o que tornou as disciplinas de Ciências Humanas justamente aquilo que o estado almejava: o adestramentos de indivíduos, o controle dos corpos, o patriotismo exacerbado e a garantia da manutenção do poder.

Contudo, as relações de poder que se formam dentro e fora do espaço escolar fogem, muitas vezes, do domínio daquele governo, e a forma como estas disciplinas foram trabalhadas não puderam ser reguladas e mantidas dentro do currículo oficial o tempo todo, assim, algumas formas de resistências, a maioria das vezes muito sutil, mas presentes, se fizeram perceber por parte da classe docente, às vezes como forma de burlar o sistema, outras vezes como discurso contrário à ditadura. Além disso, o modelo disciplinar que as escolas estavam inseridas também apresentaram formas de resistência, principalmente por parte dos alunos, estes utilizando de violência contra os próprios pares ou contra o patrimônio escolar.

No entanto, é importante frisar que há casos que os professores foram utilizados como peças do sistema e depois se deram conta que serviram à ditadura, como há casos de professores que apoiam e defendem esse princípio. De qualquer modo, para entender tanto o papel das disciplinas escolares quanto o poder disciplinar que atuava nas escolas do Oeste Catarinense, a questão cultural é fator imprescindível, já que, como foi frisado no texto, os agentes, tanto os que aplicaram (professores) quanto os que sofreram a ação (alunos) foram educados com um panorama disciplinador e regulador, repeti-lo seria natural, revolucionário mesmo, seria fugir daquilo que lhe foi ensinado e incumbido a muito tempo.

FONTES

Fontes Legislativas:

17 Atos Institucionais da Ditadura Civil-Militar. Disponíveis em:

<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>>

Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>

Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>

Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>

Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>

Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>

Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969. Disponível em:

<http://200.192.66.20/alesc/docs/1969/4394_1969_Lei.doc>

Resolução Nº 8 de 1º de dezembro de 1971: Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>

Fontes Oraís:

Entrevista 1 realizada em 18/05/2017 com L.B. em sua residência.

Entrevista 2 realizada em 17/05/2017 com C.K. em sua residência.

Entrevista 3 realizada em 17/05/2017 com B.S. em sua residência.

Entrevista 4 realizada em 05/05/2017 com E.M. em sua empresa.

Entrevista 5 realizada em 01/05/2017 com I.S. em sua residência

Entrevista 6 disponível no acervo do CEOM:

<http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=6023&ficha=507>

Entrevista 7 disponível no acervo do CEOM:

<http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=6019&ficha=507>

Entrevista 8 disponível no acervo do CEOM:

<http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=6006&ficha=507>

Entrevista 9 disponível no acervo do CEOM:

<http://ceom.unochapeco.edu.br/ceom/index/index.php?codseq_imagem=6029&ficha=507>

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico em sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 28-41

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista brasileira de História**, vol. 18, n. 36. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881998000200006&script=sci_arttext> Acesso em: 29/11/2016

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge, NEVES, Lucília. (Org). **O Brasil Republicano – Tempo da Ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 6ª ed. Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 13-42

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças dos Velhos**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf> Acesso em: 04/05/2017

CRUZ, Priscila A. S., FREITAS, Silvane A. de. Disciplina, controle social e educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. **Revista LEVS**, Marília – SP, junho de 2011, p. 36-49. Disponível em: <http://www.levs.marilia.unesp.br/revistalevs/educacao7/autores/3_DisciplinaControleSocialEducacaoEscolar.pdf> Acesso em: 13/05/2017

DALAROSA, Adair Ângelo. **Análise da política educacional do Estado de Santa Catarina no período da ditadura civil-militar (1964-1985)**: um estudo do ciclo básico. 26 de agosto de 2005. 220 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000377529>> Acesso em: 09/03/2017

FERREIRA, Marieta de M. História, tempo presente e história oral. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, dez 2002, p. 314-332. Disponível em: <http://revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi05/topoi5a13.pdf> Acesso em: 22/09/2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhante. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GOMIDES, Fernanda de Paula. **Representações de cidadania nos livros didáticos de Educação Moral e Cívica durante o Regime Militar brasileiro (1964-1985)**. 11 de junho de 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB. 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8571>> Acesso em: 29/11/2016

HANAUERA, Luiz F. P. SILVA, Claiton M. A CIDADE DE CHAPECÓ NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR DE 1964: ANÁLISE DE DEPOIMENTOS JUDICIAIS DE PRESOS POLÍTICOS. **VI Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica**. Chapecó, v. 6, nº1. p. 1-4. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/JORNADA/article/view/4240/2573>> Acesso em: 05/04/2017

HEBLING, Milene Cristina. **Memória e Resistência: os professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985)**. 08 de abril de 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2681/5391.pdf?sequence=1>> Acesso em: 29/11/2016

MELO, A. VLACH, V. SAMPAIO, A. HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA: CONTINUANDO A DISCUSSÃO. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia. p. 2683-2694. 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf> Acesso em: 10/06/2017

MELO, Demian Bezerra de. DITADURA “CIVIL-MILITAR”?: CONTROVÉRSIAS HISTORIOGRÁFICAS SOBRE O PROCESSO POLÍTICO BRASILEIRO NO PÓS-1964 E OS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE. **Espaço Plural**, ano XIII, nº 27, p. 39-53, 2º Semestre 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/8574/6324>>. Acesso em: 16/02/2017

MEMÓRIAS DA DITADURA: **EDUCAÇÃO BÁSICA**. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/educacao-basica/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MEMÓRIAS DA DITADURA: **UNIVERSIDADES**. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/universidades/>>. Acesso em: 12 dez. 2016

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>> Acesso em: 29/11/2016

MOTTA, Rodrigo P. S (Org.). **Ditaduras Militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. 338 p.

NADAI, Elza. ESTUDOS SOCIAIS NO PRIMEIRO GRAU. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 37, jan./mar. 1988. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1694>> Acesso em: 03/04/2017

ONGHERO, André Luiz. HEFFEL, Patrícia. História oral, fontes orais e pesquisa histórica no Oeste de Santa Catarina. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, Ano 22, n. 31, p. 357 – 372, dezembro de 2009. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/552/388>> Acesso em: 05/10/2016

PAULINO, Ana F. Borges; PEREIRA, Wander. A EDUCAÇÃO NO ESTADO MILITAR. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia. p. 1942-1951. 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf> Acesso em: 13/12/2016.

PLÁCIDO, Gilmara Duarte. **CIVISMO E RELIGIÃO CATÓLICA NA CULTURA ESCOLAR DA E. E. B. PROFESSORA JULIETA TORRES GONÇALVES – NOVA VENEZA/ SC (1971-1985)**. 19 de fevereiro de 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma – SC. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3497/1/Gilmara%20Duarte%20Pl%C3%A1cido.pdf>> Acesso em: 29/11/2016

REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura Militar no Brasil: uma incômoda memória. **Gramsci e o Brasil**. Ago. de 2013. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv148.htm>>. Acesso em: 29/11/2016

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984**. Londrina: Eduel, 2013, 398 p. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/ditadura%20militar.pdf>> Acesso em: 28/11/2016

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e a luta armada. in: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. Neves (Org.). **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 43 a 92.

SANTOS, Beatriz B. M. dos. NASCIMENTO, Thiago R. O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (1930-1970). **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 28,

nº 53, p. 145-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32771>> Acesso em: 03/04/2017

SCHMIDT, Maria A. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, vol. 16, n. 37, p.73-91, mai/ago 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 13/10/2016

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 440 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/teoriasdecurriculo/home/livro>> Acesso em: 18/07/2017

SOUSA, Noelma C.; MENESES, Antônio B. O poder disciplinar: uma leitura em vigiar e punir. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n.4, p. 18-35, jun 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/561>> Acesso em: 18/05/2017