UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VITÓRIA RÉGIA FERREIRA DA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA — BA NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR: MEMÓRIAS DE PROFESSORES

Vitória da Conquista — BA
2021

VITÓRIA RÉGIA FERREIRA DA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA — BA NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR: MEMÓRIAS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr.ª Maria Cristina Dantas Pina

Vitória da Conquista — BA

2021

S578e

Silva, Vitória Régia Ferreira da.

O ensino de história na rede pública em Vitória da Conquista – Ba no período da ditadura civil-militar: memórias de professores. / Vitória Régia Ferreira da Silva, 2021.

186f.

Orientador (a): Drª. Maria Cristina Dantas Pina.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 154 – 165.

1. Ensino de história – Período Ditadura Civil-militar. 2. Escolas – Rede pública estadual de ensino. 3. Narrativas - Professores. I. Pina, Maria Cristina Dantas. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.89

***Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

VITÓRIA RÉGIA FERREIRA DA SILVA

O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA — BA NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR: MEMÓRIAS DE PROFESSORES

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr.ª Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientador)

_____

Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
(Examinador Externo)

_____

Prof. Drª Edinalva Padre Aguiar
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinador Interno)

_____

Prof. Dr.ª Célia Santana Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto que agradecer! A Deus por ter me guiado na busca pela realização desse sonho. Acredito que Ele reservou esse momento especial em minha trajetória acadêmica: o mestrado em Educação da UESB.

A minha amada família, sempre presente, sobretudo, nos momentos difíceis. Ao meu pai, minhas irmãs, meu esposo, meus filhos. A minha irmã Elenice, um agradecimento especial, pois, desde os primeiros momentos da pesquisa se fez presente me apoiando. Obrigada!

A minha querida orientadora Professora Dra. Maria Cristina Dantas Pina, pela confiança e por acreditar em nossa pesquisa, por me disponibilizar parte do seu acervo e pelos momentos que me recebeu em sua casa para orientação, com direito a um delicioso café (antes da pandemia). Muito obrigada!

Aos queridos professores aposentados do Instituto de Educação Euclides Dantas e do Colégio Estadual Abdias Menezes, cuja participação neste trabalho possibilitou a realização desta pesquisa. Agradeço pela confiança, por me receber em suas casas e pelas entrevistas concedidas. Gratidão!

Agradeço aos professores do LAPEH — Laboratório de Pesquisa em Ensino de História, Maria Cristina Dantas Pina, Edinalva Padre Aguiar e Iracema Oliveira. Também aos meus colegas do LAPEH. Acredito que as nossas leituras e discussões foram muito significativas, assim como a socialização delas em minha trajetória acadêmica. Pertencer a esse grupo de pesquisa em Ensino de História faz eu me sentir presenteada, sobretudo pelos momentos singulares de reflexão e de produção do conhecimento.

Aos funcionários da secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas e do Colégio Estadual Abdias Menezes, que contribuíram para que eu pudesse acessar o acervo dos arquivos daquelas Instituições.

Enfim, quero agradecer a todos e todas que me apoiaram nessa caminhada!

RESUMO

Esta pesquisa investigou o ensino de História, no período da Ditadura Civil-militar, nas escolas da rede pública estadual de ensino, no município de Vitória da Conquista — BA, especificamente nas instituições Instituto de Educação Euclides Dantas e no Colégio Estadual Abdias Menezes, com base nas memórias de professores, portanto se insere no âmbito da História da Educação e do Ensino de História. O problema central se pautou no questionamento sobre como ocorreu a prática do ensino de História durante a Ditadura Civil-militar na rede pública de Vitória da Conquista — BA, diante das narrativas dos professores. Para elucidar essa problemática, analisamos as narrativas no sentido de compreender as relações estabelecidas entre a disciplina ensinada, o contexto de repressão e como a memória desse período é reconstruída pelos professores, além dos significados que atribuem a essas lembranças. O percurso teórico e metodológico utilizou das ferramentas da história oral e da discussão em torno do currículo, da formação docente e da história do ensino de História. A pesquisa demonstrou o que e de qual forma esses professores reconstroem sua atuação como docentes e os desafios enfrentados em um momento histórico de efervescência política e ideológica. Assim como em outras partes do Brasil, em Vitória da Conquista o ensino de História, fragmentado nas disciplinas de Estudos Sociais, OSPB, EMC e História, foi marcado pela presença intensa dos livros didáticos e planejamento que ressaltava o civismo e educação moral, apesar de em alguns momentos os professores relatarem que faziam outras escolhas, a depender das concepções, interesses e formação. Concluímos esta pesquisa acreditando ser ela um caminho que pode possibilitar o reconhecimento da história da educação local e dos seus sujeitos principais, compreendo a relação inseparável entre a trajetória de formação e de atuação docente e os sentidos atribuídos às disciplinas escolares.

Palavras-chave: Ditadura Civil-militar. Ensino de História. Narrativa.

ABSTRACT

This study investigated the History, during the Brazilian Civilian-Military Dictatorship, teaching in state public schools from Vitória da Conquista-BA, particularly in the following schools Instituto de Educação Euclides Dantas (Euclides Dantas' Education Institute) and Colégio Estadual Abdias Menezes (Abdias Menezes' State School) this research is based on teachers' memories and it is inserted in the area of History Education and History Teaching. The main problem was based on the question: How the History teaching practice happened during the Brazilian Civilian-Military Dictatorship in the education public system of Vitória da Conquista-BA by teachers' narratives? In order to elucidate this question, we analyzed the narratives intending to understand the relations between the school subject that were taught and the context of repression, and how the memory of this context is rebuilt by the teachers, what are the meanings that they attribute to these memories. The theoretical and methodological approach utilized the tools from oral history and the debates around the curriculum, teacher education, and historical knowledge of History teaching. The study demonstrated what and how these teachers rebuild their practice as educators and the challenges confronted in a historic moment of political and ideological effervescence. Similar to other places in Brazil, in Vitória da Conquista the History teaching fragmented in the school subjects of Social Studies, OSPB, EMC, and History, was marked by the strong presence of textbooks and planning which emphasized the civism and moral education, although, the teachers affirmed that sometimes they did different chooses, depending on the concepts, interests, and formation. In brief, we conclude this research assuming it is a way to enable the recognition of local education history and their principal people, understanding the unbreakable relation between formation trajectory and teacher practice, and the meanings attributed to the school subjects.

Keywords: Brazilian Civilian-Military Dictatorship. History Teaching. Narrative.

LISTA DE SIGLAS

CEAM	Colégio Estadual Abdias Menezes
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
DH	Departamento de História
EMC	Educação Moral e Cívica
GOT	Ginásio Orientado para o Trabalho
IEED	Instituto de Educação Euclides Dantas
ISED	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JK	Juscelino Kubitscheck
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTR	Movimento Trabalhista Renovador
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PIEC	Plano Integral de Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Partido de Representação Popular
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
UDN	União Democrática Nacional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
USAID	*United States Agency for InternationalDevelopment*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Localização do Instituto de Educação Euclides Dantas e do Colégio Estadual Abdias Menezes/2020 21
Figura 2 — 1- Mapa do município de Vitória da Conquista — Bahia..... 36
Figura 3 — Mapa da região do Sudoeste da Bahia 37
Figura 4 — Carteira de estudante da CADES 67
Figura 5 — Carteira de estudante da CADES 68
Figura 6 — Oficio diretor Instituto de Educação Euclides Dantas 87
Figura 7 — Termo de contrato de professores do ano de 1970..... 94
Figura 8 — Termo de contrato do professor Argemiro Germano da Silva, ano 1965 95
Figura 9 — Portaria de suspensão de alunos por indisciplina/1968..... 143
Figura 10 — Portaria de advertência de alunos por indisciplina/1981..... 144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Professores de História e Estudos Sociais 19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
1 CAMINHOS DA PESQUISA: SUJEITOS, ESPAÇOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS 18
1.1 Os sujeitos da pesquisa **19**
1.2 Os espaços da pesquisa e de atuação dos professores **20**
1.2.1 Instituto de Educação Euclides Dantas — IEED 21
1.2.2 Colégio Estadual Abdias Menezes 23
1.3 Aspectos teórico metodológicos: perspectiva qualitativa da pesquisa 24
1.3.1 Oralidade e memória como instrumentos de produção de dados 27
1.3.2 As fontes documentais 30
2 O CONTEXTO NACIONAL E LOCAL DA PESQUISA 34
2.1 A Ditadura Civil-militar em Vitória da Conquista **37**
2.2 O Contexto educacional no Brasil e o ensino de História **46**
2.3 A disciplina História nesse contexto **49**
3 QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE ENSINARAM HISTÓRIA: FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL 56
3.1 A Formação para a docência: escolhas e imposições do contexto vivido **56**
3.2 Construção da carreira docente: como vivenciou o ser professor de história? **83**
4 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E ESCOLA 99
4.1 O que lembram e pensam sobre escola e docência **121**
CONSIDERAÇÕES FINAIS 148
REFERÊNCIAS 154
APÊNDICES 166
ANEXOS 172

INTRODUÇÃO

A educação formal é um dos meios de formação do homem para a vida em sociedade. Entende-se por educação formal aquela oferecida em instituições legalmente reconhecidas pelo Estado, cujo modelo de educação se dá com o surgimento da escola, a partir do advento da sociedade de classes, sobretudo, após a revolução burguesa do século XIX. A educação formal vai ao encontro das necessidades culturais, materiais e sociais do homem nos diferentes tempos históricos.

No entanto, a função social da educação escolar não é de fácil compreensão. Nesse sentido, a escolarização formal, suas práticas e implicações podem ser apreendidas em face de diferentes olhares, sobretudo, voltados ao espaço destinado à sala de aula. Esta, por sua vez, pode ser considerada como um grande laboratório no sentido humano, social, histórico e, sobretudo, um espaço de questionamentos. Partindo desse pressuposto, entendemos que as ações e as práticas dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, em especial, os professores, trazem os signos de suas crenças, de seus valores e de suas opções ideológicas, oriundas do seu processo de socialização e, também, de formação profissional.

Nessa perspectiva, o nosso objeto de pesquisa foi o ensino de História em Vitória da Conquista durante a ditadura civil-militar[1] com base nas memórias de professores. Consideramos que as ações e práticas de sala de aula podem ser modificadas de acordo com os impedimentos sociais e políticos impostos pelos diferentes contextos históricos. Na conjuntura política da Ditadura Civil-militar[2] no Brasil, período que propusemos para esta pesquisa, as relações dos professores no universo de suas práticas, em especial os de História, nem sempre se deram de forma harmoniosa, do ponto de vista político, entre gestores, pais, alunos, em seu espaço de atuação.

Nessa perspectiva, considerando a minha trajetória profissional como professora na rede estadual e de articuladora do ensino de História na rede municipal de Vitória da Conquista-Bahia, tenho sido questionada diversas vezes pelos alunos e pelos professores acerca das questões educacionais locais que envolvem o ensino de História e essas relações

---

[1] Os termos Ditadura Civil-militar, Golpe Civil-militar, bem como Governo Civil-militar estão sendo empregados aqui conforme abordados por Alves (2005). Segundo essa autora, o golpe que aconteceu no dia 31 de março de 1964, assim como o regime ditatorial implantado imediatamente, foi o desfecho de uma bem orquestrada política de desestabilização que envolveu corporações multinacionais, o capital brasileiro associado-dependente, o governo dos Estados Unidos e militares brasileiros da Escola Superior de Guerra. Portanto, não se trata de uma ação política forjada apenas por militares (ALVES, 2005).

[2] Embora o Brasil tenha vivido dois longos períodos de ditaduras (a do Estado Novo e a Civil-militar) e outros curtos, no presente trabalho utilizamos a expressão período ditatorial para referirmos ao período de Ditadura Civil-militar no Brasil, que iniciou com o golpe militar de 1964 e permaneceu até 1985.

políticas no período da Ditadura civil-militar no Brasil. O interesse por este problema, acentuou-se quando participamos, juntamente com os alunos do ensino médio do turno noturno, do Instituto de Educação Euclides Dantas, no ano de 2013, em uma sessão na câmara de vereadores com a presença da Comissão da Verdade. Evento que teve a participação do ex-prefeito José Pedral Sampaio narrando seu depoimento acerca do Golpe de 1964 e sua ressonância em Vitória da Conquista. Os acenos para esse debate vieram fortalecer o meu desejo de investigar sobre uma das questões fundamentais na história da educação local, durante o governo civil-militar: o modo como se deu o ensino de História na rede pública de Vitória da Conquista no período em questão. Colocar em evidência a história local, no âmbito da educação, é uma das razões que nos moveu nessa busca investigativa, uma vez que o ensino de História, no período recortado por nós, tem sido exaustivamente pesquisado em nível nacional.

Sabemos que a história do Brasil traz em sua trajetória, marcas de crises relacionadas às dimensões social, econômica e, sobretudo, política. Pode-se considerar como uma das crises políticas mais complexas do país, o período que ficou conhecido como Ditadura Civil-militar[3] (ALVES, 2005). Esse período, que teve início em março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, caracterizou-se pela ênfase no crescimento econômico, autoritarismo, repressão e violência a toda forma de manifestação contrária ao regime, que se prolongou até 1985.

O âmbito educacional foi um período marcado por reformas verticalizadas (ROMANELLI, 2003), tendo sua origem em acordos forjados entre os governos brasileiro e americano, conhecidos como "acordos MEC/USAID" (Ministério da Educação e Cultura/ *United States Agency for International Development).* Tais políticas de Estado ocorreram sem a participação de segmentos consideráveis da sociedade civil, como associações de professores, sindicatos, entidades de pesquisa etc.

A educação em todo país passou a operar sob a tutela das reformas educacionais efetivadas a partir da aprovação das reformas nº 5.540/68, referente ao ensino superior e a nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus (CUNHA; GÓES, 1996). Em decorrência dessa

[3] Os termos Ditadura Civil-militar, Golpe Civil-militar, bem como Governo Civil-militar estão sendo empregados aqui conforme abordados por Alves (2005). Segundo essa autora, o golpe que aconteceu no dia 31 de março de 1964, assim como o regime ditatorial implantado imediatamente, foi o desfecho de uma bem orquestrada política de desestabilização que envolveu corporações multinacionais, o capital brasileiro associado-dependente, o governo dos Estados Unidos e militares brasileiros da Escola Superior de Guerra (ESG). Portanto, não se trata de uma ação política forjada apenas por militares. (ALVES, 2005). Para uma melhor compreensão da política de desestabilização e de articulação entre civis e militares no planejamento do golpe, a autora traz como referência, especialmente, a obra de René Armand Dreifuss, "1964: a conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe". Rio de Janeiro: vozes, 1981. (ALVES, 2005, p. 27).

emergente legislação educacional, a educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico (ROMANELLI, 2003), sobretudo, com a formação de mão-de-obra de baixo nível de qualificação.

Assim, no interior desse projeto educacional, o ensino de História constituiu alvo de especial atenção dos reformadores. No que se refere às mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus, advindas com a reforma supracitada, que previam a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História, no curso de 1º grau, desencadeou-se um processo de lutas e discussões por parte de alguns setores acadêmicos e profissionais acerca da formação e da atuação dos professores de História e Geografia, sobretudo no âmbito acadêmico (FONSECA, 1992). Segundo Fonseca (1992), tais reformas geraram "uma desqualificação dos professores, sobretudo, de História no bojo do processo de reformas, caracterizada como medida estratégica utilizada pelo poder político autoritário" (p. 29). Vale salientar ainda que as disciplinas de Geografia e História tiveram a sua carga horária reduzida pela legislação supracitada, com vistas a ceder espaço às disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica (EMC). Assim, os conceitos de moral e civismo deveriam perpassar todas as disciplinas, bem como a prática de atividades cívicas extraclasse, como, por exemplo, desfiles cívicos.

No que se refere às concepções de História inerentes a esse ensino, Fonseca (2004), afirma que “o regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino na escola fundamental e média do país” (p. 55-56), de modo que, um dos mecanismos adotados para o fortalecimento do Estado-Nação, sobretudo nos períodos autoritários, segundo Caimi (2001, p.17), “foi a imposição de políticas educacionais determinadas a forjar a sociedade segundo interesses explícitos de manutenção de uma única memória: a oficial” .

Nesse sentido, tratava-se do controle ideológico sobre a disciplina, refletindo na formação dos jovens, na concepção de cidadania e, sobretudo, no pensamento político brasileiro. Nessas ações, evidencia-se o caráter doutrinador da educação e, percebe-se, portanto, a presença do que Bourdieu e Passeron (2008) denominou de "violência simbólica". Esta, por sua vez, se expressa por meio da imposição legítima e dissimulada, ou seja, é “[...] todo o poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 25).

Assim sendo, conforme o autor, no contexto das instituições de ensino existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que para ele, toda ação pedagógica

é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas configurações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder.

A despeito das pesquisas acerca do ensino de História terem se expandido nas discussões e na produção acadêmica, percebemos que ainda há tímida produção sobre esse fenômeno em nível local. No que se refere ao cotidiano de ação dos professores, estes ainda figuram pouco as pesquisas científicas e, tratados como uma questão menor, desvalorizada, menos nobre, de modo que suas ações quase sempre são silenciadas. Esse comportamento negligencia a importância da investigação diante das memórias de "pessoas comuns" como um caminho que pode levar à problematização de temas e de objetos da área de ensino de História e da educação, não contemplados em outras fontes, neste caso, as escritas. Portanto, a existência dessas lacunas, bem como a necessidade de "darmos visibilidade" a atores sociais, isto é, os professores de História, reforçou as minhas inquietações e o desejo de me lançar nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, esperamos que essa pesquisa traga contribuições significativas, possibilitando aos estudantes e aos profissionais da área de Educação, notadamente a de História, uma reflexão mais intensa acerca de como se deu o ensino de História na rede pública, em um contexto político marcado por relações antidemocráticas.

Portanto, a pesquisa se justifica pela necessidade de investigação sobre como se deu o ensino de História durante o período da Ditadura Civil-militar na rede pública de Vitória da Conquista, em face das memórias de professores, tendo como referência seus saberes, suas práticas e suas relações com outros sujeitos do processo de ensino, considerando as transformações decorrentes da política educacional implementada. Assim, esperamos que essa pesquisa seja um caminho para a valorização e a preservação da memória educacional e de seus sujeitos, que se manifestaram de forma complexa e, às vezes contraditórias, permitindo-nos visualizar os embates e visões de mundo em disputas no período em questão. Ou seja, analisar as memórias sobre a prática de ensino de História nos remete ao chão da escola que, nem sempre, seguia à risca as determinações oficiais.

O historiador francês Marc Bloch (2001) afirmava que é preciso "compreender o passado por meio do presente" e, "compreender o presente à luz do passado" (BLOCH, 2001, p. 11-13). Refletir sob essa perspectiva nos confere à ideia de que o conhecimento histórico não está morto e que essa vicissitude entre passado e presente permite enriquecer o conhecimento sobre as sociedades no passado e esclarecer a complexidade do presente. Nesse movimento, a busca por evidências do passado histórico com vistas à construção da memória

educacional local, ainda representa um desafio para o pesquisador. É nessa direção que este trabalho científico buscou caminhar e trazer como objeto da pesquisa o Ensino de História na rede pública de Vitória da Conquista no período da Ditadura Civil-militar no Brasil.

Diante do exposto, lembramos do questionamento que anunciou a problemática central deste trabalho. Quais implicações o regime ditatorial, no Brasil, trouxe para a prática docente dos professores de História, da Educação Básica, na rede pública de Vitória da Conquista?

Para elucidar essa problemática, recorremos, por meio das narrativas dos professores, obter informações sobre o ensino de História no período investigado, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a disciplina ensinada e o contexto de repressão e como a memória desse período foi reconstruída pelos professores. Busca-se também obter informações sobre quais os significados dessas lembranças, como se deu a prática desses professores e como se deram as relações com os alunos, com os gestores da educação e com outros sujeitos externos ao ambiente escolar. Assim, buscamos apreender de que maneira eles atuaram como docentes e quais os desafios enfrentados em um momento histórico de efervescência política e ideológica.

Mais precisamente, tomamos como objetivo geral analisar como se deu o ensino de História na educação básica, na rede pública do município de Vitória da Conquista, durante o período ditatorial no Brasil, pelas memórias de professores. Para tanto, recortamos alguns objetivos específicos que nos ajudam a trilhar o caminho investigativo: 1) traçar o perfil dos professores que trabalhavam com as disciplinas de História, Estudos Sociais (OSPB e EMC), no período da ditadura civil militar, no sentido de identificar e problematizar como e onde ocorreu sua formação e trajetória profissional relacionando com o contexto local e nacional; 2) identificar de que forma o conhecimento histórico estava presente no currículo de 1º e 2º graus no período ditatorial brasileiro (1964-1984) e sua relação com o currículo praticado pelos professores que lecionavam as disciplinas de História, Estudos Sociais (EMC e OSPB) nesse período; 3) analisar as lembranças e sentidos que os professores de História atribuem à sua prática de ensino no contexto da Ditatura Civil-militar brasileira.

No campo educacional, a busca pelo amparo de experiências pessoais e educacionais, sobretudo as questões que permeiam a profissão docente têm conquistado considerável espaço na produção historiográfica sobre o ensino de História em nível local, em diversos trabalhos acadêmicos no país[4], de modo especial, com o emprego de fontes primárias. Entretanto, ainda

[4] Alguns exemplos são as pesquisas acerca do ensino de História no âmbito local como: *O ensino de História no Ceará durante a ditadura militar: entre o prescrito e a memória de práticas docentes*, organizada por Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro, no ano de 2017, na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Também, a

prevalecem os trabalhos que evidenciam conteúdos de caráter generalizante, retendo um espaço menor às questões locais. Portanto, no exercício de revisitação das produções existentes, percebemos que a investigação acerca das práticas do ensino de História tem despertado o interesse de outros pesquisadores, notadamente, considerando o interior da escola, onde esse ensino se dá, no âmbito da instituição escolar.

Esta pesquisa encontra-se estruturada, em quatro capítulos, da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos os aportes metodológicos. Os caminhos que a pesquisa buscou seguir, sustentada nas teorias relativas à pesquisa qualitativa, às fontes orais e documentais, aos sujeitos e espaços da pesquisa, bem como às estratégias metodológicas de coleta e análise de dados. No segundo capítulo abordamos o contexto histórico nacional e local da pesquisa. No transcorrer desse capítulo, discutimos o contexto político e social da ditadura que se configurou no Brasil a partir de 1964. Nesse capítulo também abordamos os reflexos dos acontecimentos que moviam a esfera nacional na realidade da dinâmica local. Aqui também buscamos abordar o contexto educacional e os danos levados a efeito sob o ensino de História. O terceiro capítulo é dedicado às memórias dos professores entrevistados. Quem são os professores que ensinaram História: formação e trajetória profissional, a formação docente, suas escolhas e a imposição do contexto em que se encontravam inseridos. O processo de construção da carreira docente e como vivenciou o *ser* professor de História. O quarto e último capítulo, aborda o ensino de História nas narrativas dos professores, suas experiências curriculares e a relação com a docência e o espaço escolar no contexto investigado.

---

pesquisa de Osvaldo Mariotto Cerezer, apresentada no ano de 2002, que aborda as *Práticas Pedagógicas de Professores de História durante o regime Militar em Santa Maria, RS (1964-1985) da Universidade Federal de Santa Maria UFSM*.

1 CAMINHOS DA PESQUISA: SUJEITOS, ESPAÇOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Uma ciência, entretanto, não se define apenas por seu objeto. Seus limites podem ser fixados, também, pela natureza própria de seus métodos

Marc Bloch, 1997.

Ao construir o seu objeto de pesquisa, o pesquisador logo pensa em quais documentos lhes darão suporte e, por conseguinte, busca as fontes as quais possibilitam às respostas necessárias ao objeto investigado. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes que, na perspectiva de Bloch (2001), "mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interroga-lo" (p. 08), de modo que se transforme em evidência de algo. Assim também, a utilização das fontes orais requer o respeito a regras metodológicas que garantam o rigor científico e metodológico da pesquisa. Nesse sentido, é um imperativo que o olhar crítico sobre as fontes orais[5] seja algo que deva fazer parte da rotina do pesquisador e, para isso, faz-se necessário reconhecer o lugar de fala dos sujeitos localizados para a pesquisa, considerando ser eles os donos de uma memória que, ao ser evocada, tende a dizer muito sobre a sua prática docente no período em questão, condicionada pelas experiências do presente.

Assim, nessa parte do percurso investigativo, apresentaremos os sujeitos da pesquisa e de onde eles falam, deixando evidentes as suas singularidades por meio de suas trajetórias pessoais e profissionais. Aqui, foram considerados elementos de suas particularidades como: formação, experiências profissionais e pessoais, bem como as relações sociais construídas em suas redes de sociabilidade nas escolas investigadas e em outros espaços, no tempo histórico da pesquisa e, especificamente, a prática do ensino de História. É importante lembrar que foi durante as entrevistas que percebemos a dificuldade de encontrar professores formados em História e as possibilidades de ser professor de História, bem como de Estudos Sociais vieram com base nas condições impostas pelas políticas públicas vigentes. Isso se deve a diversos fatores que incidiram na trajetória de cada um, o que será explicitado no decorrer das narrativas.

---

[5] Estamos chamando de "fonte oral", conforme o conceito empregado por Bom Meihy (2007), De acordo com o autor "a documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se *fonte oral.* A história oral é uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista" (MEIHY, 2007, p. 14).

Os instrumentos de pesquisa utilizados se encontram nos (Apêndices) e foram elaborados com base no instrumento utilizado na pesquisa da professora Eleuza Diana Almeida Tavares (TAVARES, 2015).

Para responder aos objetivos desta dissertação, a Entrevista semiestruturada[6] é composta por 6 blocos, cujas temáticas são: 1) legitimação da entrevista e mapeamento documental; 2) sujeitos da pesquisa: formação e trajetórias pessoais e profissional; 3) currículo prescrito e praticado: percepção dos professores; 4) prática docente e ensino de História.

1.1 Os sujeitos da pesquisa

A coleta das informações preliminares acerca do perfil dos professores ocorreu no momento do acesso aos arquivos da unidade escolar, como também pelo contato telefônico, e foi aprofundado por meio das entrevistas. Apresentamos abaixo um quadro com breves informações sobre os sujeitos da pesquisa, envolvendo: nomes, disciplina (as) trabalhadas, instituição que atuaram, idade atual e o período de docência na instituição. Os professores entrevistados foram informados, com antecipação, dos objetivos do projeto. Ficaram seguros. Embora, concordaram com o uso de seus nomes de origem e do tratamento ético dos dados oferecidos, optamos por utilizar nomes fictícios. Firmaram o termo de consentimento livre e esclarecido e, após a realização das entrevistas receberam uma cópia da transcrição, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e parecer do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) de número 3.932.376.

Quadro 1 — Professores de História e Estudos Sociais

Professores*	**Formação**	**Disciplinas ministradas**	**Instituição**	**Idade atual**	**Período que lecionou**	**Forma de ingresso**
1-Maria Auxiliadora	Magistério	História/ Organização Social Política Brasileira/Metodologia do ensino de História	Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED)	74 anos	De 1972-1981 (Escola Anexa ao Instituto de Educação Euclides Dantas). 1982-1987 (Grupo Anexo Escola de Aplicação ao Instituto de Educação Euclides Dantas). De 1982- 1995 (Instituto de Educação Euclides Dantas.	Concurso

[6] O instrumento completo utilizado nas entrevistas semiestruturadas se encontra nos apêndices.

Professores*	Formação	Disciplinas ministradas	Instituição	Idade atual	Período que lecionou	Forma de ingresso
2-Selva Novaes	Magistério / Ciências Sociais	História/Religião/ Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira.	Instituto de Educação Euclides Dantas/Colégio Estadual Abdias Menezes	77 anos	De 1968-1986	Contrato/
3- Elza Ferraz	Contabilidade/ Direito	História/Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira.	Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED)	78 anos	De 1967-1990	Contrato/
4- Margarida Fernandes	Magistério / Estudos Sociais	Estudos Sociais/ Organização Política Brasileira /Metodologia dos Estudos Sociais	Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED)	75 anos	De 1980-1991	Concurso
5- Marcos Pinheiro	Estudos sociais/ História/	História/ Organização Social Política Brasileira (OSPB)	Colégio Estadual Abdias Menezes (CEAM)	68 anos	De 1980-2010	Concurso de 1980
6- Carlos Dias	Direito	Organização Social Política Brasileira (OSPB)	Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED)	81 anos	De 1972-1975	Contrato

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

1.2 Os espaços da pesquisa e de atuação dos professores

As escolas Instituto de Educação Euclides Dantas — IEED e o Colégio Estadual Abdias Menezes — CEAM, foram os locais de atuação profissional dos professores entrevistados, logo, espaço onde a prática de ensino de História ocorreu no período recortado. Além disso, no período investigado, essas instituições representaram polos importantes na formação de uma grande parcela da população local e, também, figuravam como *lócus* importantes de formação de opinião.

Apresentamos brevemente as singularidades que as diferenciam dentre as outras Unidades Escolares Estaduais de Vitória da Conquista daquele contexto. Nessa perspectiva, situamos as duas escolas no contexto da estrutura educacional do município a partir da década de 1952, bem como buscamos apresentá-las em suas estruturas físicas e pedagógicas.

Figura 1 — Localização do Instituto de Educação Euclides Dantas e do Colégio Estadual Abdias Menezes/2020

Fonte: Google maps, 2021.

1.2.1 Instituto de Educação Euclides Dantas — IEED

O Instituto de Educação Euclides Dantas — IEED[7] pode ser considerado como uma das escolas mais antigas de Vitória da Conquista. Tradicionalmente, conhecida como Escola Normal, no ano de 2019 completou 67 anos de vida educacional dedicada à comunidade de Vitória da Conquista. A sua origem reporta ao período do governo de Otávio Mangabeira, entre abril de 1947 e janeiro de 1951, quando Anísio Teixeira, à frente da Secretaria de educação, propôs a expansão da formação de professores para o interior.

O período que antecede sua construção é marcado por um movimento que envolveu alguns educadores, políticos influentes e parte da população, no qual, reivindicavam a instalação de uma Escola Normal no município, uma vez que, outros municípios, como Feira

[7] Na história da gestão do Instituto Euclides Dantas compuseram seu quadro de gestores entre médicos e professores: "Dalvadísio Barreto (1952-1955), Ivan Brandão (1956-1957), Everardo Públio de Castro (1958-1959), Luiz Barreto (1960-1962), Clemente Castro, Narcísio Lopes, Jesiel Norberto, Orlando da Silva Leite (1963-1964), Arthur Seixas (1964-1975), Antônio Nery Barbosa (1975-1980), Maria da Conceição Meira Barros (1980-1983), Marly Quadros Leite (1983-1986), Lindinalva Soares Andrade (1987-1990), Alvinéia N. da Silva Matos (1990-1991), Selma Maria de Oliveira (1991-1999), Elisabeth Silva Keller (1999-2007), Albano Silva Carvalho(2007-2016) e Adriana Morais de Teixeira (2016-2019)" (CONQUISTA TOP, 2017, p. 32).

de Santana e Caetité, já tinham sido contemplados com a presença de Escolas de Formação de Professores. A obra foi autorizada, ainda no governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra, sendo na época, o ministro da educação, o baiano Clemente Mariani. Assim, a escola teve sua primeira etapa concluída durante o governo de Getúlio Vargas, sendo o ministro da educação Ernesto Simões Filho. A sua inauguração representou para a cidade um dos seus acontecimentos mais relevantes, o jornal "O Combate", de 20 de março de 1952, notificou a inauguração da tão sonhada Escola Normal, na antiga rua da Moranga, ato presidido pelo governador Dr. Régis Pacheco, contando com a presença do então prefeito Gerson Sales, intelectuais, políticos e comunidade local (REVISTA CONQUISTA TOP, 2017, p. 33).

Localizada em um bairro de classe média, a Escola Normal atendeu, por um determinado tempo, alunos de classe social privilegiada. Não obstante, a partir do funcionamento da Escola de Aplicação, anexa à Escola Normal, inicia-se a oferta do ginásio, cujo atendimento estaria destinado ao público de camada social com menor poder aquisitivo. Sendo o curso de magistério seu principal lábaro, a Escola de Aplicação simbolizava o "laboratório" para a sua concretização.

O colégio iniciou ofertando o curso ginasial, posteriormente foi criado o curso Pedagógico Rural, cuja duração era de dois anos. Em ato contínuo foi criado também o Curso Colegial-Científico e Clássico. Em 1964 foi implantado o curso Técnico em Contabilidade. Sendo a oferta do Curso de Magistério sua maior força, sobretudo na década de 1980. O Curso de Estudos Adicionais, em Pré-Escolar e Educação Artística, de modo que fortalecia sua característica como escola formadora de Professores, na região do sudoeste da Bahia (VIANA, 1992). Nesse sentido, foi inaugurada em 14 de abril de 1982 a Escola de Aplicação Maria do Carmo Vieira de Melo, com o objetivo de ofertar o ensino para crianças a partir dos 05 anos de idade, *lócus* que paulatinamente, foi "se constituindo um verdadeiro laboratório para o curso de Magistério" (VIANA, 1982, p. 458).

O Instituto de Educação Euclides Dantas era uma escola considerada de referência, sobretudo, como polo formador de professores por meio do curso de magistério. Outras escolas menores integravam um grupo anexo ao IEED. Dentre elas, o Ginásio Orientado para o Trabalho — GOT

Nesse sentido, o instituto possuía uma estrutura hierárquica administrativa composta pelo diretor, a princípio, três vice-diretores, coordenadores, orientador educacional, diretor símbolo de 1º grau, supervisor, auxiliar de disciplina, secretário e o quadro de professores que compuseram o corpo docente em exercício com suas respectivas disciplinas, além do segmento de funcionários. Evidentemente, que o período recortado para a pesquisa compõe

diversos decênios, portanto, a estrutura administrativa física e humana foi se modificando no decurso do tempo, ganhando novas e diferentes feições e contornos e, experimentando variadas gestões, conforme a conjuntura.

No que concerne à matriz curricular organizada pela escola no período investigado, são poucos os documentos encontrados que nos remetem à organização da estrutura disciplinar experimentada pelas escolas. Dentre os documentos obtidos estão as listas com relação de professores com suas respectivas disciplinas, (Anexos 1 e 2). A História e Geografia aparecem ocupando um espaço menor no currículo, sofrendo modificações e sendo substituída pelo componente Estudos Sociais. Além de diminuir a carga horária reservada a estas disciplinas, com evidentes prejuízos ao seu ensino.

1.2.2 Colégio Estadual Abdias Menezes

O Colégio Estadual Abdias Menezes — CEAM[8], no período investigado fazia parte do complexo das Escolas Anexas ao Instituto de Educação Euclides Dantas, designado, então, de Ginásio Orientado para o Trabalho — GOT. Este, fazia parte da proposta da política educacional do Estado da Bahia e tinha como guarda-chuva o Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC)[9]. Um projeto construído durante o governo de Luís Viana Filho e tinha como Secretário de Educação e Cultura Luiz Navarro de Britto. Aprovado pelo o Conselho Estadual de Educação da Bahia, por meio do artigo 34 da Lei no 2.464 de 13 de dezembro de 1967. Com um cenário em que os dados da educação baiana, embora em crescimento na expansão da escolarização, ainda se comportava como uma das mais supressoras do Brasil, de acordo as pesquisas de Silva e Pina (2009). O referido projeto parecia manifestar novas ações à volta das políticas públicas, conforme as autoras,

> Estimulado pelo conceito de educação para o desenvolvimento, esse governo assumiria a máxima "educar para enriquecer", com a pretensão de deixar para trás a máxima "enriquecer para educar", como se esta fosse a principal motivação para que a educação apresentasse as condições antes descritas por Navarro de Britto (SILVA; PINA, 2009, p. 10).

---

[8] No período recortado para esta pesquisa, o Colégio Estadual Abdias Menezes, fazia parte do quadro das escolas anexas ao Instituto de Educação Euclides Dantas. Após a Portaria nº 533/1977, publicada no Diário Oficial de 08 de fevereiro de 1977, torna-se uma escola com independência administrativa com a denominação de Complexo Escolar Abdias Menezes, oferecendo o ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.

[9] O Plano Integral de Educação e Cultura (PIE) tinha como objetivo principal "o atendimento às exigências do período em questão, de impulsionar o desenvolvimento econômico baiano, incentivando o ingresso ao ensino médio, sobretudo, técnico e profissionalizante para a formação de profissionais que atendessem as necessidades do mercado de trabalho, o que, por sua vez, estava ligado ao ensino superior e as reivindicações dos estudantes baianos que pediam uma atenção especial para esse nível de ensino" (MOURA, 2016, p. 224).

Portanto, o Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC) representou a busca para fortalecer a educação enquanto geradora da faculdade do trabalho. O Ginásio Orientado para o Trabalho — GOT nasce nesse contexto. Embora destacamos que as ações se pautavam na formação técnica de alunos, sobretudo, do segundo grau, o PIEC foi arquitetado, segundo Moura (2016), "para ser implantado a partir do ano de 1968, como uma reforma para todos os níveis de ensino, sendo que durante o período compreendido pela ditadura civil-militar (1964-1985) se constituiu como a expressão do Estado referente à educação e à cultura" (p. 220).

Assim, esses níveis de ensino, amparados nos instrumentos legais e normativos, como a Lei Orgânica do Estado da Bahia, nº 2.463/67[10], estavam em consonância com as políticas nacionais, notadamente, com a reforma da educação implementadas em 1971, do ensino de 1º e 2º graus. Nesse movimento, o GOT de Vitória da Conquista, bem como o de todas as cidades baianas, destinadas como polo para a concretização desse projeto, representava uma concepção de educação tecnicista, muito em voga naquele contexto. Assim sendo, o GOT deveria oferecer uma estrutura física e humana que respondesse aos objetivos propostos subjacentes à sua existência. Nesse sentido, o ensino oferecido apresentava uma organização curricular peculiar presente nos cursos técnicos, contando com a oferta de laboratórios, salas especiais para as aulas práticas em técnicas agrícolas, industriais, comerciais e economia doméstica, com o objetivo de formar mão-de-obra.

Portanto, o funcionamento do GOT se deu atendendo, sobretudo, as oficinas dos cursos técnicos a partir de abril de 1968, com proposta de sua aula inaugural, pelo o então diretor do Instituto de Educação Euclides Dantas, Arthur Guimarães Seixas Ferreira, em 1º de abril do mesmo ano.

É, também, nesse espaço escolar que dois dos professores entrevistados desempenharam suas atividades docentes com o ensino de História e OSPB.

1.3 Aspectos teórico metodológicos: perspectiva qualitativa da pesquisa

O conhecimento e a análise da trajetória humana em múltiplas temporalidades é objeto peculiar da história, cuja construção se dá quando diferentes sujeitos individuais e coletivos se

[10]Art. 49 - Enquanto não se generalizar a implantação dos Centros Integrados de Educação a que se refere o artigo 40 desta lei, haverá estabelecimento de ensino técnico de nível médio que ministrarão, entre outros, os seguintes cursos: I - industrial; II - agrícola; III - comercial; IV - de auxiliar de enfermagem. Parágrafo único - Cabe ao Conselho Estadual de Educação regulamentar os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta Lei (BAHIA, 1967). Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85543/lei-2463-67.

relacionam em seu processo de existência, uma vez que emerge de seu estar no mundo a necessidade de formar a si mesmo, como condição para perpetuação da espécie. Nesse horizonte, "a história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que se passou" (ALBERT, 2005, p. 13-14). Partindo desse pressuposto e cientes de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, a pesquisa se caracteriza de modo cuidadoso para a descoberta de novas informações ou revelações.

Nessa perspectiva, acreditamos que o desafio de construir um objeto de pesquisa se torna mais complexo, sobretudo quando se trata da análise de um fato social que possibilita uma melhor compreensão do comportamento humano, bem como seus significados no recorte tempo e espaço construído. Nesse aspecto, "a ideia inicial da pesquisa é gerada por um objeto real que, de alguma forma, chama a atenção ou desperta o interesse do pesquisador" (CASTRO, 2010, p. 22). Comumente, a escolha desse objeto está concatenada diretamente com nossas inquietações que, em nosso caso, são as práticas de ensino da disciplina história no período e espaços investigados.

Essa ideia nos reporta ao entendimento de que o ato de pesquisar é uma ação intencional, em que o sujeito-objeto se intercalam durante toda a pesquisa, envolvendo de forma direta o sujeito pesquisador, impedindo sua neutralidade no processo de levantamento dos dados e na construção da análise. Assim sendo, "o horizonte da objetividade que deve ser do historiador não deve ocultar o fato de que a história também é um fato social" (CERTEAU, 1994, *apud* LE GOFF, 1996). Ainda, consoante com Certeau (2000),

> toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses, que se organizam os dossiers e as indagações relativas aos documentos (p. 18).

Compreendemos, portanto, que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Nesse aspecto, Godoy (1995) apresenta como imperativo que o pesquisador deva "aprender a usar sua própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados" (GODOY, 1995, p. 62).

Diante de tais assertivas, propomos para a realização desta pesquisa uma orientação qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), "caracteriza-se pela coleta de dados no ambiente natural, e o próprio pesquisador deve buscar as informações para que possa

melhor compreendê-las em seu contexto", possibilitando uma melhor construção da realidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

A pesquisa é "percebida como um ato subjetivo de construção", em que "a descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo desta abordagem", desse modo, a pesquisa qualitativa é entendida como uma "ciência baseada em textos" (FLICK; COLS, 2000; *apud* GÜNTHER, 2006, p. 2). Ou seja, o processo de coleta de dados se configura em momento rico de produção de textos, que serão, posteriormente, interpretados hermeneuticamente sob o olhar do pesquisador. Assim, o que se busca nesse tipo de pesquisa é o entendimento do fenômeno como um todo em sua complexidade, sobretudo, quando se caracteriza na busca pela compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no bojo da sociedade. Ademais, "é importante que o pesquisador tenha em mente que as técnicas não existem isoladas da reflexão teórica e da concepção de conjunto que lhes dá sentido" (CASTRO, 2010, p. 30).

De modo que, para se realizar uma pesquisa dessa natureza, de acordo Godoy (1995), "o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não reduzidos a variáveis, mas observados como um todo" (p. 62), em uma dinâmica que a relevância se constitui no decurso de todo o processo. Ao propormos uma pesquisa de caráter qualitativo, compreendemos que esse gênero de pesquisa pode nos proporcionar "uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados" (RICHARDSON *et al,* 2007, p. 90), visto que há uma preocupação com o contexto em que os fatos ocorreram.

Entendemos que essa categoria de pesquisa possibilita uma melhor compreensão acerca das ações dos sujeitos e seus significados, posto que, caracteriza-se pela coleta de dados em seu ambiente habitual de ocorrência, proporcionando um melhor entendimento. Em nosso caso, o local e os fatos serão entendidos na pesquisa considerando o contexto histórico em que eles se situam, tendo em vista a conjuntura histórica e movimentos de que fizeram parte (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por meio de evidências proporcionadas pela fonte oral (THOMPSON, 1992) e, por conseguinte, da memória acessada como valiosos instrumentos na produção do saber, lançamos mão da documentação oral, baseada em entrevistas. Estas nos possibilitaram a coleta de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito da pesquisa, nos permitindo desenvolver reflexões sobre como interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas foram semiestruturadas, uma vez que essa modalidade de entrevista dá maior liberdade e espontaneidade ao entrevistado, possibilitando um diálogo mais fértil entre

ele e o entrevistador. As entrevistas foram gravadas e transcritas logo após a sua gravação. Sobre as entrevistas Goldenberg (2004) adverte que "não é possível formular regras precisas sobre as técnicas de pesquisa qualitativa porque cada entrevista ou observação é única: depende do tema, do pesquisador e de seus pesquisados" (p. 57). Ademais, mesmo sendo a documentação oral eleita como principal instrumento de investigação, também lançamos mão de documentos escritos como leis, atas, regimentos internos, livros de ponto etc., que nos remeteram à estruturação, as ações das escolas e a prática do ensino de História no período investigado.

Á vista disso, os procedimentos metodológicos se desenvolveram considerando as condições históricas que envolveram o período, bem como a subjetividade contida nos discursos dos atores da pesquisa. Nessa perspectiva o estudo acerca do ensino de História na rede pública de Vitória da Conquista, durante a Ditadura civil-militar, encontra-se no universo da história da disciplina e, por conseguinte na História da Educação. A investigação teve como principal fonte de pesquisa as memórias de professores da rede pública de ensino. A opção pela rede pública justifica-se por ser neste segmento que o Estado exercia um forte poder político e ideológico no período em questão. Essa prática ditatorial nos motivou a colocar "em cena" personagens que, muitas vezes, ficaram silenciados pela "história oficial", mas que tiveram um papel relevante na construção de um ambiente educativo, social e cultural brasileiro.

Portanto, entendemos que a questão metodológica ocupa um lugar crucial no processo de pesquisa, posto que suas escolhas metodológicas é que definiram as formas de aproximação do pesquisador com o objeto para melhor conhecê-lo e analisá-lo em conformidade com os princípios do conhecimento científico.

1.3.1 Oralidade e memória como instrumentos de produção de dados

Buscar compreender como se deu a prática de ensino de História na educação básica, na rede pública de Vitória da Conquista, durante o período ditatorial no Brasil, por meio das memórias de professores, significa, sobretudo, voltar-se para as ações internas da sala de aula, para o cotidiano escolar, para as experiências que deram contorno à formação intelectual e cultural dos professores investigados, assim como os sentidos e significados que eles atribuíram a essas experiências. Esse movimento permitiu ao pesquisador visualizar o acoplamento entre as relações sociais e políticas estabelecidas por estes com outros sujeitos

do universo educacional, como diretores, supervisores, inspetores de ensino entre outros, durante o período destinado à investigação.

Nessa perspectiva, percebemos que, para um estudo sobre as práticas de ensino de história nas instituições escolhidas, tendo em vista que os conflitos que permearam o cotidiano social ganharam ressonância na escola, não nos inclinamos somente à análise da dinâmica interna, posto que a escola não se traduz em um mundo isolado de todo o resto, de modo que para se compreendermos sua prática e sua função formadora, foi imprescindível voltar o olhar para outros elementos que trouxeram implicações às suas práticas.

A fonte oral associada à fonte documental, foi o artefato para alinhavar a teia de relações sociais de um tempo vivido, não aprisionado no passado, mas concebido como um processo em permanente devir (DELGADO, 2010). Ainda em conformidade com Delgado, quando atribui ao tempo, inserido à vida humana, o poder de tecer trajetórias num movimento de múltiplas faces, assim, "o olhar do homem no tempo, traz em si a marca da historicidade" (DELGADO, 2010, p. 10). Tal olhar, após analisado à luz do tratamento teórico da qual lançamos mão para esta pesquisa, proporcionou-nos uma distinta interpretação dos fatos históricos.

Nesse cenário, a documentação oral foi estimada como principal ferramenta de investigação para a referida pesquisa. À vista disso, a pesquisa com professores, tendo como principal fonte a memória, teve como tratamento metodológico a História Oral[11], que conforme Meihy (2007), "se ergue segundo alternativas que privilegiam as entrevistas como atenção essencial dos estudos" (p. 72).

Entretanto, não nos projetamos nesse labor com o intuito de confrontar as narrativas coletadas com um olhar de "verdade" trazida nos documentos escritos, como postulava "a história estreita e superficial dos historiadores "positivistas" do século XIX" (BLOCH, 2001, 22). Não obstante, buscamos na subjetividade das fontes orais e escritas, caminhos por onde elas se complementam, em uma dinâmica inspiradora em que "ampliar e aprofundar é o essencial do movimento que continua, ainda hoje, a animar os historiadores tocados pelo espírito dos *Annales* (BLOCH, 2001, p. 22).

---

[11] Conforme Amado e Ferreira (2006), existem diferentes posturas que advogam ser a história oral uma técnica, uma disciplina ou uma metodologia. Optamos por reconhecê-la como uma metodologia por entendermos que ela apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho tais como diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens e as diferentes maneiras de o entrevistador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o seu trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática (AMADO; FERREIRA, 2006)

Do mesmo modo, ao eleger o uso das memórias de professores, julgamos, de modo especial, a relevância do papel desempenhado por esses sujeitos sociais, fundamental ao processo educativo, contudo, "invisíveis" à história oficial da educação brasileira. Essa veracidade histórica instigou-nos a "trazer para o centro dos debates e das análises vozes de diferentes pessoas, expressando diferentes maneiras de ser e ensinar" (FONSECA, 1997, p. 24), com base nas memórias, cujas reminiscências guardadas de uma época, foram pouco exploradas pela História da Educação local.

O historiador da educação ao arquitetar seu objeto de pesquisa intenciona logo quais os documentos que, possivelmente, irão responder às perguntas do objeto investigado. Assim, as fontes documentais acessíveis ao trabalho do historiador, devem ser analisadas criteriosamente, uma vez que trazem marcas que traduzem significados de um determinado período histórico, sendo "necessário cogitar de como se terá constituído determinada evidência" (THOMPSON, 1992, p. 145). Esse mesmo tratamento deve se estender às fontes orais. Nesse sentido, no ato da entrevista, Thompson (1992) nos adverte que "existe a possibilidade adicional de distorções influenciadas pelas sucessivas mudanças de valores e normas que podem, talvez, inconscientemente, alterar as percepções" (p. 149). Condizente com esse modo de pensar e na procura pelas fontes orais, foi considerado o contexto histórico da pesquisa ao contemplar as trajetórias desses professores e suas práticas.

Este trabalho contou com a participação de 06 professores, sendo dois (02) professores e quatro (04) professoras, cuja atuação docente se deu nas décadas de 1960, 1970 e 1980. No grupo de sujeitos que serão entrevistados, localizamos, em uma pesquisa preliminar, professoras que, além de ministrarem aulas nas disciplinas de História, Estudos Sociais, Organização Social Política Brasileira (O.S.P.B) e Educação Moral e Cívica (E.M.C), na Educação Básica, também ocuparam os cargos de vice-direção e coordenação do Magistério e do curso Científico. Assim, mediante o contato com o ex-diretor, bem como por meio do nosso acesso aos arquivos da escola, em consulta ao acervo documental, encontramos documentos como: termo de posse, mapa de resultados finais, ofícios, Decreto-lei, dentre outros, o que possibilitou localizar um número maior de professores que atuaram no período investigado.

Assim sendo, na escolha desses sujeitos foram considerados o período que atuaram como docentes nas disciplinas que tratavam do conhecimento histórico e que aceitassem participar da pesquisa. Os sujeitos selecionados trabalharam nas Escolas Estaduais: Instituto Euclides Dantas e Colégio Estadual Abdias Menezes, como já informado. Na certeza de que a utilização dessas fontes orais nos remeteriam à pergunta: "o que a narrativa dos que viveram

ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?" (ALBERTI, 2005, p. 30).

Nos primeiros contatos com os professores, consideramos o fato dos sujeitos já sinalizarem com a disponibilidade de tempo e espírito cooperativo para a pesquisa, além de se mostrarem solícitos, disponibilizando um rico material, que também foi utilizado como fonte documental, a exemplo das fotos.

Ao eleger a história oral como recurso metodológico para a produção de dados da pesquisa ora apresentada, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas. Foram ouvidas as narrativas dos professores, na confiança de que, ainda que haja lapso de memória, serão menos graves em suas consequências do que as omissões da história oficial (BOSI, 1994). Assim sendo, "nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida. Recolhi aquela "evocação em disciplina" que chamei de memória-trabalho" (BOSI, 1994, p. 37, grifos da autora).

Nessa perspectiva, por meio das narrativas, expressaram livremente, orientados pelo instrumento de entrevista, organizado sob a estrutura de blocos com tópicos abordando o tema: O ensino de história na educação básica em Vitória da Conquista durante o período da ditadura civil-militar no Brasil: memórias de professores[12].

1.3.2 As fontes documentais

Há um consenso em meio aos pesquisadores de que o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado. Pensar sob essa perspectiva fortaleceu nossa busca por informações e contribuiu para o "desbravar" daquilo que, "nos esperava" para um profícuo diálogo: os documentos escritos. Nesse sentido, Le Goff (1996) adverte o historiador ao atribuir o caráter de validade ao documento: "antes de mais nada, deve decidir-se sobre aquilo que ele irá considerar como documento e o que ele irá rejeitar" (LE GOFF, 1996, p. 106).

Nesse sentido, orientados pela definição de arquivos escolares apresentada por Bonato (2005), como "espaços de memória, depositários de fontes produzidas e acumuladas na trajetória do fazer pensar o pedagógico no cotidiano das escolas" (p.193), iniciamos nossa primeira etapa de pesquisa nos arquivos do Instituto Euclides Dantas (IEED). Momento em que podemos descrever como um processo de "garimpagem", dadas as condições de arquivamento de alguns documentos que rementiam o período da pesquisa. Assim, em meio à poeira, traças, papéis deteriorados e umidade, identificamos uma vasta documentação

[12] O instrumento que norteou as entrevistas encontra-se nos Apêndices.

referente aos períodos de 1955 a 1990. Acreditamos que isso se deve ao fato de não existir uma cultura de preservação das fontes.

Ficou evidente que a forma de preservação e conservação da documentação por parte das escolas, pode, segundo Bonato (2005), "constituir-se uma barreira no processo de pesquisa em seus arquivos" (p. 210). Não obstante, nosso olhar persistia ávido para as aventuras da "descoberta" que se intensificava a cada momento que encontrávamos algum vestígio que nos remetia ao período investigado, qual seja: de 1964 a 1985. Ápice que nos reporta às palavras de Bloch (2001), evidenciando a feliz expressão dita por François Simiand quando referindo-se ao conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser "um conhecimento através de vestígios" (BLOCH, 2001, p. 73).

Vale lembrar, também, que em proporção desigual de organização, deparamo-nos com os arquivos que se encontravam na secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), cuidadosamente organizado. Fato que nos reportou a cautela sugerida por Thompson (1992), ao historiador. Devendo este experimentar com cautela ao "se vê diante de uma coleção de documentos empacotados: escrituras, contratos, livros de registros de empregados, cartas, etc. Certamente não é por acaso que esses documentos e registros vieram a estar ao dispor do historiador" (THOMPSON, 1992. p. 145). Com documentos que revelavam a dinâmica da vida escolar antes do período investigado, e em conformidade com Rusen (2010) acreditamos que "a pesquisa é o trabalho de responder empiricamente às perguntas históricas. Ela transmuta o empírico e o teórico em histórias concretas" (p. 107).

Assim sendo, procuramos constituir, em nossa seleção documental, aqueles considerados mais significativos, no intuito de realizar o confronto de dados com outras informações. Nesse horizonte, serão utilizadas as seguintes fontes documentais: Decreto- lei, fotos, documentos administrativos da escola (termos de assunção, advertências e ofícios).

Os caminhos percorridos em busca da realização da pesquisa abarcam, simultaneamente, as narrativas e a análise documental que podem ser cotejadas e discutidas à luz da literatura pertinente. Especialmente, pela contribuição de autores mais ligados às nossas inquietações na pesquisa, cujo objetivo é atingir níveis de compreensão satisfatório. Processo que se deu de maneira custosa, gradual e, sobretudo, sistematizada, exigindo do pesquisador complacência e cautela, no momento da análise documental.

Nesse sentido, a preocupação com os enfoques teórico e metodológicos, considerando a especificidade dos objetos de estudo das ciências sociais e tentando compreender os sujeitos em seus próprios termos, condiciona o pesquisador adotar uma postura de flexibilidade e criatividade no momento de coletá-las e analisa-las à luz da orientação teórica adotada

(GOLDENBERG, 2004, p. 53). Compreendemos, conforme Rüsen (2010), quando se refere ao ápice de interpretação pelo historiador: "interpretação é a operação metódica que articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado" (RÜSEN, 2010, p. 127). Assim, a produção do conhecimento histórico está diretamente ligada ao olhar que o historiador lança sobre os acontecimentos.

Nesse horizonte, buscamos o que julgamos parecer a melhor maneira para dar início ao processo de entrevistas. Iniciamos pela pesquisa exploratória, mapeando o campo e colhendo ideias e informações. Acreditamos que, "do mesmo modo que a "entrevista piloto" de um grande levantamento, uma entrevista de coleta de informações genéricas no início de um projeto local ser uma etapa muito útil" (THOMPSON, 1992, p. 254).

Esta pesquisa se aloca no âmbito da Educação, especialmente na abordagem da história da educação que investiga a historicidade do ensino de História. Compreendê-la sob esse aspecto, é inseri-la como resultado das imbricações ocorridas na sociedade contemporânea, veiculadas aos problemas educacionais. Nessa perspectiva, buscamos entender e situar os fenômenos educativos no espaço escolar, considerando a cultura escolar no caso da pesquisa ora apresentada, as experiências profissionais e pessoais de professores de História nos diferentes níveis de ensino, sobretudo no fundamental e no médio. Este caminho nos conduziu a história do ensino de História, que por sua vez, entendemos como uma área que se situa no âmbito da educação e da História.

No horizonte da pesquisa sobre a história do ensino de História, buscamos orientações e caminhos que levaram a um melhor entendimento sobre as teorias e práticas orientadoras, as quais sustentaram o trabalho de profissionais que atuaram em um determinado tempo e espaço. Esse movimento nos conduziu, também, às reflexões que pautam a natureza do conhecimento histórico e de que forma este vem sendo concebido. Essas considerações nos aguçaram a entender a importante "trajetória que esse campo de conhecimento percorreu no nosso país a partir do processo de profissionalização iniciado nos anos 1930" (FERREIRA, 2013, p. 7). Sob esse ponto de vista, entendemos que a história do ensino de História vem sendo implementada como um importante objeto de pesquisa em uma perspectiva, cujo amparo pode ser apontado pelos historiadores Antoine Prost (2008) e Gerard Noiriel (1998), os quais são citados por Ferreira (2013) na medida em que tais estudos contribuem para,

> Refletir sobre os itinerários percorridos pelo nosso campo disciplinar é uma estratégia fundamental para encontrarmos alternativas para os desafios teóricos e metodológicos que se colocam na atualidade e criam incertezas para o exercício da nossa profissão, seja como pesquisadores seja como professores (p. 7).

A investigação acerca da história do ensino de História tem se tornado um importante objeto de investigação e, ao longo desses dez anos, além de trazer tendências que, de acordo com Fonseca (2004), tem dado relevo à análise de metodologias de ensino, bem como programas curriculares ou livros didáticos. Embora, as investigações existentes apresentem lacunas, para a autora, não se pode falar que o tema vem sendo negligenciado no Brasil, tanto na área de História quanto na de área de Educação. Contudo, conforme a mesma autora, outras temáticas também têm sido beneficiadas, dentro da prática de ensino, como por exemplo, as questões dos métodos, avaliação e materiais didáticos (FONSECA, 2004, p. 35).

Apresentado os caminhos que nortearam a investigação, passamos a expor a colheita do percurso. Iniciamos com a descrição e problematização do período recortado, visualizando algumas especificidades da cidade de vitória da Conquista nesse contexto.

2 O CONTEXTO NACIONAL E LOCAL DA PESQUISA

O problema é que essa espécie de história, muito pautada em mitos nacionais, de tão enraizada costuma resistir à danada da realidade

SCHWARCZ, 2019.

O período da história política do Brasil, com demarcação temporal entre 1964 e 1985, tem sido contemplado por uma produção historiográfica bastante significativa. Do ponto de vista político, o período se caracterizou como uma Ditadura Civil-militar em razão da instituição do regime autoritário, resultante de um golpe que, conforme Alves (2005), envolveu corporações multinacionais, o capital brasileiro associado-dependente, o governo dos Estados Unidos e militares brasileiros da Escola Superior de Guerra.

No dia 1 de abril de 1964, sob a alegação de "salvar" o Brasil da "ameaça" comunista, deflagrou-se um golpe Civil-militar no Brasil que, posteriormente, enveredou pelo caminho do fechamento político e de uma consequente Ditadura Civil-militar, que segundo Germano (1993), "foi uma intervenção duradoura, mediante a implantação de um regime político, de cunho ditatorial, num momento em que os militares (juntamente com a classe dominante) estiveram diretamente à frente do aparelho de Estado" (p. 51). Em suma, a situação que se configura em 1964 é caracterizada,

> [...] pela a crise cambial, pela rigidez da pauta de exportação brasileira, além de por uma crise fiscal no Estado. Mas o que sobressai fundamentalmente é a luta de classes: greves multiplicam-se na cidade; fazendas são ocupadas o tempo todo, do rio Grande do Sul até o Maranhão, principalmente no Nordeste; Pernambuco era o foco das Ligas Camponesas. (SINGER, 2014, p. 26).

O período em questão foi marcado por conflitos de diferentes vertentes. No plano econômico, o país se encontrava imerso em uma crise de elevada proporção, cujos números do crescimento econômico não corresponderam às necessidades básicas da sociedade, marcada pelo elevado nível de desigualdade social. O que tornou a crise de 1964 tão grave, a ponto de provocar o golpe, momento em que, "ao lado do impasse econômico, se vivia um impasse de caráter político ideológico" (SINGER, 2014, p. 26).

O Golpe Militar de 1964, deflagrado pelas Forças Armadas, e por segmentos da sociedade civil, estabeleceu um regime repressivo e violento que visava "eliminar'' a

subversão e o "perigo" comunista, além de atender aos anseios e aos interesses da burguesia nacional e internacional.

Tão logo foi iniciado o Regime ditatorial, de acordo com Alves (2005), para a sua legitimação foi veiculada a Doutrina de Segurança Nacional[13] e Desenvolvimento, que se traduziu em instrumentos relevantes para "a perpetuação das estruturas de Estado destinadas a facilitar o desenvolvimento capitalista associado-dependente" (ALVES, 2005, p. 31). Com a justificativa de defender a nação e em nome do anticomunismo, conforme a mesma autora, "a Doutrina de Segurança Nacional, com sua ênfase na segurança interna, leva inexoravelmente ao abuso do poder, as prisões arbitrárias, à tortura e à supressão de toda liberdade de expressão" (ALVES, 2005, p. 32). Enfim, a tomada do poder de Estado, que se iniciou em 1964, com a deposição do presidente João Goulart, caracterizou-se, sobretudo pelo autoritarismo, arrocho salarial, repressão e violência a toda forma de manifestação contrária ao Regime, que se prolongou até 1985.

Foi instalada uma nova configuração de Estado que se ancorava no planejamento e em estratégias pensadas sob um amplo alicerce jurídico, na medida em que foram criados Atos Institucionais, de modo que, inviabilizassem qualquer tipo de oposição ao governo. Nessa conjuntura política nacional, a elite baiana demonstrou estar atenta aos acontecimentos, sobretudo com as novas diretrizes estabelecidas, a fim de definir apoio ao governo. No ano de 1964, Lomanto Júnior, estava à frente do governo da Bahia e, aliou-se ao novo poder instituído. Contexto marcado por uma Assembleia Legislativa de domínio majoritário do grupo udenista de apoio ao golpe (DIAS, 2009).

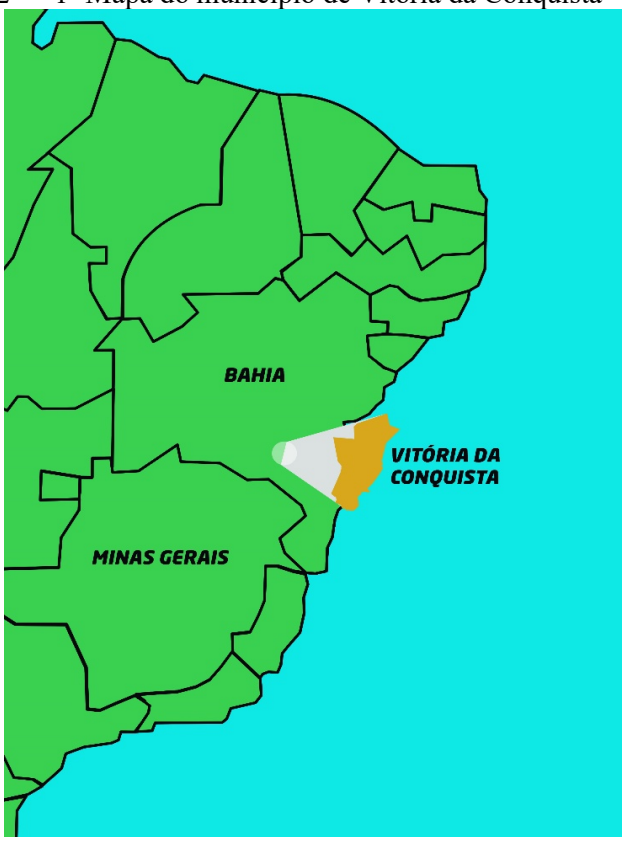
Um evento que registra o apoio de um segmento da sociedade baiana aos militares que assumiram o poder, foi a manifestação de uma "grande marcha" que se efetivou no dia 06/04/1964. O Jornal A Tarde, notificou o feito por meio da matéria denominada "Professoras solidária com o Exército", informando à população que "Comissão de professoras presta homenagem ao General Manoel Mendes Pereira, comandante da VI região militar, pelo revigoramento de democracia brasileira", com a participação de "senhoras e representantes do clero" (SANTANA, 2009, p. 26). Essa foi, conforme Santana (2009), a maior manifestação baiana de apoio aos militares, com participação da Prefeitura e do governo do Estado (SANTANA, 2009). Pode-se, aqui, entender tal manifestação como a ramificação da "Marcha

[13] A Doutrina de Segurança Nacional, segundo Maria Helena Moreira Alves (2005), institucionalizou-se por meio da Escola Superior de Guerra, no Brasil. Esta, com o objetivo de formar um corpo orgânico de pensamento para o planejamento de Estado e as políticas de segurança e desenvolvimento. Abordando estudos de Margaret Crahan, Alves (2005), "vincula a Doutrina de Segurança Nacional às teorias geopolíticas, ao antimarxismo e às tendências conservadoras do pensamento social católico". A origem no Brasil, é notada, no início do século XX, bem como na Argentina e no Chile (ALVES, 2005, p. 39-40).

da Família com Deus pela Liberdade", inserida em um contexto de "campanha de desestabilização de João Goulart, que contava com a liderança expressiva de mulheres" (MOTTA, 2005 *apud* SANTANA, 2009, p. 27).

O período que ficou conhecido como Ditadura Civil-militar no Brasil se encontra exaustivamente explorado pela pesquisa científica[14] no meio acadêmico, fato que nos desobriga de explorar com mais minúcias o contexto histórico do golpe de 1964, e da ditadura dele decorrente, neste trabalho. Nas inúmeras pesquisas que abordam a questão, encontram-se explícitos, entre outras questões, os meandros do poder civil-militar, as brutalidades da repressão, as relações políticas com o setor conservador da igreja, o desenvolvimento dos serviços secretos que espalharam os seus tentáculos pelos quatro cantos do país, as ferrenhas disputas entre os militares "duros" e os "moderados" e, claro, a tortura sistemática como instrumento do Estado. Nos interessa, particularmente, entender esse contexto em Vitória da Conquista.

Figura 2 — 1- Mapa do município de Vitória da Conquista — Bahia



Fonte: Imboré Serviços de Design, vídeo e Impressão (2018)[1].
[1] Arquivo pessoal de Thiago Suiten. Estudio Imboré.

[14] Conferir as pesquisas do CPDOC/FGV, Fico (2015), Alves (2008), Ianni (1977), Dreifuss (1981) Toledo (1964), entre outras. Para um estudo mais detalhado sobre a participação dos EUA no movimento golpista de 1964, conferir a obra de Carlos Fico (2015).

Vitória da Conquista é um município que se localiza no Estado da Bahia, situado na região Sudoeste. Sua população, de acordo com o último censo do IBGE do ano de 2010, é de 306.866 habitantes, sendo a estimativa para o ano de 2020 de 341. 128 habitantes, caracterizada como terceira cidade maior da Bahia. Possui uma área de unidade territorial de 3.254,186 km2, com densidade demográfica de 91,41 hab./km^2 A cidade se dispõe a 527 Km da capital Salvador. Ainda segundo os dados do censo de ano de 2010, a taxa de escolarização entre os estudantes de 06 a 14 anos 96,8%. Tendo como Índice de desenvolvimento humano municipal — IDHM 0,678.

Tem uma área de influência que abrange aproximadamente oitenta municípios na Bahia e dezesseis no norte de Minas Gerais. A região sudoeste atualmente é constituída por 39 municípios, Vitória da Conquista se traduz no mais importante centro da região e se situa como a terceira maior cidade do interior da Bahia.

Figura 3 — Mapa da região do Sudoeste da Bahia

Fonte: (BLOG FINANCIADORES DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA REGIÃO SUDOESTE, 2009).

2.1 A Ditadura Civil-militar em Vitória da Conquista

A História política envolvendo grupos distintos, em disputas pelo o poder local no município de Vitória da Conquista, caracteriza-se pela sua longevidade, muito comum na história política do Brasil. Assim sendo, no processo de busca das fontes, deparamo-nos com as pesquisas, em maior número, aquelas que abordam os conflitos políticos envolvendo as disputas de poder entre grupos políticos locais. Dentre estes, estão os trabalhos de Dias (2001, 2009), Medeiros (2014), Souza (2010), os quais tratam de conflitos políticos locais, como

resultado de litígios políticos antigos envolvendo grupos familiares em torno do comando político local, traz como tônica principal, diferentes contextos. Também, serviu-nos a pesquisa sobre o papel da imprensa realizada por Aguiar (1999). Nesse sentido, as informações veiculadas por meio de jornais da época contribuíram para a pesquisa, na medida em que deram projeção às ações do poder público local na área de educação. Somadas a estas fontes, estão as Atas da Câmara de vereadores, Atas do Instituto Euclides Dantas, Termos de Posse de professores e servidores da educação, bem como as pesquisas de professores vinculados ao Departamento de História (DH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que contribuíram, sobremodo, com a pesquisa.

Nesse ponto da pesquisa, faz-se necessário entender como se deu o contorno da articulação do poder local com a política nacional, na medida em que esse jogo político pode resultar na implementação de estratégias para permanência ou alternância no comando da política local, que podem incidir nas questões educacionais locais. O entendimento desse vínculo, de acordo com Dias (1999), "[...] significa discernir, na aparente contradição, a consolidação de grupos reacionários no poder, principalmente porque ela não está nítida, pois, não se estabelece a partir de um acordo formal ou de uma guerra declarada" (DIAS, 1999, p. 201). Portanto, demarcar território de atuação política em Vitória da Conquista na conjuntura do golpe de 1964 e seus desdobramentos, requer uma compreensão dos meandros políticos que antecederam o regime imposto, de modo que, retornar as disputas eleitoral de 1962, faz-se necessário.

Assim sendo, os litígios políticos locais que situaram diferentes famílias, misturavam-se em uma realidade contornada pela dominação e subordinação. As disputas políticas se davam no intento do controle do poder municipal, com vistas a manter uma relação privilegiada com o poder estadual, isso envolvia diferentes grupos com convicções políticas distintas. Seu desenlace remonta antigas querelas entre famílias de coronéis e grupos influentes na política local.

Na efervescência dessas controvérsias políticas, para concorrer o pleito eleitoral de 1962, vincula-se uma figura que ganha destaque e foge do estofo rotineiro dos antigos grupos dominantes. Um político denominado de José Pedral Sampaio, considerado importante pela atuação na resistência contra o regime ditatorial no Brasil, após o Golpe de 1964, padecido pelo município.

Na esteira das investigações deparamos com a pesquisa do historiador Belarmino Souza (2010), em que o autor evidencia que as disputas pelo comando do poder municipal são retomadas no período de 1962, em que José Pedral Sampaio ingressa no cenário político,

candidato a prefeito pelo PSD. Do lado da situação, sob a liderança do prefeito, Gerson Sales da UDN, o qual de acordo com o autor, "começou a mover suas peças no tabuleiro da política local, o que suscitou os primeiros movimentos também na área oposicionista do Partido Social Democrata (PSD) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)" (SOUZA, 2010, p. 90). A oposição tinha como principais representantes, o médico Régis Pacheco e o engenheiro José Fernandes Pedral Sampaio. Assim sendo, com a aproximação do pleito eleitoral de 1962, o candidato apontado pelo poder dominante para representar, embora ele circulasse à vontade junto ao grupo oposicionista, era Jesus Gomes dos Santos.

Enfim, após ponderações e discussões em torno de outros possíveis nomes de candidatos que possibilitassem as conciliações. Com isso, a indicação pela comissão foi no sentido do Partido Social Democrático (PSD) seguir com candidato próprio pelo apoio à candidatura do engenheiro José Fernandes Pedral Sampaio, assim sendo, finda a gestão de uma candidatura com o intento de pacificação para a Prefeitura de Vitória da Conquista.

Portanto, no pleito eleitoral de 1962, a disputa ficou entre José Pedral Sampaio, candidato da coligação PSD/MTR (do Movimento Trabalhista Renovador) e o candidato da coligação União Democrática Nacional e o Partido de Representação Popular (UDN/PRP), Jesus Gomes dos Santos. O terceiro candidato, Dr. Hugo de Castro Lima, embora gozasse de prestígio na cidade, não conseguiu somar sua candidatura a outros apoios, era candidato pelo PTB, e Jorge Stolz Dias, que se candidatou pelo PSP, porém não tinha força eleitoral suficiente. Logo que os resultados das eleições saíram a imprensa municipal, em especial, o jornal *O Combate*[15], não deixou de notificar esse acontecimento. O referido jornal noticiou que "Nascia ali, a liderança de José Pedral Sampaio após vencer o pleito com vasta vantagem de votos" (MEDEIROS, 2014, p. 2). O referido candidato obteve 7.051 votos, seguido por Jesus Gomes dos Santos, por 4.667 votos. Hugo de Castro Lima, conseguiu 555 votos e, com uma margem menor de votos, Jorge Stolz Dias com 96 (MEDEIROS, 2014). A vitória significou um passo adiante das forças progressistas, intensificando os debates em torno das reformas de base, especialmente da, ainda tímida, reforma agrária, que encabeçou as reformas de base propostas pelo governo João Goulart.

---

[15] O jornal *O Combate* foi fundado, em 1929, por Laudionor Brasil. De acordo com Medeiros (2014), em edição comemorativa de vinte anos de O Combate, em 1949, o poeta Camilo de Jesus Lima, tecendo elogios ao então, dono e editor do semanário, reconhecendo seu valor e importância: "Ninguém sabe, do lado de fora, o que é a luta desigual e titânica de um homem pobre e honesto que mantém por vinte anos – uma vida – um jornal, no interior do Estado. Após falecimento de Laudionor Brasil, em 1950, "o semanário, "O combate" teimou em viver". Conforme o autor, o periódico após 1961, com a eminência das eleições municipais, "sem radicalismo "O Combate" critica a administração municipal, especialmente quanto à inexistência de serviço público de abastecimento de água e à precariedade do serviço energia elétrica. Também, ao lado de seu caráter noticioso (sempre o foi) torna-se mais reivindicativo dos interesses de Vitória da Conquista" (MEDEIROS, 2014, p. 2).

Assim sendo, o ambiente que encerra as eleições para prefeito marca um longo período de desavença entre os distintos grupos que compuseram o cenário político de Vitória da Conquista naquele contexto. Trata-se de um período propício a manifestações de acordos e conchavos entre as diferentes forças políticas do município. Posto isto, é ainda durante a gestão do prefeito José Pedral, que o clima de conciliação entre situação e oposição, se dará, também, fora do âmbito Municipal e na esfera educacional. Conforme Souza (2010),

> O Secretário de Educação do Estado da Bahia, Pe. Luiz Palmeira, aliado político do Prefeito, assinou portaria designando o professor Orlando Leite para as funções de diretor do Instituto de Educação Euclides Dantas (Escola Normal). A nomeação foi antecedida por uma comissão formada por Nilton Gonçalves e Franklin Ferraz que foi ter com o Secretário de Educação e com o seu assistente Alberto Farias para apoiar a indicação de Orlando Leite para a direção do IEED (p. 110).

Fato que demonstra um acordo que atendia interesses de diferentes composições políticas, inclusive com o apoio do prefeito Pedral que tinha vínculo político com o secretário de Educação. Deste modo, o Dr. Orlando da Silva Leite, embora sendo udenista e, portanto, oposição ao governo local, foi empossado no dia 24 de setembro de 1963, no cargo de Diretor da Escola Normal.

O contexto em que prefeito José Pedral principia sua gestão no município conquistense corresponde ao de efervescência política vivenciada no país, a saber, a gestão conturbada do presidente João Goulart e a sua proposta de Reformas de Base.

Tais reformas ganharam ressonância no município de Vitória da Conquista. De acordo com Medeiros (2014), com greves de bancários, fundação de sindicatos de pedreiros, mobilização de estudantes, sobretudo nos núcleos de grêmios nas escolas. Outrossim, no município, a mobilização da sociedade civil vem do início do governo Goulart. Foi organizada a Frente de Libertação Nacional de Vitória da Conquista, estudantes do Instituto de Educação Euclides Dantas organizaram, em 1961, paralizações e protestos contra a tentativa de impedir a posse do vice João Goulart, após a renúncia de Jânio Quadros.

Na medida em que as propostas reformistas de Jango ganhavam repercussão nacional, em especial, a Reforma Agrária, em Vitória da Conquista, a proposta também era vista com desconfiança pelos políticos de direita e fazendeiros. Entretanto, a proposta reformista do presidente João Goulart suscitou boas expectativas no prefeito José Pedral, bem como no grupo que o apoiava, pois, “compreendia a necessidade de inserção do município dentro da estrutura política e econômica do país que acompanhava as atualizações do capitalismo

ocidental" (DIAS, 2009, p. 74). Nessa perspectiva, indagado acerca das reformas em seu governo, no primeiro mandato, o prefeito responde:

> Fizemos novos métodos de governo, e modernizamos logo a cidade. Comprei máquinas. Não tinha um carro na prefeitura! Eu comprei uma camionete e tratores. Não tínhamos água, nem esgotamento, nem telefone. Não tínhamos nada, éramos uma vila. Eu sabia da potencialidade de Conquista por ser um caminho bem situado, clima bom, passagem do São Francisco para Ilhéus. Então, consegui fazer muita coisa. Nesse tempo, era João Goulart, Brizola, as heranças de Getúlio, a juventude muito entusiasmada. Nós, na realidade, embarcamos no projeto de Goulart para fazer as reformas de base: reforma do sistema bancário, reforma agrária, urbana e da educação (SAMPAIO, 2008, p. 12, *apud* DIAS, 2009, p. 74).

Além dos discursos do prefeito Pedral incomodar a ala conservadora e confluir para uma polarização na política local, as posições acerca da política nacional se acentuavam. Nessa perspectiva, pode-se considerar como uma forma de demonstrar esse descontentamento, a reação em forma de protesto por parte de um grupo de ruralista. A finalidade do evento foi a criação de uma sociedade para a defesa dos interesses da classe dos ruralistas e combater as reformas de base do governo João Goulart, em especial, a reforma agrária (SOUZA, 2010). Conforme o mesmo autor,

> Ocorreu em Vitória da Conquista no dia 2 de março de 1964, no Cine Teatro Conquista, na Praça Barão do Rio Branco, o 1o Encontro de Ruralistas, com a participação do deputado federal Edvaldo Flores (UDN) e dos estaduais Wilson Lins e Clécio Correia. A finalidade do evento foi a criação de uma sociedade para a defesa dos interesses da classe dos ruralistas e combater as reformas de base do governo João Goulart, em especial a reforma agrária (SOUZA, 2010, p. 115).

Esse e outros eventos locais demonstravam que os acontecimentos que moviam a esfera nacional, respingavam na realidade da dinâmica local. Essa ação dos fazendeiros evidencia o conflito com uma possível reforma agrária, e uma repulsa às reformas, anunciadas pelo presidente João Goulart. Contudo, para além dos descontentamentos, ainda existiam resquícios da derrota nas urnas, nas eleições de 1962. Segundo Medeiros (2001), os discursos postos naquele sucedido "diziam mais que o simples descontentamento com a reforma agrária trombeteada" (MEDEIROS, 2014, [s.p]). Um incômodo com as reformas que irá aguçar uma oposição à gestão do prefeito, de modo que a imprensa local terá um papel fundamental nessa empreitada, em especial, o jornal *O Sertanejo,* sendo udenista, "a oposição tinha como veículo de divulgação" o mesmo jornal (AGUIAR, 1999).

É importante lembrar que as reações ligadas aos acontecimentos na política nacional aparecem na imprensa local de acordo a posição política adotada por cada periódico que a

representava. Assim, de acordo Aguiar (1999), o periódico *O Combate* noticiava matérias relacionadas a questões locais, e, quando abordava alguma notícia da política nacional, esta, encontrava-se associada às posições ou ações da política local. Entretanto, a partir de outubro de 1963, com os acontecimentos anteriores ao golpe são publicadas matérias em dois periódicos, no *O Combate* e no *O Jornal*. Os dois anunciam a conspiração, com ares de preocupação com o rompimento da ordem democrática do país (AGUIAR, 1999). Fato que confirma uma inclinação com ideias progressistas e reflete posições adotadas pelos seus proprietários.

Enfim, a dinâmica em torno da política nacional ressoava na imprensa e na vida dos moradores de Vitória da Conquista de um modo bem particular. Pode-se considerar um momento marcante e festivo para a cidade, de acordo com Souza (2010), a inauguração do asfaltamento da rodovia que ligava Salvador ao Rio de Janeiro, a Rio-Bahia.

O professor Carlos Dias, um dos nossos entrevistados, caracteriza dois momentos como impulsionadores para o desenvolvimento de Vitória da Conquista: a criação da escola Normal e a inauguração da Rio-Bahia quando afirma "ela sucedeu a importância da Rio-Bahia tinha, porque a Rio-Bahia é de 1942, muitas dessas cidades que não tiveram esse privilégio de ter a Rio-Bahia passando por ela, perderam muito". O acontecimento ganhou forte impacto na sociedade local e adjacências, pois foi a primeira vez que um presidente da República pisou em terras conquistenses. Assim, foi confirmada a presença de João Goulart, o governador do Estado da Bahia e sua comitiva para o evento que demarcou a História política da cidade. Em seu discurso[16], como afirma Souza (2010), o presidente Goulart destacou a importância da rodovia e a necessidade das reformas de base, em especial, a reforma agrária. Certamente, causou desassossego entre os udenistas de Vitória da Conquista, o apoio de Lomanto Júnior às reformas de base, sobretudo a reforma agrária. O acontecimento assinalou, sobremodo, a dinâmica política da cidade e da região, pois, outros pontos também entraram na pauta de reivindicações, particularmente, os recursos para as obras do abastecimento de água (SOUZA, 2010).

Embora, o descrédito no golpe não tenha sido anunciado pela imprensa local, a notícia sobre o último comício de João Goulart, não passou despercebida. O periódico, *O Jornal*[17], datando de 14 de março de 1964, discorreu a respeito do acontecimento, tecendo comentários

---

[16] A Cópia do discurso proferido pelo presidente João Goulart, pode ser localizado na edição *O Jornal de Conquist*a, de junho de 1963, p. 4.

[17] *O Jornal* – Fundado em 1958 — de propriedade do historiador Aníbal Lopes Viana, atuava na vida política em oposição a UDN. Em termos de edição, o seu jornal não diferia muito dos seus congêneres locais. Trazia notícias municipais, regionais, nacionais e internacionais (AGUIAR, 1999, p. 177).

categóricos sobre as medidas anunciadas pelo, então, presidente Jango. Conforme Aguiar (1999), o enfoque acolhido no periódico pressupunha um afastamento entre a real situação vivenciada pela Capital e a realidade de Vitória da Conquista,

> Vitória do povo! A libertação dos escravos negros ocorreu a 13 de maio de 1888 pela Princesa Regente. A libertação do escravo camponês ocorreu a 13 de março de 1964, insigne Presidente João Goulart. Como o 13 de maio, o 13 de março passará para a História da pátria brasileira, porque a assinatura do Decreto da SUPRA, desapropriando terras em um rio de 10kms nas margens das ferrovias, rodovias e açudes federais, foi uma espetacular vitória do povo e o início da libertação dos camponeses sem terra. O decreto da SUPRA assinado pelo Presidente Goulart, às 18:20 horas de ontem, com uma caneta que ofereceram os sargentos das Forças Armadas do país, foi um golpe de morte nos interesses dos latifundiários e privilegiados e contra a miséria do camponês. A vitória da causa popular no Brasil não pode ser posta em dúvida, diante do pronunciamento do Presidente da República. A reação dos maus brasileiros inimigos do povo está sendo contida e a Deusa da Vitória está ao lado do povo brasileiro! (AGUIAR, 1999, p. 188-189).

As pesquisas desenvolvidas por Dias (2009) demonstram, na esfera regional, a nova conexão que se estabelece entre as forças políticas dentro da nova ordem imposta, a partir de 1964. No que diz respeito ao panorama nacional, no período em questão, os trabalhos de Dias (2009) dão conta de que o país vivia sob o signo de projetos diferentes, que se evidenciavam naquele contexto, os quais envolviam questões de cunho político, econômico e ideológico. Essa controvérsia entre as duas perspectivas que se traduzia na forma de conceber a sociedade "permeou o governo, o legislativo e todos os demais setores da sociedade brasileira nos anos 60 e subsequentes" (DIAS, 2009, p. 79).

No cenário político local, as diferentes facções políticas se articulavam conforme as demandas que o cenário político impunha, de maneira que as divergências partidárias se afloram e afirmam suas tendências na esfera nacional,

> Uma parte do PSD, que aproximava as oligarquias regionais do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e de Jango, foi progressivamente se distanciando deste último e aderindo organicamente ao golpe contra o presidente. Assim, de forma confusa, os simpatizantes do governo federal em Vitória da Conquista se viram envolvidos na complexa conjuntura do golpe de 1964. (DIAS, 2009, p. 79).

Após a deflagração do golpe, na Bahia, os militares se apressaram em neutralizar as cidades de Vitória da Conquista, Ipiaú e Feira de Santana, que eram chefiadas por partidários de João Goulart e poderiam se tornar possíveis focos de resistência (SANTANA, 2009). Nesse sentido,

> Na década de 1960, embora setores ligados ao populismo tenham saído vitoriosos na maioria dos municípios do sudoeste, o golpe militar de 1964 promove um retrocesso político, devolvendo o poder às antigas oligarquias; é o caso por exemplo, de Vitória da Conquista, Jequié, Itapetinga e alguns de seus municípios satélites (FONSÊCA, 1999, p. 46)

Assim sendo, segundo Medeiros (2014), era chegada a hora da "desforra". Posto que, não se limitava ao combate à subversão e aos comunistas, porém, de vingança. Nesse entendimento, Dias (2001), afirma que, assim que foi confirmado o golpe, foram definidas ações, no intuito de eliminar qualquer resquício da política interna nas instituições governamentais, de modo que, o capitão Bendochi, udenista e lacerdista convicto, foi designado para coordenar a prisão e a deposição dos adversários em Vitória da Conquista. Foram efetuadas várias prisões na cidade, entre elas, a do prefeito José Pedral e de vereadores de sua base de apoio política. Em sessão na Câmara Municipal, os vereadores foram coagidos a votarem a cassação[18] do mandato de José Pedral sob vigilância armada.

As principais acusações contra o prefeito, de acordo com Dias (2001), eram: compor o Grupo dos Onze, núcleos organizados por Brizola[19]; participar da Frente de Libertação Nacional, que seria liderada por Waldir Pires; provocar agitação no país e de estar se preparando militarmente para a guerrilha (DIAS, 2001, p. 82). Na busca de "justificar" a cassação do prefeito José Pedral, a Ata da 30ª Reunião Extraordinária da Câmara Municipal de Vitória da Conquista trazia como pauta única a,

> apreciação do impedimento do atual prefeito deste (sic) município pelo fato de professar a ideologia contrária à verdadeira democracia que herdamos dos nossos antepassados e a verdadeira forma de governo (sic) compatível com nossos ideais de liberdade (CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, 1964, p. 2).

A política de cassações teve como uma de suas funções intimidar, também aqueles que pensassem em se rebelar. Numa dimensão nacional, por força do Ato Institucional nº 1, de acordo com Alves (2005), além da intimidação da mesma natureza, no Congresso seria um "efeito demonstrativo" com a redução significativa das possibilidades de coalizão parlamentar entre os dois principais partidos, o PTB e o PSD (ALVES, 2005).

---

[18] Sobre a cassação do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio, existe outra versão que se encontra no jornal *O Sertanejo*, nas edições de 06, 13 e 20 de junho de 1964, disponível no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista — BA.

[19] Leonel de Moura Brizola político brasileiro que, no período era governador do Rio Grande Sul. Disputou e venceu vários pleitos políticos para deputado Estadual, Federal e para governador do Rio Grande do sul e do Rio de Janeiro. Mantinha relações estreitas com o presidente João Goulart. Era excelente comunicador. Comandou a resistência no Rio Grande do Sul contra o golpe.

Em substituição ao prefeito cassado, José Pedral, quem assumiu o cargo foi o vereador Orlando da Silva Leite, que também na época exercia o cargo de diretor da Escola Normal. Em seu lugar, a Escola recebe como novo diretor Jesiel Norberto da Silva.

Assim sendo, além da prisão do prefeito José Pedral, foram presos, também, no mesmo período vários jornalistas e pessoas ligadas a sindicatos e a oposição em geral[20]. Os periódicos que sobreviveram, na época, incumbiram-se com a função de publicar uma solicitação para o comparecimento à Auditoria de Guerra da VI Região Militar. Dentre os acusados de crime contra a segurança nacional, estavam: Franklin Ferraz Neto, Antifólio Pedral Sampaio, Everardo Públio de Castro e Paulo Demócrito de Sá Caires (*O Jornal de Conquista,* 22/01/1966). A respeito da prisão do professor Everardo Públio de Castro, a professora Maria Auxiliadora relata em sua narrativa, que ele foi preso dentro da sala de aula, ministrando aula de Geografia na Escola Normal (Instituto de Educação Euclides Dantas).

Condizente com as pesquisas de Medeiros (2014), o vereador Péricles Gusmão, considerado militante, era bastante próximo ao prefeito e tinha ligação com grupos de esquerda. Na época, foi preso no dia 13 de maio de 1964, apareceu morto na cela onde o aprisionaram. A justificativa oficial é de que o vereador se suicidou. Versão combatida, veementemente, pela família.

É válido ressaltar que os grêmios estudantis representavam núcleos de resistência na época do regime ditatorial, de maneira que inúmeros estudantes sofreram perseguições e alguns, até, pagaram com a vida o preço da militância. No município de Vitória da Conquista, os grêmios também foram alvos de ataques e perseguições pelo governo local, quando este se tornou alinhado com o regime ditatorial. Essas ações emergiram da memória de uma das professoras entrevistadas para esta pesquisa. No momento de rememorar suas experiências no grêmio escolar, a professora Maria Auxiliadora relata sua compreensão do episódio naquele contexto:

---

[20] Alcides Araújo Barbosa (presidente do Sindicato dos Comerciários), Altino Pereira (presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil), Aníbal Lopes Viana (jornalista e suplente de vereador), Atenor Rodrigues Lima, (comerciário), Edvaldo Silva (presidente da Associação dos Panificadores), Érico Gonçalves Aguiar (agricultor), Franklin Ferraz Neto (juiz trabalhista), Galdino Lourenço (motorista), Gilson Moura e Silva (radialista), Hemetério Alves Pereira (livreiro), Hugo de Castro Lima (médico), Ivo Vilaça Freire de Aguiar (funcionário público), Jackson Fonseca (radiotécnico), João Idelfonso Filho (publicitário), José Luiz Santa Izabel (bancário), Juracy Lourenço Neto (comerciário), Lúcio Flávio Viana Lima (bancário), Luis Carlos (bancário), Paulo Demócrito Caires (estudante), Péricles Gusmão Régis (comerciário e vereador), Raimundo Pinto (comerciante), Raul Carlos Andrade Ferraz (advogado), Reginaldo Santos (bancário, diretor do jornal *O Combate*), Vicente Quadros Silva Filho (radiotécnico) Everardo Públio de Castro (professor), Anfilófio Pedral Sampaio (funcionário público e suplente de vereador), Camilo de Jesus Lima (escritor e oficial do Registro de Imóveis), dentre outros (MEDEIROS, 2001).

> E, na época, depois de Luís ser presidente do grêmio, Demócrito era um colega de sala também, ele presidiu o grêmio e foi na época da ditadura, foi preso também. Ele permaneceu preso por uns dias e, o que ele relata que chocou muito também, é que ele viu, presenciou na época, foi a morte de Péricles Gusmão. Na sala que Péricles estava preso era vizinha a dele, e pela janela ele percebeu e presenciou a morte dele. Chocou muito, marcou muito a ele e agente também todas essas passagens nesse período da ditadura (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Assim, eram perseguidos aqueles considerados "inimigos" da nação, ou que estivessem envolvidos em atividades que desenvolvessem a conscientização e incentivassem o senso crítico, assim como a organização e mobilização dos operários, dos estudantes, dos sindicatos, principalmente os mais ligados a movimentações políticas do período do governo Goulart, tais como sindicalistas e estudantes ligados a organizações de esquerda. Segundo Dias (2005), chamava mais a atenção das autoridades militares o posicionamento conivente de prefeitos do interior da Bahia às Reformas de Base, bem como a busca por aproximação com movimentos sociais.

Enfim, as questões que levaram o Comando Militar agir no interior da Bahia, pouco se difere das razões existentes em outros espaços do país. Considerando as singularidades, a consumação do golpe impactou a vida da população de Vitória da Conquista, fazendo ressoar nos diversos setores da sociedade local, em especial, na educação, visto que, esta foi alvo de atenção das políticas empreendidas no período.

2.2 O Contexto educacional no Brasil e o ensino de História

Sob o manto da ideologia militar, a educação brasileira passa a ser planejada e desenvolvida no período de 1964 a 1985, constituindo-se como esteio estratégico para as políticas implementadas naquele contexto, de modo que, a política educacional inclina-se para o planejamento de reformas procedentes do Estado[21]. Tal contexto histórico e o peso do seu componente ideológico contribuíram, sobremodo, para a organização das instituições educacionais e suas funções.

Nesse sentido, no contexto da Ditadura Civil-militar, a política educacional é assimilada por Germano (1993), como "uma certa forma de intervenção do Estado com vistas

[21] A educação brasileira traz em sua história um caráter assinalado por abundantes reformas educacionais engendradas pela União, que se expressa desde a Primeira República (1889-1930). Nomeadamente, foram: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epitácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Corrêa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma Rocha Vaz (1925); Reforma Francisco Campos (1931); As Reformas Capanema (1942); A Lei de Diretrizes e Bases-LDB, 91961); As Reformas advindas dos acordos conhecidos como MÊS/USAID no decorrer do governo militar no Brasil; e por último, as Reformas Educacionais da década de 1990 (ROMANELLI, 2014; SAVIANI, 2014; GERMANO, 1993).

a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação do capital e, por vezes, afastar focos de tensão e de conflito, para obter a hegemonia. (GERMANO, 1993, p. 32). Vale salientar que entender as políticas educacionais propostas pelo Estado nesse contexto é, também, compreender a ausência da participação dos segmentos da sociedade em construção, haja vista a perseguição política e a repressão a que foi submetida a sociedade civil.

Sob a égide do regime Civil-militar, implantado a partir de 1964, um novo horizonte se apontava no país, acompanhado da necessidade de urbanizar e de industrializar. Nessas condições, o ensino foi organizado, de acordo com Saviani (2008), "em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda" (SAVIANI, 2008, p. 5). Ocorre, portanto, de forma mais intensa, uma vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, de modo que se irrompeu um processo de reorientação geral do ensino no país.

O significado da educação, enquanto fator de desenvolvimento, é evidenciado com mais intensidade a partir de 1968. Ano também assinalado com profundas mudanças na vida da sociedade e da economia, visto que, a expansão foi retomada de forma mais acelerada (ROMANELLI, 2003). Conforme a mesma autora, o sistema educacional foi acentuado por dois momentos, claramente definidos: o primeiro caracteriza-se pela a implantação do regime e o planejamento da política de recuperação econômica, juntamente com a serventia do controle e da repressão. Não por acaso, o ano de 1968, ano da decretação do Ato Institucional nº 5, usado para validar uma série de ações que marcaram esse período ditatorial, caracterizado pelo o endurecimento do regime imposto, com atitudes arbitrárias, manifestações estudantis, perseguições, prisões, cassações, bem como críticas por meio dos meios de comunicações, foram afrontadas pelas forças autoritárias.

O segundo momento foi assinalado pela busca de medidas práticas para atenuar a crise da demanda social de educação. Momento o qual se consubstanciou nas reformas de base adotadas que delinearam, assim, o sistema educacional (ROMANELLI, 2003, p. 202 -203). Essa demanda social por educação sobressaiu não somente no ensino superior, mas também em meio a população entre 7 e 14 anos, em função da baixa taxa de escolarização desta faixa etária (CUNHA; GÓES, 1996).

Assim, no auge dessa situação para a proposta educacional, o período em questão, destacou-se pelas reformas verticalizadas, tendo sua origem, em acordos forjados sem a participação da população, entre os governos brasileiro e americano, conhecidos como

"acordos MEC/USAID" (Ministério da Educação e Cultura/ *United States Agency for International Development)* (ROMANELLI, 2014). Outrossim, esses acordos foram marcados, também por protestos que, levados à efeito, agravaram a situação da crise no meio educacional.

Nessa perspectiva, a concepção privatista da educação ganha "corpo" e vincula-se ao ideário de desenvolvimento e de segurança nacional. Essa configuração foi denominada por Saviani (2008) de concepção "produtivista de educação". Conforme o autor,

> Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do "máximo resultado com o mínimo dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos" (SAVIANI, 2008, p. 7, grifos do autor).

O projeto educacional e, por conseguinte, as reformas educacionais do período em questão, situam-se no contexto de consolidação da força de trabalho, uma vez que a educação representa o elemento articulador do projeto de "desenvolvimento capitalista do Estado" (RODRIGUES, 1984, p. 111). Por essa via, ainda de acordo com o autor, o Estado "procura assegurar pelos caminhos da educação, as condições básicas para o crescimento da riqueza nacional e para o acesso de todos os bens de desenvolvimento" (RODRIGUES, 1984, p. 126). E, ganha sentido, segundo Saviani (2008), "pela ênfase nos elementos dispostos pela "teoria do capital humano"[22] (SAVIANI, 2008, p. 6).

Em suma, a educação em todo país passou a ser executada sob a égide das reformas educacionais concretizadas desde a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior e a nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que se refere à reforma do ensino de 1º e 2º graus. Em decorrência dessa emergente legislação educacional, a educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico, sobretudo, com a formação de mão-de-obra de baixo nível de qualificação (ROMANELLI, 2003). Sobre a reforma universitária, Fonseca (1992), afirma que

> de um lado, a reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progresso social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a

[22] Conforme Frigotto (1999), os primeiros trabalhos sobre a Teoria do Capital Humano, produzido nos EUA por Shultz (1956-1957), como ele mesmo declara, nascem sob a preocupação de entender os fatores que influenciam o aumento da produtividade (FRIGOTTO, 1999).

> possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições do Ensino Superior (p. 21).

Observa-se que, com o advento do período ditatorial, as universidades sofrem ataque à sua autonomia, sentindo os efeitos da ausência de democracia real, embora a preservação desta foi a narrativa utilizada como justificativa para a efetivação do golpe que deu início à ditadura, no discurso de seus idealizadores. Esse período foi marcado por toda forma de violência e repressão, inclusive no plano simbólico. Nesse aspecto, o autoritarismo do regime se manifestou na prática do doutrinamento e do ufanismo patriótico e tudo o que lembrava a cultura cívica e patriótica, com vistas à exaltação ao regime imposto. Nessa perspectiva, a escola, enquanto instituição pública sofreu diretamente a repercussão desse movimento político e ideológico. Esse contexto produz mudanças específicas na disciplina História.

2.3 A disciplina História nesse contexto

Pela Lei 5.692/71, que instituiu a reforma do 1º e 2º graus, as disciplinas de História e Geografia são alvos de mudanças radicais, uma vez que perdem o estatuto de disciplina, aleijando sua função social, bem como, seus métodos de produção de conhecimento também seriam excluídos do seu ensino, de modo a serem subjugadas a propensões governamentais, típico de um Estado ditatorial. Tais disciplinas passam a ser incorporadas por meio dos Estudos Sociais, no 1º grau, e isso se consolida por meio do Parecer nº 853/71.

Nesse sentido, a fusão de disciplinas impôs os Estudos Sociais como matéria destinada ao primeiro grau e, de acordo com Schmidt (2012), "o ensino de História ficou restrito ao Segundo Grau, inserido na grade curricular com carga horária máxima de duas horas semanais, durante um ano deste curso" (p. 85), o que a autora chama de "crise do código disciplinar da História" (p. 85).

Nesse sentido, a forma de conceber o lugar ocupado pelo conhecimento histórico no universo curricular, pela professora Margarida fica visível, quando ela adentra os meandros de seu ofício. Notadamente, a professora Margarida elenca alguns conteúdos no intuito de elucidar a impossibilidade de cindir o conhecimento histórico das disciplinas Estudos Sociais e OSPB, como mostra em sua narrativa:

> Diferenciar Estudos Sociais de História e de OSPB é impossível. É um inserido no outro, eu não vou jamais trabalhar Estudos Sociais sem ver a História. Eu não vou trabalhar Estudos Sociais sem ver a origem do município, como o município surgiu. Aquele movimento que houve aqui pra fundação de Conquista, João Gonçalves da Costa, os índios, a participação

> dos indígenas. Quantos índios morreram! Aquilo é balela, não, aquilo aconteceu. Então, quem trabalha com Estudos Sociais está com História ligada, entendeu? Quando ver a história do seu município, como surgiu, a população, o transporte do município, tipos de escola que o município tem, a política do município. Isso é só Estudos Sociais? Não, isso é História também (PROFESSORA MARGARIDA).

Na narrativa da professora Margarida, fica evidente que a materialização da proposta anunciada e propagada como renovação pela Lei n.º 5.692/71, inserindo os Estudos Sociais no currículo, teve como resultado a fusão de conhecimentos advindo da área de humanas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia, cuja construção como disciplina se deu de forma progressiva, com a implantação das licenciaturas curtas e plenas em Estudos Sociais. É sempre bom lembrar que houve muitas resistências à implantação dos Estudos Sociais. No meio acadêmico, em associações, um verdadeiro movimento de repúdio, uma vez que foi considerado como uma afronta aos profissionais e um descaso com as disciplinas de História e Geografia (FENELON, 1985). Os impactos na educação básica foram grandiosos. Desde a tentativa de amputação do conhecimento histórico, até a sua descaracterização, destituído de qualquer forma de problematização dos conteúdos.

Na compressão da professora Margarida era impossível dissociar História de Estudos Sociais. Isso reflete o entendimento de um programa de ensino com temas afins, porém diluídos nas disciplinas História, Educação Moral e Cívica e OSPB, configurando-se em um esvaziamento das disciplinas da área de humanas. Isso fica evidente no entendimento da professora Margarida, as disciplinas por ela referenciadas, tinham todas os mesmos objetivos, uma vez que os conteúdos estão estrategicamente interligados. Esse esvaziamento se dá desde a formação do professor, cujo principal objetivo seria, de acordo com Fonseca (1992), "a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social" (FONSECA, 1992, p. 27). Tratava-se de um movimento em que a formação induzia áreas polivalentes, sem uma noção de conjunto, de modo que, em sua prática, era inevitável que o professor enxergasse de forma compartimentada o conhecimento na área de História.

Na mesma perspectiva, a Educação Moral e Cívica (EMC) é retomada, uma vez que, desde de 1969, o Decreto-Lei n° 869/1969 reestabeleceu a disciplina EMC como obrigatória na matriz curricular escolar, a qual, posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto n° 68.065/1971. Esses documentos mostram as finalidades e os interesses sociais ao ser implementada de forma obrigatória tal disciplina, e ganha obrigatoriedade no primeiro grau.

Assim sendo, o Conselho Federal de Educação, tão logo, ajustou, em concordância com a legislação[23] vigente, a formação de professores. O caráter dessa formação procedia no intuito de oferecer aos professores uma formação polivalente, para ministrar todos os conteúdos destinados aos denominados Estudos Sociais. Sobre essa questão Fenelon (1985) afirma que,

> A situação mais se agravou quando se buscou definir que a formação do professor para ministrar tal disciplina deveria ser "polivalente" e a alegada existência de "áreas carentes" foi indicada para justificar a formação deste profissional, pois seria preferível um professor "curto" ao leigo (p. 96).

Na verdade, o que estava subjacente nessa proposta era o descuido com os profissionais da educação, sobretudo os da área de humanas, seguido por um rebaixamento no processo de formação ao furtar-se do direito à pesquisa, uma vez que a intenção das políticas educacionais vigentes, voltadas para a formação de professores, buscavam uma formação com a perspectiva de agente transmissor de conhecimentos.

Em relação à situação dos Estados, vale lembrar que os Estados ainda tinham uma relativa autonomia para a organização de seus sistemas escolares, no que se refere à programação curricular, como lembra Abud (2011), "cada Estado brasileiro buscou soluções próprias para a implantação da Lei 5.692/71" (ABUD, 2011, p. 7). Com relação aos conteúdos a serem trabalhados no ensino de Estudos Sociais, de acordo com Fonseca (1992), "não é refletir sobre a história construída pelos homens, mas "localizar e interpretar fatos" (FONSECA, 1992, p. 42, grifos do autor), em um exercício que aproximava o ensino de História, a princípio, realizando atos cívicos e comemorativos no cotidiano, de maneira que fossem compreendidas como a própria História do Brasil. Nesse movimento, as diretrizes da política educacional destinadas ao plano de 1º grau, de acordo com Pesavento (1990), "enfatizaram a necessidade e regionalizar os currículos, tendo como efeito a proliferação de livros de caráter didático que versavam sobre "história regional" (p. 67).

Portanto, a história historicizante retoma vigorosa, e, fica evidenciada a condição doutrinadora e conservadora das disciplinas Educação Moral e Cívica e OSPB na prática de ensino, a presença dos atos cívicos no cotidiano escolar. A História ensinada deveria ser uma narrativa conduzida, sem desordem, de maneira que suprimisse o indivíduo a não se sentir sujeito, em um mundo em constante transformações. Uma História pacífica e integradora das classes sociais, destituída de sua função social. Uma narrativa sem conflitos. Um tempo em que pode ser definido por Laville (1999) "em que o ensino de História nas escolas não era

[23] Refere-se ao Parecer nº. 554/72 e da Resolução nº. 8/72, que regulamentam os cursos de licenciatura curta para professores de 1º grau e licenciatura plena para ministrar aulas no 2º grau. (FONSECA, 1992, p. 27).

mais do que uma forma de educação cívica" (p. 1). Assim, a disciplina História é usada como meio para determinada função que lhe é atribuída, o que o autor denomina de "intervenção" no ensino de História (LAVILLE, 1999).

Nessa perspectiva, o professor Marcos explicita sua apreensão acerca do papel das disciplinas doutrinadoras, tanto a disciplina OSPB, quanto de EMC:

> Na realidade tanto EMC, que é Educação Moral e Cívica estava voltado, e até mesmo OSPB, mais especificamente, EMC estava no contexto do regime militar. O MEC seguia as diretrizes do governo federal, então, era voltado para a ordem, o respeito, a disciplina, para a obediência ao sistema militarista. OSPB, praticamente, já era um pouquinho mais livre, mais aberta, mas mesmo assim, o objetivo que o governo federal tinha era de manter um certo controle. Ensinar aquilo que o governo federal desejava que fosse seguido, que fosse ensinado para os alunos do ginásio, principalmente OSPB que estavam relacionada de 5ª a 8ª série. Então, desde o ginásio já tinha intenção de dar uma formação política voltada para a defesa do próprio sistema vigente político naquele momento histórico e político do Brasil (PROFESSOR MARCOS).

Acreditamos que nesse relato, o professor Marcos avalia o papel das disciplinas EMC e OSPB e os conteúdos que poderiam contribuir com a proposta educacional vigente, "formação política" voltada para a defesa do sistema autoritário. É demonstrado também, na narrativa do professor Marcos, uma percepção bastante transparente sobre os fatos relacionados à ditadura.

No que se refere à disciplina de Estudos Sociais, embora, por um lado, o seu ensino caminhasse sob o signo da obrigatoriedade, e, segundo Schmidt (2012, p. 86), "percorreria todo o período entre 1964 e 1984", por outro, havia um movimento de resistência, que se refletia, sobretudo, dentro das escolas.

Não obstante, nesse mesmo período, contraditoriamente, malgrado a existência da censura e de outros meios repressivos, do ponto de vista historiográfico, a produção histórica, também, desenvolveu-se sob as bases da dialética marxista, incorporando novos objetos para a pesquisa, sobretudo, de cunho social e econômico (NADAI, 1993). As temáticas, antes relegadas ao contexto da História globalizante, foram postas em evidência, notadamente, pesquisas a respeito da classe trabalhadora, formas de lutas e resistências, alcançando os sujeitos silenciados de uma história "menor" e que não são contemplados nos "documentos oficiais". Na mesma medida, os estudos sobre a História regional e a história local ganharam dinamismo nos cursos de pós-graduação. Em que pese esta larga produção, alcançar uma escala maior de público, sobretudo o espaço escolar, lamentavelmente, grande parte ficou

restrita ao espaço acadêmico, tendo em vista a censura do regime autoritário (NADAI, 1993, p. 157).

Na narrativa da professora Maria Auxiliadora, esse contexto é evidenciado de forma nítida, ela também revela uma preocupação com a história local, demonstrando posição de enfrentamento, de quem procurava desenvolver o trabalho em sala de aula independente do currículo oficial, malgrado houvesse delimitação, assim ela relata:

> Vinha o currículo do Estado para a escola. Mas, esse currículo não era tão amarrado assim, a gente tinha que trabalhar aquele currículo básico. Mas, dentro da sala de aula a gente tinha autonomia para introduzir outras questões de história, inclusive voltar mais para a região dele, que os livros não tinham. Uma questão que a gente sempre deparava era que o livro de História do Brasil era mais voltado para o sudeste (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Essa postura de emancipação em sua prática, é demonstrada pela professora Maria Auxiliadora todo tempo no decorrer da entrevista, ainda que tivesse ciência dos limites impostos. Em seu relato afirma que sentia falta de conteúdos que abordassem características da Região Nordeste, de modo que se sentia incomodada, o que a fez buscar alternativas para incluir outros conhecimentos históricos, que, segundo ela, traziam mais sentidos em suas aulas. Portanto, era o reconhecimento de que muitos conhecimentos não eram vinculados ao livro didático, cuja importância se dava, sobretudo, quando reportava a história regional e local.

A iniciativa da professora Maria Auxiliadora revela, também, sua identidade com determinados conhecimentos e a importância que ela atribuía à aprendizagem dos alunos, já que em outros relatos ela menciona o gosto em que trabalhava com atividades que possibilitasse o resgate da história pessoal e do grupo de convívio dos alunos, a construção de identidades e seu cotidiano. O que sugere à compreensão das relações humanas e sociais ao seu redor.

A década de 1980 desponta trazendo novos ares, do ponto de vista da educação, pois, além de corresponder ao período que ocorreu o processo de "redemocratização", foi também um momento em que o ensino de História, bem como outras áreas do conhecimento, ganham espaço nos debates e repensam suas práticas. Esse momento é caracterizado por Caimi (2001) como a *"*Era do Repensando*",* visto que, muitos professores e entidades representativas vincularam-se em torno do desafio de pensar em novas perspectivas para a prática do ensino. Esse movimento se deu em diferentes espaços, os quais fortaleceram essas questões, como em universidades, escolas, congressos. Fatos que manifestaram preocupações com referenciais

teóricos, historiográficos, bem como metodológicos. Com o propósito de avaliar as proposições para o ensino, até então, manifestadas, no intento de cunhar prestígio e autonomia à História como disciplina.

Nesse sentido, emergiram outras possibilidades de ensinar História, na medida em que a disciplina é posta a manifestar seu sentido, interpretando de forma crítica a organização social, dando voz aos "invisíveis" da sociedade. A pauta sobre a democracia ganha com novos olhares e perspectivas, visto que sua função de educar volta-se para problematização da situação social e política que se encontrava envolto no seu cotidiano, de modo a substituir as funções anteriores que lhe foram postas.

Portanto, uma certa emergência de novas propostas curriculares, as quais traziam um desafio para a escola, segundo Fonseca (1992), "deixa de ser mero 'aparelho ideológico do estado" ou "espaço neutro de difusão do saber" (p. 90, grifos do autor), envolvidos em um movimento como sujeitos da pesquisa e, por conseguinte, construtores de conhecimentos. Uma perspectiva que exigirá, como afirma a professora Fonseca (1992) — ao se referir as propostas de São Paulo e de Minas Gerais —

> a concepção de educação explícita nas propostas, ao colocar uma série de desafios novos, exige a construção de nova mentalidade a respeito do papel da escola, de sua função social e, mais que isso, a construção de uma nova concepção a respeito de o que, como, para que ensinar História, tendo claro para quem se ensina hoje, especialmente nas escolas públicas do Estado (FONSECA,1992, p. 91).

É importante lembrar que o marxismo, em fins da década de 1980, diminuiu seu espaço na academia, ganhando vigor a Nova História francesa, também denominada de 3ª geração dos *Annales.* Nas escolas, essa repercussão se dará a partir da década de 1990, de modo a romper com concepções e paradigmas ancoradas nas tradições. De acordo com Fonseca (1992), manifesta-se uma recusa tanto pelo propósito cronológico francês, com a divisão da história em: Pré-História, Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, bem como a visão marxista da evolução dos modos de produção. Com esse olhar e perspectiva, há uma busca para superar "a visão eurocêntrica e a lógica do progresso que permeia de ponta a ponta a nossa historiografia" (FONSECA, 1992, p. 94).

Evidentemente, as novas propostas iriam provocar mudanças de mentalidades frente às novas concepções de ensino, de educação e o papel da escola, de modo especial, nas ideias já cristalizadas. Na esteira dessa reflexão, a professora Nadai (1993, p. 160) aponta a crise com relação ao método numa dimensão conjuntural, referindo como uma "crise da história

historicista", que, por conseguinte, refere o desencontro das várias demandas sociais, bem como a impossibilidade de a escola responder a esses anseios (NADAI, 1993, p. 144).

Nessa perspectiva, em termos historiográficos, o silêncio imposto, a partir de 1964, não impediu o ressurgimento das produções por parte dos intelectuais brasileiros. Obras importantes foram produzidas, no intuito questionar a historiografia tradicional, como também, o lugar ocupado por ela. Nesse movimento, a História Social desempenha um papel relevante conduzindo novos temas e questões, alargando novas fontes e campos de investigação para atuação do historiador. Assim, a nova historiografia brasileira emerge ajustada à Historiografia Social inglesa, a Nova História Francesa, sem se desvencilhar da tradição dos *Annales* e da Historiografia marxista (FONSECA, 1992).

Essas mudanças ocorridas no campo epistemológico da ciência histórica e somadas à ideia de considerar saberes escolares ampliaram as possibilidades de mudanças nos programas curriculares e nos livros didáticos, na medida em que incorporassem as novas propensões historiográficas contemporâneas, como afirma Fonseca (2004, p. 66), "foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano, ainda hoje predominantes quando se fala em inovação no ensino de História". Assim, é pertinente lembrar que as influências da Nova História da 3ª Geração dos *Annales* e a História Social inglesa deixa o âmbito acadêmico e ganha ressonância no espaço escolar. Deste modo, temas, até então, nunca debatidos na escola como: "cotidiano, sexualidade, família, lazer, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, mentalidade, imaginário, cultura material, dentre outros" (MATHIAS, 2011, p. 47) ganharam espaço no currículo escolar, retratando uma abordagem "onde não se guarda nenhuma hierarquia nos assuntos" (NADAI, 1993, p.159). Não obstante, suscitava a preocupação em acolher o entendimento de que ensinar História é, sobretudo, ensinar seu método, pressupondo servir-se de variadas fontes documentais (NADAI, 1993, p. 159).

Neste contexto de intensos debates e mudanças, trilhar as práticas de ensino de professores no interior da Bahia nos permite alargar o olhar para compreender, de forma mais complexa, como o conhecimento histórico foi trabalhado no espaço escolar. Aqui trilhamos essa prática pela voz dos professores entrevistados. É o que veremos adiante.

3 QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE ENSINARAM HISTÓRIA: FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Mas, à medida que a história foi levada a fazer dos testemunhos
Involuntários um uso cada vez mais frequente, ela deixou de se
Limitar a ponderar as afirmações [explícitas] dos documentos.
Foi-lhe necessário também extorquir as informações que eles não
Tencionavam fornecer.

Marc Bloch, 2001.

Neste capítulo, nos ocupamos em analisar a formação e a trajetória profissional dos professores entrevistados com o objetivo de conhecer esses sujeitos. Descrevemos o perfil dos professores que ministraram as disciplinas de História, Estudos Sociais, OSPB e EMC, no período da Ditadura Civil-militar no Brasil, no sentido de identificar e problematizar sobre como e onde ocorreram a sua formação e trajetória profissional, relacionando essa análise com o contexto local e nacional.

No universo desses professores, figuram quatro mulheres e dois homens. A maioria deles tiveram sua formação primária e secundária em Vitória da Conquista, seja na Escola normal, seja no Colégio Padre Palmeira. No tocante ao ensino superior, as diferenças de trajetórias aparecem, marcadas pelos contextos e experiências pessoais diversas, ausência de cursos na região ou mesmo imposições sociais.

3.1 A Formação para a docência: escolhas e imposições do contexto vivido

A primeira professora entrevistada foi Maria Auxiliadora. Sua formação inicial se insere em um contexto de predominância da presença de mulheres nos cursos de magistério, realidade muito comum nos cursos de formação de professores, conforme revelam as pesquisas no campo da História da Educação, em que a “feminização do magistério no

Brasil"[24] tornou-se objeto frequente (ALMEIDA, 2014, p. 65). Podemos nos referir à professora, como uma pessoa que carrega uma ligação afetiva intensa com a escola onde trabalhou, uma vez que foi na mesma instituição em que cursou o primário, o ginásio e o curso de Magistério, além de passar pela a etapa do exame de admissão[25] ao ginásio e, após cursar o magistério, continuou nos cursos adicionais, como forma de ampliar a sua capacitação para atuar no magistério.

Maria Auxiliadora viveu uma longa carreira de quase 30 anos que, em sua escolha teve a participação significativa do pai. O seu relato deixa evidente essa participação, no que se refere à escolha pela profissão e aos caminhos que iria trilhar a partir de então:

> Interessante que não foi, assim uma vocação. Eu comecei a trabalhar no banco. Mas meu pai, em conversa comigo, me dizia sempre que a profissão de professora era muito bonita, era apropriado para professora e eu achava bonito também. Tinha essa questão do magistério também. Ele dizia assim: olha você deve fazer o concurso (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Vale ressaltar que entender o grupo social em que os professores se alocam é, sobretudo, entender o lugar de fala de cada um, isto é, seu *locus social*. Assim, suas trajetórias podem ser melhor compreendidas diante do entendimento de que lugar elas emanam seus pensamentos e suas formas de existir no mundo, considerando suas experiências. Segundo Ribeiro (2019, p. 35), "é isso que permite avaliar quanto determinado grupo sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido".

Esta influência do pai traz o tom apontado por Almeida (2014), ao se referir à crença na escola, bem como à "feminização do magistério", concepções que se mostravam incipientes já a partir dos anos finais do século XIX:

> Uma das crenças ilusórias que o imaginário republicano brasileiro entreteceu e que se estendeu ao longo do século XX foi a fé do liberalismo no poder da escola. Como baluarte da concretização dessa crença, erigiu-se um outro emblema: a destinação vocacionada feminina para educar a infância (ALMEIDA, 2014, p. 57).

Na mesma medida, mas não pelo mesmo motivo, a identificação com a carreira no magistério da professora Selva Novaes se caracterizava como uma segunda opção, uma vez

---

[24] ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? *In:* SAVIANI, Dermeval, *et all.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 56-100.

[25] O exame de admissão ao ginásio foi instituído no ano de 1931, em âmbito nacional, por meio das chamadas reformas Francisco Campos, sendo extinto com a promulgação da Lei n° 5.692/71, que estabeleceu o ensino de 1º grau, com duração de oito anos. O exame de admissão era constituído por provas escritas de Português e Aritmética, bem como provas orais, das mesmas disciplinas e de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais (SAVIANI, 2002; ROMANELLI, 2003).

que fazer um curso de Direito seria o seu projeto primeiro. No entanto, a falta de oportunidades a levou para o caminho do magistério, cuja identificação se aflora, sobretudo, no período do estágio no curso. Neste período, residia em Vitória da Conquista e a cidade de Ilhéus era a mais próxima a ofertar o curso de Direito, o que tornava inviável o seu ingresso no curso, dada a dificuldade de seu deslocamento. Assim sendo, após concluir o magistério, no ano de 1962, também na escola Normal, a professora Selva Novaes se identifica com a carreira docente e ingressa na rede estadual de ensino, por meio de contrato, e só posteriormente realiza concurso que, segundo ela, transcorreu no final da década de 1970.

Nesse contexto, o país passava por fase difícil do regime ditatorial, marcada por perseguições e controle dos ambientes promotores de conhecimento e, por extensão, do debate político, como as instituições de ensino. Tratava-se de um contexto caracterizado, conforme Fonseca (1997), pela a perda de profissionais, vítimas de perseguições, demissões, constrangimentos. Período, também, registrado pela expansão de matrículas, em contrapartida, marcado também por uma sistemática subtração de verbas destinadas à escola pública, degradação e uma ampliação da escola privada (FONSECA, 1997).

Caminhos similares aos da professora Selva são trilhados pela professora Margarida, no que se refere à escolha da profissão. Natural de Iguaí, onde cursou o 1º ano no curso de magistério, ela se muda para a cidade de Vitória da Conquista, onde cursou o 2º ano, no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), a escola Normal e, mudando novamente de cidade, veio a concluir o curso de magistério na cidade de Ilhéus. Em seu percurso de formação, a professora Margarida sinalizou a possibilidade de ingresso no ensino superior, uma possibilidade sonhada, segundo ela, junto com o seu irmão. O seu desejo era o de que, assim que terminasse o terceiro ano do Magistério, ingressaria na faculdade de Direito, na cidade de Ilhéus, conforme narrou:

> Eu sai daqui da Normal e fui prá lá, e aí entra a questão do vestibular. Tinha um namorado, que por sua vez morava aqui em Conquista e, já estava mais do que namoro, era quase um noivado, mas eu poderia ter esperado mais [...]. Quando eu estava tão empolgada sabendo que eu ia prestar o vestibular pra Direito e, o noivo vem e fala: “não, nós vamos casar, você não vai estudar aqui não, nós vamos casar e ir embora para Conquista E eu encantada, deixei para estudar depois (PROFESSORA MARGARIDA).

Assim, a professora Margarida também demonstrou ter outra intenção, no que se refere à sua formação profissional, que não era magistério. No entanto, ela deixa claro que as circunstâncias da vida, relacionada à sua condição de mulher, naquele contexto, levaram-lhe para a docência.

Possivelmente, os caminhos seguidos por essas professoras se convergem na presença massiva de mulheres nos cursos de Magistério, em especial naquele contexto, realidade já comprovada em pesquisas de Mendes (2004), ao apontar na realidade local a forte presença de mulheres no Magistério, em que tinha na escola Normal e no curso de magistério sua maior representatividade (MENDES, 2004). Cabe aqui salientar que a inserção no magistério primário significou, para as mulheres, sair de um lugar invisível, individual, para a visibilidade, para o coletivo, o social. Assim, inserir-se no magistério representou o preâmbulo inicial de um processo que mais tarde se ampliaria para outras instâncias, como o ingresso nas universidades. Sobre essa questão Mendes (2004), ainda lembra que naquele contexto, em Vitória da Conquista,

> a figura do professor era extremamente valorizada, e aqueles que exerciam a profissão detinham uma dimensão simbólica que fazia com que contassem com o respeito e a valorização de toda a comunidade. [...] o exercício da "nobre missão", atrelada a um modelo de virtude, dedicação e sabedoria é reconhecido com homenagens principalmente em de prédios e ruas (MENDES, 2004, p. 81, grifos da autora).

Esse entendimento deixa evidente alguns elementos destacados na construção da carreira de outra professora entrevistada, Elza Ferraz, que concluiu o curso Técnico em Contabilidade, em 1964, no colégio Edivaldo Flores, na cidade de Vitória da Conquista. A professora Elza, atualmente com 78 anos, pode ser situada, do ponto de vista social, pertencente à classe média da cidade. Após a conclusão do seu Segundo Grau, a professora relata:

> E comecei a trabalhar na contabilidade, foi quando conheci (...) a minha sogra que era professora. Azamir Silva Andrade ensinava na Escola Normal, ensinou muito tempo lá e no Centro Educacional Antônio Navarro de Brito (CIENB). E, ela falou assim: "Ah, Elza, contabilidade a pessoa vai casar, vai ter filhos, não dá muito certo! Vamos fazer concurso! Vai ter um concurso". E eu fiz, passei e comecei, gostei demais e, comecei na escola Normal depois eu fiz outro concurso e fui trabalhar como professora do colégio Mário Batista, lá na Urbis I (PROFESSORA ELZA).

A declaração da professora evidencia uma situação em que a opinião de sua sogra, sobre a vida profissional da mulher, exerceu forte influência em sua escolha pela docência. Trata-se de uma conduta e de uma narrativa muito presentes no cotidiano das mulheres, que buscavam uma atividade fora dos domínios do lar, naquele contexto, ainda marcado por forte cultura patriarcal. A professora Elza segue carreira no magistério, confirmando o pressuposto de que este era, por excelência, uma profissão destinada às mulheres, especificamente, na década de 1960. Sobre essa questão Almeida (2014) afirma que,

> A classe média passa a considerar a utilidade do trabalho feminino como forma de a família alcançar maior bem-estar social. Porém, esse trabalho não deve transpor os limites do socialmente adequado, e a profissão de professora se alicerça como trabalho feminino por excelência (p. 85).

A professora Elza prestou concurso e ingressou na docência no Primeiro Grau, embora tivesse outros planos,

> [...] pensava em ser uma médica. Mas, naquela época era muito difícil, não tinha medicina assim nos lugares próximos, eu morava em uma cidade pequena, Pedra Azul Minas Gerais. Aí, lá eu terminei o ginásio e comecei o curso de contabilidade e aí meus pais resolveram mudar para Vitória da Conquista. Chegando aqui eu fiz o terceiro ano de contabilidade no ginásio Edivaldo Flores em 1964 (PROFESSORA ELZA).

Esse relato demonstra as dificuldades específicas de quem morava em cidade do interior o que impedia a entrevistada de seguir a carreira que desejava. No caso de Elza, seus pais procuraram uma cidade maior e mais próxima, a fim de que ela pudesse dar continuidade seus estudos no segundo grau, mudança possível pelas condições financeiras que permitiu efetivar esse projeto. Diante dessas condições, foi possível a professora Elza concluir o curso Técnico em Contabilidade e ingressar no mercado de trabalho. A conclusão do seu curso se deu no mesmo ano do advento do Golpe Civil-militar.

Aliás, a saída da cidade de origem, em busca de uma formação que lhes garantisse o acesso à vida profissional foi significativa para a formação inicial de três dos professores entrevistados: professora Margarida, professora Elza e o professor Carlos. No entanto, este se diferencia das demais professoras no que se refere às suas condições socioeconômicas.

Natural da cidade de Anagé, o itinerário de sua formação se dá nas décadas de 1950 e 1960. De origem humilde, o professor Carlos atualmente se encontra com 81 anos e, ao conceder a entrevista para esta pesquisa, narra emocionado as suas vivências, evocando uma memória das adversidades em que vivenciou no percurso de sua formação:

> [...] minha família era muito pobre de Anagé, não tinha parente aqui, é, ninguém de destaque na verdade. Minha família sempre foi muito humilde e eu tive que padecer muito, morando um mês na casa de um parente e de outro para não perder a oportunidade de estudar (PROFESSOR CARLOS).

Embora, demostre os obstáculos, sobretudo de cunho financeiro, ele rememora momentos importantes de sua formação no ginásio, cujo trajeto se deu simultaneamente ao trabalho:

> Então, a partir de 1958 eu tive que trabalhar, na verdade eu já trabalhava desde de 1957 mas, eu tive que enfrentar a escola e o trabalho o dia todo e aí passei para o ginásio noturno, passei um período na escola Normal quando a Denise[26] foi minha professora, aquela que lecionava lá. Enfim, é fiquei nesse jogo ginasial eu tava por aqui, entre a Normal e um ginásio chamado Barão de Macaúbas, que era um ginásio noturno, o prédio hoje foi derrubado para construir o fórum (PROFESSOR CARLOS).

O professor Carlos no exercício de *Mnemosyne*[27] fala com admiração de um dos seus maiores professores. Trata-se do professor Everardo Públio de Castro[28]. Este é lembrado pelo professor Carlos pela boa metodologia utilizada em suas aulas, tal como ele relata:

> Quando ele dava uma aula sobre a Pérsia, o Irã de hoje, né, que está aí guerreando, mas, a Pérsia daquela época eram guerreiros de grande importância na Europa. Então, ele falava com um entusiasmo e tal, que você ficava pensando, esse cara deve ser Persa, né possível! Com essa vibração, com essa dedicação, com esse amor! Everardo, na verdade foi um homem que ensinou a Conquista a pensar! Por isso tirava um tema desses daí e desenvolvia, e desenvolvia com entusiasmo, com apego, com idealismo, chorava! Ele não ficava acanhado de chorar na presença dos alunos, era uma coisa que eu admirava muito nele, sobretudo, por esse aspecto (PROFESSOR CARLOS).

O professor Everardo foi seu professor de História, no Ginásio, e, conforme o seu depoimento, deixou uma marca positiva em sua formação, seja pela a metodologia que usava nas aulas, seja pelos os conteúdos que abordavam. Estes, despertavam a atenção do professor Carlos, identificando-se com os conceitos e valores vistos como ideais para a formação da cidadania, os quais julgava ser relevantes. Assim, na medida em que os professores iam rememorando em suas narrativas, o seu percurso de formação, percebemos o quanto a memória pode, conforme Delgado (2010),

> contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas, sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado (p. 31).

---

[26] A professora Denise Aragão Dantas Alves, a quem o professor Carlos se refere, foi professora de História e de Educação Doméstica, nas décadas de 1950 e 1960, no Instituto Euclides Dantas. (Cf) lista corpo docente em exercício, Escola Normal de Conquista/ Curso Ginasial/ turno matutino e noturno/ ano letivo de 1965.

[27] Mnemosyne, a que rememora (*die Erinnernde*), era para os gregos a musa da poesia épica (BENJAMIN, 2012, p. 228).

[28] Everardo Públio de Castro foi professor do antigo Ginásio Padre Palmeira e da Escola Normal nos anos 1950 e 1960, atuou nas disciplinas de História e Geografia. "O professor Everardo teve uma vida atuante, chegando a ser preso no período de Ditadura Civil-militar. Ele experimentou uma rápida militância no Integralismo, migrando para a UDN tempos depois e tornando-se correligionário do chefe político local Gerson Gusmão Salles. Foi eleito vereador para a legislatura de 1955 a 1958, pelo PCB. Reeleito para a legislatura de 1959 a 1962, desta vez pela UDN, ele tornou-se presidente da Câmara em seu último ano de mandato. Nesse período, encaminhou importantes projetos para a aprovação, em sua maioria, referentes à educação". Cf. (FERREIRA, 2019, p.173) Tese doutorado.

Ainda se referindo ao seu professor de História, Everardo de Castro, o professor Carlos narra emocionado, relembrando os momentos de aula:

> Eu pensava!! É preciso ter muita personalidade, né, diante dos alunos. Chorando para ensinar, pra dizer que, acompanhe isso! Admire isso! Proceda assim! Era um negócio fabuloso. A impressão que eu tenho é que ele ensinou essa cidade a pensar! (PROFESSOR CARLOS).

As memórias sobre sua formação no período ginasial emergem com clareza, sem nenhuma dificuldade. Ele rememora com detalhes sobre a postura do seu professor, a relação estabelecida com os alunos, as convicções impressas nas aulas. Essa foi a única experiência de vivência de cunho pedagógico do professor Carlos, visto que não prosseguiu com os seus estudos a fim de se profissionalizar na área de educação. Já em sua experiência como discente, o professor Everardo, foi sem dúvidas, seu maior exemplo de mestre, contribuindo sobremaneira para seu perfil na condução de sua prática enquanto professor de OSPB, entre os anos de 1972 a 1975, no Instituto de Educação Euclides Dantas.

Diferente da professora Maria Auxiliadora, cujos caminhos na docência confundem-se com a própria trajetória de vida pessoal. Atuou na vice direção do Instituto de Educação Euclides Dantas, na coordenação da área de Estudos Sociais, em grupos que lutavam pela vinda de cursos superiores para o município, espaços que representou momentos de formação, revelando uma trajetória de educadora imbricada com outras lutas. Quando aluna, integra-se a grupos sociais e vivencia experiências as quais, certamente, iria incidir na construção de sua carreira. Ela relembra de sua participação no Grêmio Escolar, dos momentos de reflexão com o irmão acerca da Filosofia, e o seu envolvimento no Movimento Estudantil em prol de uma melhoria da educação. De suas lembranças, talvez a que tenha provocado maior impacto em sua vida estudantil, tenha sido a sua participação no Grêmio Escolar, na década de 1960, como recorda: "[...] e era até muito ligado na época no grêmio, ao grêmio atuante. A gente discutia muitas questões políticas do país, na época. É, entendia é, tinha algumas reuniões até acalouradas, muito na escola, mesmo no auditório" (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Trata-se de um espaço que representava, em parte, a dinâmica da vida social e cultural dos estudantes da época e que lhe conferia a construção de uma identidade política, ao se socializarem. Nessa perspectiva, é possível que tais experiências socializadoras e políticas da vida estudantil tenham se agregado ao fazer docente, saberes que são fundamentais para a relação professor-aluno. Pensamento que nos reporta às reflexões da professora Fenelon

(1991), ao indagar acerca da formação do professor de História e a realidade do ensino: "que diálogo estabelecemos com nossos alunos em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós?" (FENELON, 1991, p. 1).

Essas considerações remetem a um pensar acerca do ensino de História e do papel do historiador, sobretudo o que atua na educação básica. Suas considerações carregam o tom que, concomitantemente, denota como denúncia e alerta ao trabalho do historiador e ao processo de sua formação, na medida em que ele se nutre de teorias cristalizadas e estáticas e dissociadas do social, da realidade que os envolve. Associa-se a uma crítica veemente às formas como essa disciplina era exercida na formação de professores, fechada em si mesma e refratária à realidade do mundo social. Nesse sentido, a autora nos inspira a pensar na natureza do ensino de história, enquanto prática educativa, sustentada pela prática social.

Nesse horizonte, a participação em movimentos políticos/sociais proporcionou à professora Maria Auxiliadora, instrumentos para a análise da realidade em seu entorno, de modo que sua relação com a educação demonstra intensidade, sobretudo, quando participava de movimento ligados à luta pela educação. Ressalta-se que Maria Auxiliadora vivenciou essa realidade imersa em um ambiente social economicamente privilegiado, cuja família usufruía de prestígio social na cidade. Isso leva a crer que, ainda que a professora tenha crescido em uma família com capital econômico que tenha lhe proporcionado a aquisição de uma capital cultural[29] diferenciado da maioria, ela não se isentou da luta social por uma educação de qualidade. A sua atuação na defesa de uma faculdade de formação de professores, para o município de Vitória da Conquista, faz parte de sua trajetória de constituição de uma "identidade docente". Ademais, ter crescido em um ambiente que não tenha lhe faltado as condições materiais essenciais para seguir nos estudos, pode ter favorecido, em certa medida, o seu desempenho escolar e a sua formação docente, uma vez que tais condições facilitam o acesso a material de qualidade para aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Como nos lembra Nóvoa (2009, p. 10), as "dimensões pessoais da profissão docente" precisam ser problematizadas e compreendidas ao longo da profissão.

Nesse mesmo espectro de lembranças, a professora Elza se emociona ao lembrar, com traços de saudosismo e não raro com orgulho, do programa curricular que fazia parte de sua formação escolar ainda na condição de estudante ginasial, de 1957 a 1961. A vivência de um currículo que retratava o perfil de cidadão que se buscava forma no período:

---

[29] BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

> [...] tinha economia doméstica, educação para o lar, eu aprendi bordar, costurar, fazer crochê, tricô, desenhar essas coisas. [...] eu estudei francês também quatro anos e latim [...]. Então, essas coisas eles tiraram, que foi uma pena! Mas, ficou Educação Moral e Cívica, Religião, OSPB que eram semelhantes [...] (PROFESSORA ELZA).

Elza manifesta seu apreço e o quanto ela atribuía importância ao currículo composto, também, por "práticas educativas" associadas às prendas domésticas, cujos princípios eram veiculados à uma educação necessária para ser uma esposa agradável e dedicada. Contexto que nos reporta ao cenário, cuja educação feminina ganha importância e, conforme Almeida (2014, p. 77), "legitimava sua exclusão de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas".

Nessa esteira das rememorações, a professora Maria Auxiliadora evoca suas lembranças do período ainda de estudante do segundo grau, na década de 1960, e demonstra uma identificação com a área de Ciências Humanas, manifestada desde os tempos de aluna no curso de Magistério:

> [...] na época tínhamos um professor, realmente, fantástico de Sociologia que era Nilton Gonçalves e tinha professor de Filosofia [...] até um juiz aqui de Conquista. [...] essas duas disciplinas elas desapareceram do currículo com a Lei 5.692/71 e depois implantaram OSPB e EMC (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Maria Auxiliadora, enquanto aluna, demonstra apreço por um dos professores, deixando evidente uma afinidade pela disciplina ministrada por ele, lamentando a saída de disciplinas da área das humanas do currículo da escola. À vista disso, suscita uma reflexão acerca do currículo no decorrer de sua função na formação no magistério, como também, no exercício da profissão.

Analisando as narrativas, percebemos nas falas de alguns professores que, no decorrer da formação ginasial, o quanto eles vão se identificando com algum professor e, com o apreço pela disciplina História. Uma influência significativa dos seus professores de História, cuja ressonância se dá na escolha da formação superior, como também em suas práticas docentes. No relato da professora Selva, encontramos indícios dessas ressonâncias, especialmente quando menciona o método de sua professora de História, Ester Augusta[30], ainda no ginásio, ao abordar o conteúdo das aulas ministradas, que, segundo a professora Selva,

---

[30] A professora Ester Augusta Gomes Silva, a quem a professora Selva se refere, ministrou aulas de História no Instituto Euclides Dantas nas décadas de 1950 e 1960. (Cf) lista corpo docente em exercício, Escola Normal de Conquista/ Curso Ginasial/ ano letivo de 1965.

> [...] deixava esquemas tão bonitos de História lá no quadro, a gente ficava de cá olhando, achávamos perfeitos. Mas, ela explicava. Então, foi desse gosto por essa professora, quer dizer, por isso que eu acho de uma importância muito grande o "ser professor", porque você passa para alguém esse gosto pela a matéria. Então, esse ensino dessa professora, Ester Augusta, me fez ser professora de História desse jeito (PROFESSORA SELVA, grifos nossos).

Selva confirma a influência da professora Ester Augusta na construção de sua carreira e a aproximação com a disciplina de História. Do *ser* professora de História e como *ser*. Os comportamentos dos seus professores são carregados de concepções, visão de ensino, de educação e de sociedade, os quais repercutiram fortemente na educação escolar em geral e, de modo especial, na educação de professores que formariam outras gerações. Nesse sentido, uma das constatações mais significativas que emergem das pesquisas sobre a formação de professores é a que se refere à influência sofrida por estes em seu processo de formação, que vai da formação básica até a "formação inicial recebida pelo futuro professor, no curso Normal ou no de Licenciatura" (LÜDKE, 1999, p. 116).

Todos esses professores entrevistados, com exceção do professor Marcos, cursaram o Ginásio e o Segundo Grau nas décadas de 1950 e 1960. Contextos, cujas experiências na vida estudantil deixaram impressões que contribuíram para o desenvolvimento de cada um desses sujeitos.

O professor Marcos foi o mais jovem professor no quadro dos entrevistados, atualmente com 68 anos. Suas condições socioeconômicas atuais demonstram que o professor pertence uma classe social, considerada média.

Nesse sentido, há de se salientar que as entrevistas explicitam as diferentes condições nos percursos formativos dos docentes que compuseram a escola pública. Naturalmente, que não estamos nos referindo às questões socioeconômicas como classificação ou hierarquização, porém esse aspecto nos ajuda a compreender como e porque se constituem delineadas formas relacionadas à vida social, alusiva à prática escolar.

A observação do professor Marcos acerca da Escola Normal, onde concluiu parte significativa dos seus estudos, confirma a importância e a notabilidade da instituição no contexto de sua formação no segundo grau, ao afirmar que: "eu fiz meu ginásio no Instituto de Educação Euclides Dantas — a famosa escola Normal, a mais tradicional de Vitória da Conquista e da região. Conclui, na mesma instituição o curso técnico em contabilidade em 1977".

O professor Marcos, do mesmo modo da professora Elza, é mais um professor que, embora não tenha realizado o curso de magistério, seguiu a carreira da docência, e nela se

encontrou. Em seu percurso de formação, demonstra não encontrar empecilhos significativos, o que se diferencia das situações enfrentadas pelas professoras Maria Auxiliadora, Selva e Margarida, o que nos indica que a condição de mulher implica outros desafios como a maioria dos afazeres domésticos e cuidado com filhos, por conseguinte, em obstáculos na carreira.

A conclusão do segundo grau, como a maior parte dos professores entrevistados, é realizada na Escola Normal, ou seja, no Instituto de Educação Euclides Dantas, cujo contexto representava um valor simbólico significativo para a cidade de Vitória da Conquista, especialmente para os alunos que se sentiam beneficiados pelo o ensino ofertado e pela força da expressão que aquela instituição representava. Estes, provavelmente, eram oriundos de um grupo social mais favorecido. As famílias das camadas médias e frações dos meios sociais mais favorecidos se empenhavam para ali matricularem seus filhos.

Nesse sentido, vale lembrar que a força das instituições que se propõem formar professores está, especialmente, em sua função de produzir conhecimentos, disseminar valores e qualificar profissionais para atuar em um determinado contexto, formando social e culturalmente esses sujeitos Nesta pesquisa, não elegemos como objeto a história das instituições que formam professores, no entanto, a história do Instituto de Educação Euclides Dantas e do Colégio Estadual Abdias Menezes emerge na abordagem das práticas de ensino das disciplinas História, Estudos Sociais, EMC e OSPB, que se deram no interior das instituições escolares.

Sendo estas o *locus* de atuação dos sujeitos da pesquisa, avistamos que a instituição escolar carrega em seu curso vestígios específicos que indicam sua função social, daí a necessidade de lançar um olhar sobre esse espaço no decorrer desta pesquisa. Ademais, as políticas educacionais que incidem sobre a escola avigoram ou sofrem modificações pelos segmentos que lhe dão vida própria: os professores e os alunos.

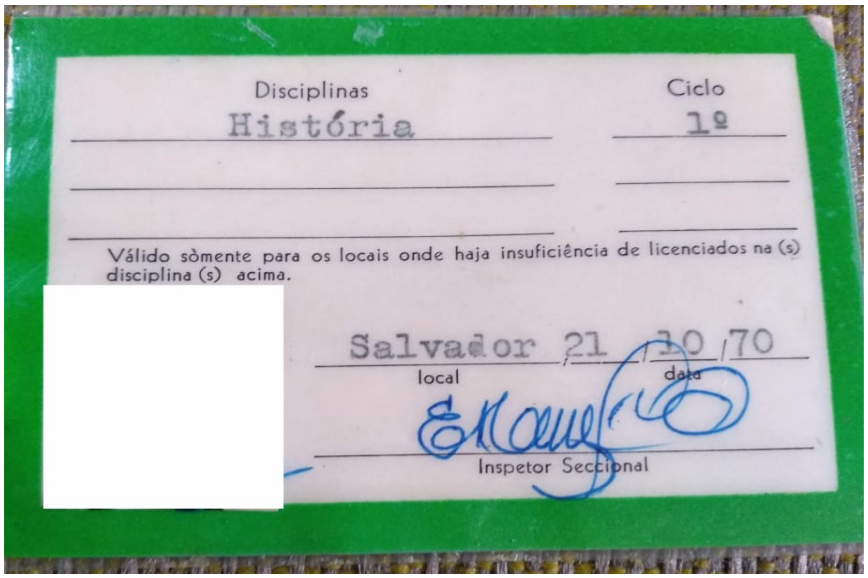
A professora Selva, outra entrevistada, também se formou na Escola Normal, no curso de Magistério, passando também pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário — CADES. A professora Selva faz parte do grupo que vivenciou alguns desses estágios em sua formação. Concluiu o curso de Magistério no ano de 1962. Em 1970 recebeu a certificação em exames de suficiência, oferecido pela CADES, para ministrar aulas de História em turmas de primeiro grau. Em dezembro de 1977, conclui o curso de licenciatura curta em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni (FAFITO) — em Minas Gerais. Trata-se de uma trajetória de formação que expõe um cenário de referências socialmente construídas e que ganha sua moldura própria na vida profissional de cada professor.

Sobre a dinâmica e o funcionamento do curso oferecido pela CADES, a professora Selva nos narra,

> a gente fazia tipo que se faz hoje à distância, por que um ano você ia como ouvinte, escolhia a matéria, estudava a matéria só podia fazer a partir dos 18 anos. Depois de 21 anos prestava a última etapa. Vários professores foram junto comigo. A gente fazia uma prova, essa prova era escrita e outra prova era oral, que seria de um assunto que você escolhia. E o meu professor de História era Walter Viana, um grande professor de História de Salvador. Esse professor dava História da seguinte maneira: ele dava uma situação problema para você resolver, como você resolveria. Eu não me lembro mais a minha situação. Sei que fui aprovada, recebi a carteirinha, aí eu podia ensinar História. Por que ela vinha assim: por falta de professor especializados na região. Então, quando começou a ter a faculdades com as licenciaturas curtas, as licenciaturas longas aí ele perdeu o valor, já não existe mais. Mas, era tudo registrado pelo ministério, tudo direitinho. Eu fiz pela Faculdade de História da Católica. Era um curso muito bom, muito puxado (PROFESSORA SELVA).

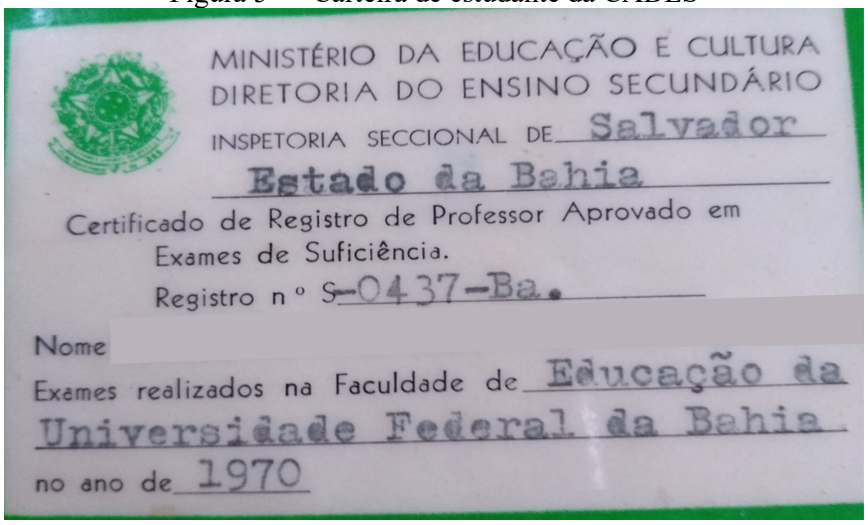
Ao concluir o seu relato acerca do curso da CADES, a professora Selva fez questão de apresentar a sua carteira de estudante, era a memória de um tempo que marcou a sua constituição docente, preservada em seu arquivo pessoal.

Figura 4 — Carteira de estudante da CADES


Disciplinas
História
Ciclo
1º
Válido sòmente para os locais onde haja insuficiência de licenciados na (s) disciplina (s) acima.
Salvador 21 10 70
local
data
Inspetor Seccional

Fonte: Arquivo pessoal da professora Selva, 2020.

Figura 5 — Carteira de estudante da CADES


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO
INSPETORIA SECCIONAL DE Salvador
Estado da Bahia
Certificado de Registro de Professor Aprovado em Exames de Suficiência.
Registro nº S-0437-Ba.
Nome
Exames realizados na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
no ano de 1970

Fonte: Arquivo pessoal da professora Selva, 2020.

Entender o processo de formação dos professores entrevistados é, sobretudo, compreender os meandros próprios da conjuntura em que a sua formação se encontrava inserida. Neste caso, autoritária, de aspecto tecnicista, carregada de valores e de padrões estabelecidos. Não obstante, ao passar pela formação da CADES, a professora Selva evidencia sua opção como docente da disciplina História e o encantamento pelo formato do curso, especialmente pelos procedimentos metodológicos utilizados. Comumente, não passou despercebido o perfil do seu professor de História, no curso, frequentemente exaltado em suas narrativas.

No decorrer dos anos 1950 e 1960, a CADES teve uma forte atuação na promoção de cursos de treinamento destinado a professores que atuavam no ensino secundário. Seu desempenho também alcançava encontro de diretores, secretários de escolas, encontros de inspetores, entre outras atividades. Discussões relevantes em relação à disciplina História fizeram parte da sua pauta, evidenciadas nos artigos construídos por professores de História destinados a outros professores de História publicados na Revista Escola Secundária, que circulou entre 1957 e 1963 (ANDO, 2015).

Ainda sobre o curso promovido pela CADES, a realização de seminários, no intuito de pensar sobre a disciplina História, era parte de sua pauta, a qual incluía a atenção a aspectos metodológicos de ensino, como: métodos e processos de ensino, material didático, motivação, entre outros. No entanto, a formação "continuada" de professores, pela CADES, também despertou pensamentos divergentes entre especialistas. Dentre as divergências, estavam a visão de que os programas de História, para o ensino secundário, foram construídos de cima para baixo, em concordância com a ideia de que o presente não era domínio de estudo da

História (FERREIRA, 2013; SCHMIDT, 2012). Nesse horizonte, de acordo com Ferreira (2103),

> As propostas apresentadas na CADES visavam a uma renovação da mentalidade dos docentes, através de sugestões para "amplitude e desenvolvimento" dos programas de História de nível médio". Os pontos fundamentais defendidos era privilegiar o estudo da História Contemporânea (séculos XIX e XX), realçando a posição e os problemas do Brasil e da América, assim como dos povos em processo de desenvolvimento, e apresentar temas da História Antiga e Medieval a partir das contribuições dessas etapas do desenvolvimento social para a nossa civilização (p. 57-58).

Assim, na medida em que as questões referentes ao ensino de História e seus programas faziam parte da pauta, ampliavam-se os debates e suas perspectivas metodológicas. Contudo, em contraposição aos debates que associavam um avistar da Didática da História, divulgados pela CADES, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP apoiava a proposta que associava o ensino de História aos Estudos Sociais, sobretudo, indicado a fazer parte da formação dos professores primários, que para Schmidt (2012), representava um retrocesso.

O fim dos cursos oferecidos pela CADES, e lembrado pela professora Selva, dar-se com o início das licenciaturas curtas no Brasil. A professora Schmidt (2012) denomina esse período como um marco temporal, em que a disciplina sofre uma "crise do código disciplinar da História no Brasil: 1971-1984", já mencionado anteriormente (SCHMIDT, 2012, p. 85).

Outra professora que também vivenciou uma etapa de sua formação na CADES, foi a Elza Ferraz, uma vez que essa formação lhe dava condição de assumir o primeiro grau até a 6ª série. Portanto, assim que ingressou na rede estadual, deu continuidade sua trajetória de formação, como relata,

> Depois do curso de contabilidade eu fui fazer o curso no CADES que dava direito ensinar até a 6ª série. O CADES foi muito bom. A gente ficava um mês em Salvador, foi assim perfeito e, nunca deixei de fazer cursos, assim, porque dava liberdade, então a gente podia. Naquela época o povo falava: "ah, porque era muito acomodado" realmente, é melhor do que hoje pra mim, porque eu não sou chegada a informática, não gostaria de ensinar nessa época de hoje de jeito nenhum (PROFESSORA ELZA, grifos nossos).

A conjuntura em que nasce a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), lançada pelo Decreto nº 34.638, de 17/11/1953, é marcada por problemas agravados pela expansão do ensino secundário, sendo a precariedade das condições de trabalho e da formação de docentes o de maior impacto. Tal problema atingia tanto o setor público quanto a iniciativa privada, como informa Nunes (2000, p. 49 *apud* ANDO, p. 46).

O curso oferecido pela CADES fazia parte das ações da política educacional, que por meio do Ministério da Educação e Cultura e da diretoria do ensino secundário do estado da Bahia, sob a orientação do MEC, certificava os professores em Exames de Suficiência, que, de acordo com o objetivo da formação, era validado apenas nos locais onde havia insuficiência de licenciados nas disciplinas de História e Geografia.

Sabe-se que a proposta da CADES antecede a proliferação de cursos de licenciatura curtas no interior do país. Em Vitória da Conquista, a Faculdade de Formação de professores (FFPVC) teve início em 1977 (MENDES; CASIMIRO, 2015), que contribuiu para a formação de profissionais, mesmo com todos os limites evidenciados nos cursos de Licenciaturas curtas.

Portanto, dentre os elementos constitutivos na formação da professora Elza como também da professora Selva, os cursos da CADES representaram muito sentido, na medida em que forneciam elementos de avaliação muito positiva para essas professoras. Acreditamos que esse sentido se dá, em especial, pela professora Elza, por não ter realizado o curso de magistério, podendo entrar na estatística de professor leigo[31].

Sendo assim, o curso oferecido pela CADES, ainda que apresentasse limitação em sua natureza, representava, naquele contexto para muitos professores, uma luz no fundo do túnel para lidar com adversidades impostas pelo contexto educacional. A formação da professora Elza pela CADES foi em Geografia, também oferecida por meio da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, até a década de 1970.

A carência de professores da área de História e Geografia podia ser constatada na forma de ingresso e quais profissionais podiam se submeter. Nesse sentido, há de se lembrar do principal objetivo da CADES, em promover cursos para professores leigos do ensino secundário. Fazia parte de uma política educacional que atenuasse a problemática que envolvia o ensino secundário, tendo em vista um número aviltante de professores que trazia em seu perfil a denominação de leigo. Portanto, no entendimento da professora Elza, o "zelo" do governo na promoção de formação para os professores aos cursos que realizavam, pode ser posto nesse contexto. Somado a isso, sua própria formação em técnico em Contabilidade, exigia uma formação que lhe desse melhores condições de atuar no magistério, além das vantagens veiculadas à aquisição de certificados, como relata.

Assim sendo, entre outros aspectos, a CADES viabilizava a regulamentação da prática do professor em face de uma prática já existente, ou seja, encontramos mecanismos que

[31] Professor sem formação superior, não-licenciado. Também fazem parte dessa categoria os professores que são graduados em diferentes áreas, em nível de bacharelado, e atuam como docentes.

oficializavam o fazer docente de quem já estava atuando como professor, independentemente de sua formação inicial. Entretanto, ainda nas décadas de 1960-1971, os números denunciavam os pontos de estrangulamento da passagem dos alunos do primário para o ginásio, bem como a passagem do colegial para o superior, situação que evidenciava o processo de marginalização (ROMANELLI, 2003, p. 93). Ou seja, o quantitativo não correspondia, nem a preocupação com a qualificação de professores para atuarem nessas modalidades de ensino.

A compreensão da professora Elza a respeito da formação do professor em nível superior, traduz o *status* que lhe era conferido, ou seja, o olhar que as políticas educacionais atribuíam. No decorrer da entrevista, Elza sempre ao reportar seu olhar acerca do passado, o fez de forma positiva, denotando sempre o lado bom, como um bom referencial, sobretudo quando comparado à realidade do presente.

A CADES vigorou no Brasil, a partir da década de 1950 até o início da década de 1970, com atuação em diversas regiões do país. No final da década de 1960, surgem as primeiras faculdades no interior, tornando desnecessário os cursos e os exames de suficiência promovidos pela CADES, posto que sua função de agilizar a formação de quadros não foi suficiente para torná-la uma interventora para a formação continuada, do que pouco se falava à época. Em 1971, com a Lei nº 5.692/1971, o exame de suficiência perde sua validade.

Os caminhos que levaram os professores entrevistados ao ensino superior foram marcados por alguns entraves. Dentre os quais, estão a ausência da oferta do ensino superior na cidade. No caso da professora Maria Auxiliadora, após concluir o magistério, teve problemas de cunho familiar que a impediam de se deslocar para a capital Salvador a fim de dar continuidade aos estudos. Faz parte de seu itinerário, também, o engajamento político em grupo de professores, além de outros profissionais, para lutar pela melhoria da educação, em especial, para a vinda da Faculdade de Formação de Professores para a cidade.

Legado deixado pela Reforma Universitária de 1968, por meio da lei 5.540, a Faculdade de Formação de Professores veio impulsionar a formação de profissionais qualificados para a docência, na região sudoeste, de modo especial, nas licenciaturas curtas. No caso específico da Bahia, a implementação da Faculdade de Formação de Professores, em determinadas cidades, está relacionada ao atendimento da proposta de crescimento do

governo estadual, por meio Plano Integral de Educação e Cultura — PIEC[32], para tanto, foram considerados critérios como potencialidades e concentração demográfica (SILVA, 2018).

Vale enfatizar que a implementação da Faculdade de Formação de Professores em licenciaturas curtas, dialogava com os propósitos delineados na Reforma Universitária, quais sejam, "ajustamento" da Universidade brasileira ao formato político e econômico adotado que correspondesse às exigências do mercado de trabalho, tal como, o modelo empresarial nas faculdades (FONSECA, 1992, SAVIANI, 2008). Nesse aspecto, o PIEC — Plano de Integração de Educação e Cultura refletia tais propósitos, como bem coloca Célia Silva (2018):

> as Faculdades foram pensadas para formar, em curto prazo, pessoal habilitado para atender às demandas da educação, que crescia de maneira vertiginosa. Essas faculdades também objetivavam atender não só o público do seu município de localização, mas toda a área circunvizinha, ou seja, microrregiões que possuíam características geográficas em comum e dinamizavam a economia da região (p. 58).

Assim, implantadas no final da década de 1960 as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Vitória da Conquista, Ilhéus, Jequié, Caetité, Feira de Santana e Juazeiro, representavam um polo de desenvolvimento e agregador de estudantes e da vida cultural da população. Contexto que serviu para atender as demandas pelo ensino superior que alguns professores buscavam, uma vez que a maioria somente tinha o curso de Segundo Grau. Vale lembrar também que a implantação das Faculdades de Formação de professores, está associada, conforme a mesma autora,

> à mobilização estudantil, às novas formas de organização e funcionamento do ensino superior preconizadas pela Reforma Universitária de 1968. Foi um período caracterizado por intensos debates dentro das universidades, com manifestações de rua, cobranças em vários aspectos, o que exigiu do governo providências que possibilitassem resoluções para os problemas educacionais mais graves (SILVA, 2018, p. 51).

No caso da professora Maria Auxiliadora, ela inicia o curso em Letras, porém não dá continuidade aos estudos, em razão de questões associadas à família, como relata,

> Eu comecei mesmo o nível superior em Letras, mas depois eu tive que abandonar a faculdade, porque meus 3 filhos foram pré-maturos, eu tinha dificuldade. Era parto de risco e eu só voltei à faculdade depois de 9 anos mais ou menos (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

---

[32] O Plano Integral de Educação e Cultura implementado na gestão do governador Luiz Viana Filho contou com o apoio dos secretários de educação Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito (1967-1969) e, no final do governo, Edivaldo Machado Boaventura (1970-1971).

Os obstáculos impostos, tanto pelas condições econômicas ou por questões ligadas às obrigações familiares, são expressos nas narrativas. Maria Auxiliadora interrompe sua formação superior e só retorna a seus estudos no ano de 1990, no curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB. Em uma realidade que se mostrava semelhante, a professora Margarida, após ter vivido alguns contratempos, também envolvendo questões familiares, confessa perceber uma certa lacuna em sua vida e retorna aos estudos, ingressando na primeira turma do curso de Estudos Sociais.

> Bem, surgiu aí a primeira turma de Estudos Sociais duração curta aqui, na faculdade de professores. Esse Estudos Sociais para mim foi de uma importância tão grande, porque ali nós tínhamos aula de História, OSPB, tudo inserido dentro da proposta de Estudos Sociais (PROFESSORA MARGARIDA).

Sua formação no ensino superior se insere no contexto da proliferação das licenciaturas curtas no Brasil, fruto da reforma educacional de 1971, cujas mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus prenunciavam o reconhecimento dos Estudos Sociais, abarcando os conteúdos de História e Geografia. Outrossim, vieram acompanhadas da subtração da carga horária destinada a essas disciplinas e seus resultantes OSPB e Educação Moral e Cívica.

No caso da professora Margarida, cursar a licenciatura curta, em Estudos Sociais, representou uma oportunidade em dar continuidade aos seus estudos, após uma pausa, também, em função das demandas familiares. Assim, ao retornar o itinerário de sua formação, demonstra disposição e satisfação. Essa formação, ainda que nos moldes como foi ofertada, lhe instrumentalizou para uma prática pedagógica mais produtiva, segundo seu entendimento, e abre o caminho para sua primeira experiência com a disciplina História,

> [...] eu fui assim, muito participativa e fui convidada para dar aula de História cursando ainda a curta, hoje antigo colégio João Gustavo aqui em Vitória da Conquista, que era de 1º e 2º graus, e eu fui convidada para ensinar História Geral (PROFESSORA MARGARIDA).

Além de possibilitar sua primeira experiência com a disciplina História em turmas de 1º e 2º graus, a realização do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, em seu entendimento, serviu também para preencher uma lacuna em sua formação, como relata:

> Mas, você sabe quando falta algo em você e que você gostaria de dar continuidade? Eu gostava muito de ler, de escrever, tinha cadernos que eu fazia meus poemas e tudo, gostava demais de escrever e, mudou logo porque os filhos começou (*sic*) a vir e eu me sentia muito atarefada com os filhos,

> mas eu me sentia assim ociosa, sentia falta demais, com aquela vontade de estudar (PROFESSORA MARGARIDA).

O valor atribuído à licenciatura curta em Estudos Sociais pela professora Margarida, por um lado revela a carência do ensino superior nas diversas regiões brasileiras, assim como manifesta também, com mais força, a sua vontade de retornar ao prosseguimento à sua formação. Ainda que ela fosse nos moldes das licenciaturas curtas.

A formação do professor em licenciatura curta, que se expandiu no Brasil, tutelada pela lei 5.692/71, dialoga com o ideário de educação do período. Com princípios teóricos, epistemológicos e pedagógicos apoiados em modelos técnicos, orientados por uma postura protagonista do professor, cuja maior função devia ser um transmissor de conhecimentos. O entendimento da professora Margarida condizia com a propagação da proposta, uma vez que os Estudos Sociais estavam no centro da proposta da área de humanas, que tinha como apêndice as disciplinas como História, OSPB, dentre outras. Assim dizendo, em uma "aglutinação arbitrária de ramos específicos do conhecimento em uma única disciplina" (FENELON, 1985). Portanto, sem nenhum compromisso com o conhecimento histórico, desconsiderando o seu real movimento, o qual envolve as experiências humanas no tempo e evidencia suas manifestações contraditórias. Assim sendo, as consequências da implantação dos cursos superiores de licenciatura curta, mediante o Decreto n.º 547, de 18 de abril de 1969, sustentado pelo Ato Institucional n.º 5, de dezembro de 1968, foram diversas e, de acordo com Silva e Guimarães (2012, p. 30), podem "ser sentidas no meio educacional brasileiro mais de 40 anos depois de sua implantação".

Em quase todas as narrativas coletadas nas entrevistas, há uma preocupação, por parte dos professores, em realçar o processo de formação. Seja pela motivação da independência financeira — e esta pode ser associada à necessidade de aumento dos níveis salariais, o que é, também, considerado essencial para reincidir o cenário de desvalorização social da categoria — seja por conferir direta ou indiretamente a responsabilidade do poder público na melhoria da oferta e da qualidade da formação. Questões que trazem indicativo no relato do professor Marcos.

> Como eu já tinha o desejo de cursar o curso superior e, ainda só existia em Vitória da Conquista a faculdade de formação de professores. Os cursos eram muito limitados, por exemplo, eu me recordo dos cursos de Letras e de Estudos Sociais. Então, eu fiz opção e, revisei o vestibular no início de 1978 pra o curso de Estudos Sociais, conseguir êxito e foi a minha primeira experiência no nível superior (PROFESSOR MARCOS).

Em seu relato, o professor Marcos evidencia a limitação dos cursos de licenciatura, denunciando a falta de opção de outros cursos para a formação do professor. Segundo ele, a conjuntura de carência de cursos superiores na região fazia com que o professor não tivesse escolha e ingressasse na Faculdade de Formação de professores que, no período, ofertava somente dois cursos em licenciatura curta: Letras e Estudos Sociais. É nesse cenário que o professor inicia sua primeira experiência e opção de formação no ensino superior. Nesse sentido, é coerente afirmar que a existência do curso de licenciatura, com a habilitação em Estudos Sociais, foi pensada para atender a uma demanda de profissionais para o ensino básico, uma vez que já se tratava de uma realidade "a existência de Estudos Sociais nos vários níveis de ensino, no Brasil, como resultado de interpretações e desdobramentos da legislação emanada do Conselho Federal de Educação, vem, desde 1966" (FENELON, 1985, p. 95).

No contexto investigado, embora houvesse demanda por profissionais, sobretudo nas chamadas "áreas carentes", em função da ampliação de vagas na educação básica, não houve respeito ao princípio de adequação do professor polivalente, o que trouxe as consequências levadas a efeito por meio do processo de autorização das faculdades particulares, bem como a ampliação a oferta das licenciaturas curtas (FENELON, 1985). Movimento que se caracterizou pela formação de professores polivalentes de caráter aligeirada, cuja maior preocupação era atender às demandas comerciais em detrimento da formação do profissional. Ou seja, a instituição das licenciaturas curtas declara a natureza econômica da educação, cujas características foram, assim, definidas por Fonseca (1992, p. 26) e "encarada[s] como investimento, geradora[s] de mercadoria (conhecimentos) e mão-de-obra para o mercado".

A investida no projeto de degradação dos profissionais de História, no desenrolar do fim dos anos 1960 e no advento dos anos 1970, somava-se às ações arquitetadas em vista do revigoramento da Educação Moral e Cívica nas unidades escolares. Vale salientar que a disseminação de moral e civismo já fizeram parte da prática curricular da educação brasileira. Houve no Brasil essa disciplina nos anos de 1945 e, embora o contexto fosse diferente, a roupagem trazida era a mesma.

Evidentemente, essa ramificação de licenciaturas curtas e mais tarde plena em Estudos Sociais trouxe prejuízos à disciplina História, desde o processo de formação do profissional até a chegada desse conhecimento ao encontro do aluno, incidindo, sobremaneira, em sua constituição enquanto sujeito pensante. Nesse sentido, a oposição a esse formato de curso entre os profissionais crescia, na medida em que se percebeu seu pleno significado, possibilitando "explicitar claramente uma crítica mais elaborada sobre o significado da

descaracterização das Ciências Humanas em decorrência desta aglutinação arbitrária de ramos específicos do conhecimento em uma única disciplina" (FENELON, 1985, p. 96).

No decorrer dos percursos de formação dos professores entrevistados avistamos aspectos bem particulares, como é o caso do professor Carlos. Nos caminhos construídos em busca de "um lugar ao sol", ele rememora com orgulho esse período, lembrando de diálogos com o seu pai, ao mesmo tempo em que se comporta como alguém que não se frustrou em suas escolhas. Ele narra com saudosismo: "mas, em 1958, final do segundo semestre eu fui em minha casa em Anagé e disse a meu pai: eu vou embora para o sudeste do Brasil. Ele disse: prá onde? Eu respondi: para o Rio de Janeiro" (PROFESSOR CARLOS). Ainda que cercado de dificuldades, a vontade de "vencer na vida" fez com que o professor Carlos fosse para o Rio de Janeiro. Lá ele cursa o Segundo Grau e ingressa na Faculdade de Direito,

> Em 1966, eu fiz vestibular de Direito, hoje é a universidade Cândido Mendes, né. E o curso de segundo grau eu fiz no MABE – Moderna Associação Brasileira de Ensino, no Rio também, que não era dos melhores colégios. Então em 1963, 1964 e 1965 o ensino clássico e concluir. Em janeiro de 1966 eu fiz o vestibular e passei. Eu tinha o seguinte propósito, vou fazer todos os vestibulares que puder, o primeiro que eu passar, não quero nem saber, eu vou cursar. Meu propósito é alcançar a universidade e fiz portanto, em janeiro de 1966 o vestibular na Cândido Mendes que foi a primeira a abrir o vestibular e logrei êxito. Passei e estudei de 1966 até 1970, quando eu me formei (PROFESSOR CARLOS).

A trajetória do professor Carlos demonstra que foi um percurso construído com muitas dificuldades, mas, sobretudo, por lutas. Os contextos históricos vividos pelos professores, no período de formação, revelam dimensões marcadas pela persistência e pelas dificuldades encontradas. São circunstâncias narradas que, por vezes, trazem felicidade, aprendizagem e podem ser consideradas como ingredientes significativos para o crescimento pessoal e profissional. Questão que nos remete a Goodson (1995), quando atribui ênfase à história de vida dos professores. Conforme o mesmo autor,

> os estudos referentes à vida dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 1995, p. 75).

Assim que concluiu seu curso de direto no Rio de Janeiro, o professor Carlos retorna para Vitória da Conquista. Sua prática na docência inicia no ano de 1972 a 1975, com a disciplina de OSPB, o que indica ainda uma carência de professores licenciados.

A escolha da professora Selva pelo curso de História foi decorrência de sua experiência docente, além de fortes influências atribuídas a seus professores, de modo que a sua opção pela profissão traz em seu âmago um significado afetivo. Seguem dois relatos que demonstram a presença dessas influências.

> Por isso digo que foi assim, um período marcante em minha vida. Essa escolha foi pelo fato de que já ensinava História, E.M.C e O.S.P.B na Escola Normal. Ensinei de 1968-1986 e também no GOT. Nesse período ensinei Ensino Religioso que foi enriquecedor.
> Uma das coisas que me fez ser professora de História foi uma professora queridíssima chamada Ester Augusta Gomes, do Ginásio de Conquista, vulgarmente chamado de ginásio do Padre. De gostar de explicar para o aluno, de levar ao aluno a questionar. Porque ser professora de História, OSPB tem uma desvantagem muito grande por que muitos alunos querem decorar e aí não aprendem. Mas, quando ele é levado a aprender pra não decorar ele aí entende o fato e começa a gostar da matéria. Eu já tive assim a alegria de vários alunos meus serem professores de História, de Geografia e dizer assim, professora, hoje eu sou professor! (PROFESSORA SELVA).

Nesse relato da professora Selva foi mencionado pela segunda vez a importância de sua professora de História, de modo que a forma de abordagem do conteúdo por sua professora pode ser entendida como uma maneira de criar condições para uma melhor aprendizagem dos alunos, aqui compreendida como uma certa preocupação metodológica. Isso possibilitou, na professora Selva, a criação de um vínculo com o conhecimento histórico, bem como com a sua professora que desenvolvia esse ofício, fato que lhe chamava a atenção no período em que vivenciou no Ginásio, na condição de aluna. Trata-se da vivência do seu curso ginasial, no Antigo Ginásio Padre Palmeira, entre as décadas de 1950 e 1960.

Ainda se constata, na fala da professora entrevistada, a presença da força da tradição escolar: a transmissão do conhecimento por meio do protagonismo do professor, em especial, no entendimento dos alunos acerca do papel das disciplinas de História e OSPB. Também se percebe em sua narrativa a preocupação com a aprendizagem dos alunos, embora ela não exprima em qual perspectiva poderia se dá esse aprendizado.

Nesse sentido, na descrição da professora Selva, emerge um debate contemporâneo acerca do “Ser professor de História”. O que nos leva a refletir sobre a problematização apresentada por Caimi (2015) acerca do que é preciso saber um professor de História. A autora parte da perspectiva da importância do professor como principal mediador das aprendizagens no ambiente escolar, de maneira que busca questionar quais os conhecimentos e faculdades são necessárias ao professor de História, para este desempenhar, sob as condições impostas nos contextos social e escolar, um trabalho docente satisfatório.

Assim, entende-se que os saberes necessários ao professor de História, ao articular determinadas situações didático-pedagógicas, devem estar para além dos vínculos entre o saber histórico escolar e o conhecimento que resulta da ciência de referência (CAIMI, 2015). Ainda sobre seu percurso de formação e de construção de sua carreira, a professora Selva se lembra de sua experiência no curso superior, realizado na modalidade modular e, segundo ela, "à distância", referindo-se ao fato do curso acontecer em uma cidade distante de sua cidade de origem.

> Eu fui fazer em Teófilo Otoni porque era à distância e eu ia todos os meses. Eu fui em Teófilo Otoni durante 4 anos. Só me lembro que eles só dispensaram no dia das mães. Me lembro que passei São João fazendo prova em Teófilo Otoni. Foi um curso muito puxado. Na época tinha um grupo de professores daqui. Meu grupo era de História e Geografia (PROFESSORA SELVA).

A professora manifesta aqui, o otimismo pelo curso realizado na cidade mencionada, demonstrando dedicação, mesmo considerando o fato de ser à distância. O seu depoimento revela que, além dessa formação lhe proporcionar melhoria em seu nível de aprendizado, também lhe trouxe benefícios nas condições salariais, como mudança de nível e, por conseguinte, melhores condições de vida.

Já a percepção do professor Marcos, acerca do curso de licenciatura em Estudos Sociais, é, sobretudo, pela sua natureza restritiva, o que o motivou a seguir em seus estudos em busca de uma formação que atendesse melhor as suas expectativas profissionais. Nesse sentido, a primeira oportunidade que surgiu o levou a ingressar no curso de licenciatura plena em História, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, na década de 1980, cuja percepção acerca do curso foi a de ter se encontrado na área de História.

> Mas, como eu tinha pretensões além desse curso de Estudos Sociais de fazer novos cursos, foi quando já estava iniciando a construção da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E aí já houve novas oportunidades e novos cursos. É, resolvi e me inscrevi no curso de História, [...] concluir a graduação em História. Em seguida, eu realizei o curso de especialização na UESB em História do Brasil (PROFESSOR MARCOS).

Em nossa compreensão, após a licenciatura em História, o professor Marcos "tomou gosto" pelo conhecimento histórico e seu desejo pessoal o levou à escolha de uma formação continuada em História do Brasil, posteriormente. Ou seja, a apreciação pela área de História se configurava em uma certeza.

A experiência de aproximação da professora Maria Auxiliadora com o universo da disciplina História se deu por outros caminhos. Teve início desde o tempo em que ela

ministrava aulas de História, no Instituto de Educação Euclides Dantas, época em que Maria Auxiliadora recorda como um fato marcante em sua carreira e que pode ser considerado como um "divisor de águas" em sua formação. Trata-se da aproximação com a professora Albertina Vasconcelos[33], ainda no período que ministrava aulas nas turmas de Fundamental II, antigo Ginásio, quando alunos do curso de História da UESB, em momentos de observação das aulas, na Escola Normal. Para a professora Maria Auxiliadora, essa aproximação com a professora orientadora da turma influenciou, sobremaneira, a sua escolha pela licenciatura em História, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). De acordo com seu relato,

> E eu já trabalhava na Escola Normal quando eu tive assim, uma influência muito grande de uma professora da UESB, que foi minha professora depois, que foi Albertina. Então eu trabalhando na Escola Normal ela foi assistir uma aula minha, porque ela levava alguns alunos pra ver a prática e tal... e, ela disse: "Por que você não volta pra universidade? Por que você não vai concluir?", e eu então, realmente, tive vontade depois que ela falou assim. "Vamos eu vou lhe levar na UESB", ela mesma depois que terminou a aula. [...] E ela então falou: "Vamos, vamos, se inscreva, faça o curso", e eu então quis por influência de Albertina. Eu achei assim muito bacana e comecei me preparar e fiz o vestibular pra história. Eu tinha deixado letras e vi que era melhor reiniciar o curso. "E ADOREI o curso de História!" (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA, grifos nossos).

O seu relato mostra uma prática no ensino de História, antes mesmo da formação na universidade e evidencia o contexto de ingresso de muitos professores da educação básica da rede pública, sobretudo no início da década de 1970, marcada pela expansão das escolas. Traz, comumente, um pressuposto que despertou a atenção da professora Albertina no decorrer das aulas da professora Maria Auxiliadora. Provavelmente, seria a sua postura, a metodologia utilizada, os conceitos trabalhados que projetavam um construto traduzido em concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e, sobretudo, de História enquanto ciência de referência.

Um cenário que provoca a sensibilidade e a percepção da professora Albertina Vasconcelos, traduzida em sua trajetória profissional e política, de modo especial na atuação como professora precursora do curso de História da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, nas décadas de 1970 e 1980.

---

[33] Albertina Vasconcelos, professora da área de ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Albertina Lima Vasconcelos foi professora das Faculdades de Formação de Professores de 1977 a 1980, quando passou a lecionar na UESB. Foi uma das fundadoras da Universidade, do curso de História e da Associação de Docentes da UESB (ADUSB). Lotada no Departamento de História, estava afastada para doutorado na Universidade de Campinas (Unicamp) e faleceu no dia 1 de dezembro de 2005. SILVA (2018, p. 166).

A professora Maria Auxiliadora retorna ao ensino superior no ano de 1990, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia — UESB, em licenciatura plena em História e conclui o curso no ano de 1993. Na mesma Instituição conclui a especialização em História social: Antiga e Medieval, no ano de 2001.

Nesse percurso de formação dos professores entrevistados, também o relato da professora Selva traz uma contribuição para a pesquisa. Ainda quando estudante do ensino superior, ela teve a oportunidade de participar ativamente do grupo Juventude Universitária Cristã, a JUC[34]. Assim ela relata,

> nessa época eu fiz parte de um grupo ligado à igreja católica, JUC – Juventude Universitária Católica, mas que havia outras pessoas de outras religiões chamada Justiça e Paz. Então a gente se reunia e comentava a respeito da atuação da revolução e, eu sempre fui assim uma católica atuante, mas, não só da igreja da oração, mas da igreja da ação. Então eu sempre estava olhando, observando e sempre que pude fui contra a revolução, sabe (PROFESSORA SELVA).

Seu vínculo com grupo da Igreja Católica pode ser entendido como uma forma de resistência e de enxergar aquela conjuntura acentuada de desigualdade social, uma vez que os jovens que participavam desse movimento, segundo Lima Filho (2020, p. 3), "diferente de outras gerações, os jovens integrantes do movimento já não tomavam a desigualdade econômica tal como natural ou ira de Deus, mas como consequências de relações sociais".

Percursos que trazem aspectos muito próprios na narrativa da professora Selva que, por sua vez, compunham as peças de um "quebra-cabeças" que ajudaram a sedimentar sua identidade, com reflexos em sua carreira na docência. Certamente, incidia em sua prática pedagógica na sala de aula, bem como em seu entendimento do que seria um professor de História. Lembrando Nóvoa (2009), ao relacionar importantes dimensões, "[...] impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos" (NÓVOA, 2009, p. 17).

O professor Marcos, no transcorrer de sua licenciatura em Estudos Sociais, também afirmou ter vivenciado uma experiência como líder estudantil e afirma se sentir orgulhoso por ter contribuído para o fortalecimento do movimento estudantil, como relata:

---

[34] De acordo com Lima Filho (2020), "A JUC reunia em si diversos jovens de diferentes frações de classe e ainda estava conectada diretamente com o corpus administrativo da Igreja católica. [...] Contudo, o movimento representava, principalmente, a partir dos anos 1960, uma fonte constante de contingência em relação tanto a Igreja quanto a sociedade de modo geral – basta citar como exemplo os enfrentamentos desse coletivo com o próprio Dom Eugênio Sales, no que se refere a legitimidade da autonomia do movimento" (KADT, 2007 *apud* LIMA FILHO, 2020, p. 7).

> eu me tornei um líder, já me considerava um líder político aqui em Conquista, porque já participava de todos os movimentos políticos de oposição em Conquista. Mas, me tornei e fui eleito, pelos estudantes, presidente do diretório acadêmico. Tanto na antiga Faculdade de Formação de Professores e na transição nos anos 1980 pra Universidade do Sudoeste (PROFESSOR MARCOS).

Sua participação no movimento estudantil é avaliada pelo professor como de extrema importância, em meio aos acontecimentos que repercutiam na conjuntura nacional e local,

> Foi um momento extremamente difícil porque o sistema militar calou a boca. A imprensa extremamente censurada, os repórteres, as rádios. Então quem tinha coragem de fazer o enfrentamento aí era os estudantes das faculdades, tanto em Salvador que o movimento era muito importante e aqui na universidade que a gente juntamente com um grupo de professores e políticos de oposição que a gente fazia esse enfrentamento, mas não foi nada fácil não! (PROFESSOR MARCOS).

A apreensão do professor Marcos acerca da atitude de enfrentamento à ditadura, traduz-se na história de quem vivenciou o autoritarismo de perto. O seu gesto, tal como de outros estudantes, professores, dentre outros membros da sociedade, representou uma escolha pelo o não-reconhecimento da legitimidade do Regime imposto. Essa associação entre a vida pessoal e profissional do professor lembra a reflexão de Nóvoa (1992) em *Vidas de Professores*, quando esclarece sobre alguns aspectos que influenciam na construção da identidade docente, sobretudo o modo de atuar, segundo a autora,

> a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1992, p. 16, grifos da autora).

Outra experiência que marcou seu itinerário foi a participação no Conselho Departamental de uma instituição que representava desenvolvimento, cultura e conhecimento como a UESB, no início dos anos 1980. Cenário caracterizado pelo o processo de redemocratização política que alcançou uma dimensão nacional e internacional, de acordo com Fonseca (2003, p. 33), "redimensionaram os estudos e a compreensão do papel da instituição escolar entre nós".

> E, então eu tive o privilégio de ser, por um período até longo, representante do conselho departamental é, é, no momento do início da construção da nossa universidade, pra mim foi muito importante, além de ser líder estudantil, ter participado do conselho da formação da universidade do sudoeste, do conselho departamental (PROFESSOR MARCOS).

Podemos afirmar que na década de 1980, espaços como esse, configuravam-se como importantes para a concretização de debates e de proposições importantes sobre a educação. Portanto, seu percurso de formação é constituído por momentos e fatos definidores de identidades, em que sua forma de perceber, de agir, suas aspirações diante do mundo que o cercava podem ser traduzidos em vivências e experiências, cujas contribuições fazem parte da estrutura que ajudou a sedimentar a construção de sua identidade. Evidentemente, que sua formação inicial em Estudos Sociais carrega uma parcela significativa nessa empreitada, sobretudo pelo formato que trazia. Outrossim, a maioria dos professores entrevistados, também trazem na formação inicial, especialmente, nas licenciaturas curtas um âmago que ajudou sedimentar um *habitus* adquirido ao longo da formação, que se traduz em normas e condutas apreendidas pelos professores, as quais contribuem para determinar as novas maneiras de conviver em sociedade.

Nesse horizonte, podemos trazer para o debate uma questão que tem a pretensão de nos ajudar a entender se os modelos que sedimentaram a formação desses professores têm relação com as concepções de ensino de História carregadas por eles. Nesse sentido, é necessário retornar nossa atenção aos modelos de formação do professor de história constituídos nas décadas de 1960 e 1970, adentrando a década de 1980. Períodos em que, segundo Mesquita e Zamboni (2008),

> predominava a concepção de cursos de licenciatura baseados na transmissão de conhecimentos históricos e em técnicas pedagógicas trabalhadas pelas didáticas e no estágio supervisionado. Nesse modelo, o saber-fazer prático é submetido hierarquicamente ao como fazer da ciência, pois o professor formador ensinava o futuro professor a trabalhar com as ferramentas mais usuais: livro, quadro e giz (p.133).

As ressonâncias desse modelo de curso poderiam ser avistadas no espaço escolar, na medida em que o professor formado deveria apoiar-se em técnicas que viabilizassem a forma de transmitir o conhecimento. Essas, por sua vez, já vinham prontas, pois, eram produzidas por investigadores responsáveis pela produção de conhecimentos científicos. Portanto, um exercício que separava os produtores do conhecimento e os receptores daquilo que era produzido. É nesse contexto que é desenhado o escopo da identidade docente dos narradores, de maneiras de ser e conduzir a profissão.

Nesse horizonte, a formação inicial do professor de História ainda é um debate recorrente no âmbito acadêmico. Ainda há algumas controvérsias acerca do processo de formação nas licenciaturas em História, em particular, em torno das disciplinas de teor

pedagógico, como sendo suficientes para preparar os licenciandos. Debate que, entre outras pautas, demonstra a preocupação de relegar à área de ensino o papel de "ensinar" aos licenciandos o exercício da docência.

Nesse horizonte, Freitas e Oliveira (2013) chamam atenção para o fato de que, ainda constituem desafios na formação inicial do professor de história,

> o ideal é reconhecer que ensinar história é um ofício que se aprende, que os estudos históricos não reúnem todas as informações e procedimentos necessários à formação – disponíveis em áreas como as que fundamentam a pedagogia. Importante é o diálogo e o regime de colaboração. Ele impõe uma barreira à ignorância do professor a respeito dos diversos ângulos de observação e resolução de um problema surgido em ambiente didático. Ele evita a subserviência de uma área a outra – também um tipo de ignorância. Evita, também, a prática corrente em muitas instituições onde os departamentos de Educação prescrevem as orientações sobre a tarefa de ensinar história (FREITAS; OLIVEIRA, 2013, p. 143).

Esse entendimento expressa, na marca da formação dos professores, a separação do ensino e pesquisa e a necessidade de caminhar juntos para melhoria da qualidade das licenciaturas em História. Isso nos reporta a iniciante configuração. Os 3+1 é a marca de nascença do nosso curso e, ela nos acompanha e contribui para a constituição da mentalidade dos profissionais. O que caracteriza essa marca? Uma das consequências é reconhecer que ela traz uma limitação que deve ser preocupação, que conduza ao diálogo e promova arranjos nas revisões curriculares dos cursos iniciais para professores de história.

Certamente, as marcas da formação acompanham a trajetória profissional desses professores. Trajetória que nos diz muito sobre suas práticas de ensino e sobre como o conhecimento histórico era vivenciado no espaço escolar.

3.2 Construção da carreira docente: como vivenciou o ser professor de história?

Debruçar-se sobre as memórias desses profissionais, por meio de seus relatos nos permitiu dialogar e problematizar a construção de sua carreira docente, sem perder de vista as condições de seu ingresso no mercado de trabalho, considerando o contexto pesquisado. Comumente, buscamos perceber as mudanças ocorridas ao longo do exercício de sua profissão, em que consideramos alguns aspectos nesse diálogo, tais como: a escola onde atuaram, as disciplinas ministradas, os cargos ocupados e a atuação profissional neles, as dificuldades encontradas e as lembranças positivas que assinalaram a trajetória de cada professor.

Trata-se de uma trajetória rica de lembranças e de reminiscências, tão evidenciadas nos momentos de entrevistas. Como todos os professores já se encontram aposentados, esses momentos de entrevista, também, representaram na pesquisa uma tentativa de articular historicamente, com os entrevistados, o passado docente deles, mas cientes de que não iríamos conhecê-lo como de fato foi, como bem adverte Walter Benjamin (2012). Contudo, sabíamos que estaríamos nos apropriando de "uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" tão necessária à reconstrução dessa "imagem do passado" profissional desses professores (BENJAMIN, 2012, p. 224).

Esse exercício nos fez concordar com Huberman (1995, p. 38), ao afirmar que "o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos". O autor considera que o professor, ao longo de sua carreira docente, atravessa diferentes momentos e traça características que podem ser vislumbradas no decorrer do percurso, como: a entrada na carreira, o tateamento, estabilização, consolidação de um repertório pedagógico, a diversificação e o ativismo, o questionamento, a serenidade e o distanciamento afetivo fase de diversificação, e finaliza com a fase do desinvestimento (sereno ou amargo) (HUBERMAN, 1995).

Todo esse processo é concebido pelo autor de forma não linear, podendo ocorrer "crises", rupturas, transições. O que o autor denomina como ciclos de vida profissional do docente. As memórias das diferentes fases desse ciclo vieram à tona, repetidas vezes nos momentos de entrevistas, às vezes longas e carregadas de saudosismo; outras vezes, apenas como lampejos de memórias. Nessa perspectiva, percebemos que cada professor foi construindo, ao longo da profissão, um composto de experiências, considerando o contexto social, econômico e político em que eles se encontravam inseridos, bem como todos os mecanismos e dispositivos que lhes eram oferecidos naquela conjuntura.

No que se refere ao ingresso desses professores na rede estadual de ensino, para a maioria dos entrevistados, essa admissão na rede pública se deu por meio de contrato. Posteriormente, efetivaram-se após concurso público. Assim ocorreu com os professores Maria Auxiliadora, Selva e Elza. O que evidencia um mercado de trabalho que absorvia esses profissionais, embora tenham sido registrados também outros aspectos referentes à escola pública. Como lembrar, por exemplo, que é nesse contexto que há uma grande expansão do sistema escolar, especificamente nos casos das professoras Maria Auxiliadora, Selva e Elza.

Os concursos prestados por esses professores ocorreram em diferentes tempos. O concurso ao qual o professor Marcos se submeteu, ocorreu no final da década de 1970. Embora esse período da história tenha sido marcado pelo pouco investimento em educação,

sobretudo, na educação básica, paradoxalmente ocorre um aumento do público escolar, como uma tentativa de ascensão social pela via da escolaridade. É nesse movimento que "grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente" (BITTENCOURT, 1997, p. 13). Lamentavelmente, na mesma proporção, a estrutura escolar, tanto física, quanto pedagógica, foi negligenciada. Outrossim, a Reforma Educacional de 1968, que pretendeu proporcionar educação às crianças de 7 a 14 anos, sem a barreira do exame de admissão, foi outro fator dessa explosão populacional escolar, que povoou todos os períodos, de todos os edifícios escolares. Esse aumento enorme abriu oportunidades educacionais a um número muito grande de jovens, anteriormente sem condições de inserção no mercado de trabalho.

Para alguns professores entrevistados, os primeiros anos na prática docente foram considerados como melhores. A professora Maria Auxiliadora lembra de sua satisfação no início de sua carreira, ministrando aulas em turmas de Educação Infantil, na pré-escola. Ela afirma que ainda não havia uma sistematização na definição dos turnos. Porém, isso não a impediu de iniciar seu trabalho, cuja ressonância podia ser percebida na família dos alunos. Sobre as escolas trabalhadas e as funções que assumiram, ela relata:

> eu comecei na Anexa[35] ao Euclides Dantas, com a pré-escola, trabalhei por dez (10) anos com a pré-escola. E, trabalhando na pré-escola na anexa à Normal, eu comecei a também trabalhar com o antigo fundamental de 5ª a 8ª série. Trabalhei muito tempo com a 5ª e 8ª série e depois com a Metodologia de História. Nesse período que trabalhei com Metodologia de História, fui também coordenadora da área de Estudos Sociais, no período com o magistério e tal. Também fui, por um período, vice-diretora do Instituto (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Embora tenha iniciado a sua carreira docente na pré-escola, a professora Maria Auxiliadora, após um período de experiência docente, começa ministrar aulas em turmas de 5ª a 8ª série, da disciplina História. A fase de entrada na carreira e a estabilização podem representar, com base no esboço que contempla os anos de carreira elaborado por Huberman (1995), como a fase de estabilização, que corresponde desde o momento de sua nomeação, até o momento que se sente fazendo parte do grupo escolar, enxergando-se como professora, afirmando-se na profissão, na medida em que busca sua própria maneira de se organizar e se encontrar na carreira. Assim, a professora Maria Auxiliadora foi se estabelecendo na

[35] A escola Normal (Instituto de Educação Euclides Dantas) era considerada uma escola central, cuja administração se estendia para outras escolas, denominadas de "Anexas". Faziam parte das escolas anexas, O GOT (Colégio Estadual Abdias Menezes), Colégio estadual Dirlene Mendonça e o Colégio estadual Maria Viana. A escola, a qual a professora Maria Auxiliadora se refere, é a Dirlene Mendonça.

profissão, assumindo disciplinas no curso de Magistério, passando pela coordenação de área de Estudos Sociais, no primeiro grau.

No caso da professora Elza, mesmo após sua contratação, também realizada para atuação no primeiro grau, ela dá continuidade à sua formação, por meio da realização dos cursos como o da CADES, o que lhe possibilitava um maior conforto na carreira, no sentido de melhor estabilidade. A professora Elza iniciou seu ofício na docência da escola Normal e, após outros cursos realizados, também prosseguiu na docência no colégio Mário Batista, localizado na Urbis I. Lá, ela chegou a assumir os cargos de secretária e vice-diretora, por um período de nove anos, no entanto, confessou, em uma das entrevistas, que "gostava realmente de ensinar. Foi uma coisa assim que eu me realizei" (PROFESSORA ELZA). Além de sua experiência como professora de História, houve momentos em sua docência que a levou a ter contato com outras disciplinas, como relata a professora Elza: "embora, na escola Normal ensinando História, mas eu ensinava Legislação à noite, no Adélia Teixeira" (PROFESSORA ELZA). Sua formação no curso de Direito lhe dava essa condição.

A professora Selva também inicia suas atividades docentes na escola Normal, após contratação. Nesse sentido, ela relata as disciplinas trabalhadas, "História, E.M.C e O.S.P.B na Escola Normal, ensinei de 1968-1986 e, também, no GOT. Nesse período, ela deu aulas da disciplina Ensino Religioso. Além de ter atuado com as disciplinas da área de humanas, a professora Selva revela que, ao ministrar as aulas da disciplina Educação Religiosa, ela se identificou, já que sempre participou de grupos ligados à Igreja Católica, como assinalado anteriormente, foi membro da JUC durante a graduação. Outra experiência que a professora Selva vivenciou foi na coordenação do Grêmio Escolar, como ela relata,

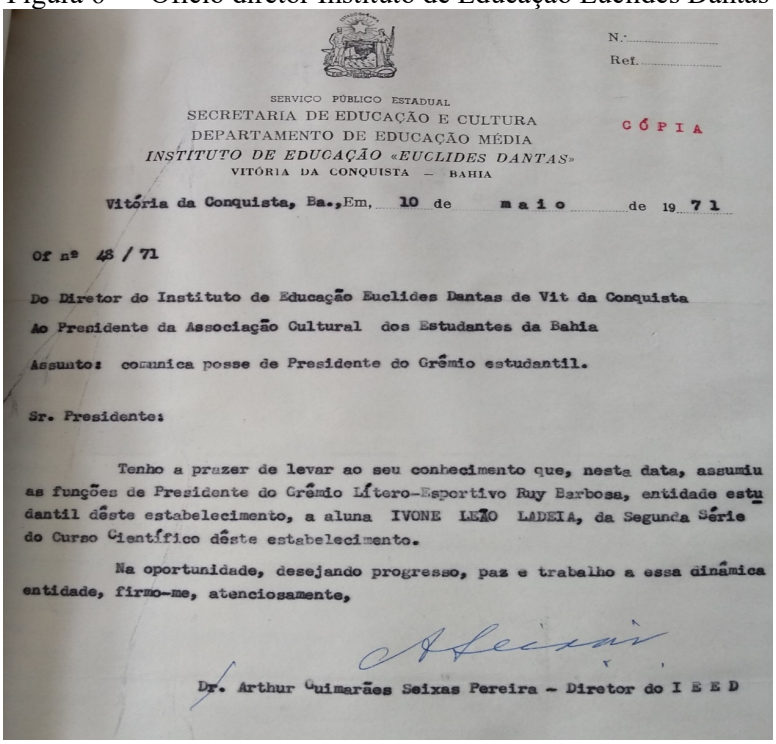
> o período que eu ensinei na Normal foi o mais importante em minha vida. Após a revolução de 1964 houve profundas mudanças na educação. Eu coordenava o grêmio escolar que foi transformado em Centro Cívico e perdeu toda sua autonomia durante a gestão de Dr. Arthur Seixas, grande admirador da revolução! (PROFESSORA SELVA).

Ela elege a Escola Normal como a instituição que imprimiu uma marca em sua trajetória na docência, conferindo-lhe relevância, de modo a atribuir um sentido em sua carreira. A Escola Normal representa uma memória com certas particularidades, carregadas de afeto, nas lembranças da professora Selva. Quando se refere à educação após o golpe de 1964, sugere uma conotação negativa, sobretudo ao associar o fim do Grêmio Escolar e a instituição do Centro Cívico, no entendimento em que lamenta o encerramento de uma entidade, que tinha como objetivo a representatividade dos alunos. Trata-se de um cenário que evidencia a

perseguição e a repressão sofridas pelos estudantes em suas formas de organização, de modo especial, aqueles considerados mais ativos politicamente na época. Estes viram sua liberdade ser delimitada com a modificação dada ao grêmio escolar, uma vez que o centro cívico tinha como um dos objetivos, ajudar difundir valores morais para o comportamento estudantil, fortalecendo as práticas de atividades cívicas e esportivas, uma forma de amputar a sua verdadeira natureza.

Sobre esse aspecto, encontramos o registro de uma mudança na direção do Grêmio escolar, durante a direção de Dr. Arthur Seixas. Diretor mencionado pela professora Selva,

Figura 6 — Oficio diretor Instituto de Educação Euclides Dantas



N.º .....
Ref. .....

SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MÉDIA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO «EUCLIDES DANTAS»
VITÓRIA DA CONQUISTA — BAHIA

CÓPIA

Vitória da Conquista, Ba., Em, 10 de maio de 1971

Of nº 48 / 71

Do Diretor do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vit da Conquista
Ao Presidente da Associação Cultural dos Estudantes da Bahia
Assunto: comunica posse de Presidente do Grêmio estudantil.

Sr. Presidente:

Tenho a prazer de levar ao seu conhecimento que, nesta data, assumiu as funções de Presidente do Grêmio Lítero-Esportivo Ruy Barbosa, entidade estudantil dêste estabelecimento, a aluna IVONE LEÃO LADEIA, da Segunda Série do Curso Científico dêste estabelecimento.

Na oportunidade, desejando progresso, paz e trabalho a essa dinâmica entidade, firmo-me, atenciosamente,

Dr. Arthur Guimarães Seixas Pereira - Diretor do I E E D

Fonte: Acervo do Instituto de Educação Euclides Dantas, 2020.

Embora, os marcos da temporalidade histórica são evidenciados em seu relato, professora Selva, ao evocar as lembranças sobre *"as profundas mudanças na educação após a revolução de 1964",* é sobre o tempo vivido que chamou nossa atenção, pois, ao fugir da cronologia tão visível, ele revela sua profundidade com um caráter que a história oral lhe confere por meio da narrativa. Nesse sentido, Bejamim (2015) atribui uma índole específica para a narrativa,

> a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão, no campo, no mar e na cidade, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a

> coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele (BEJAMIM, 2015, p. 15).

Isso fica cristalino na expressão da professora Selva quando relata a perda de autonomia do grêmio escolar, instituição que se encontrava à frente. Isso significa que a soberania com que estava acostumada a lidar, cujas ações poderiam se dar no âmbito pedagógico, administrativo e para além dos muros da escola, foi amputada, eliminando qualquer forma democrática de gestão dessa entidade representativa. E, embora ela reconheça que setores da educação foram atingidos pelo Regime ditatorial, a mesma não se revelou como alguém que o compreendia em sua dimensão política e ideológica, pois, mesmo com essa crítica, a professora Selva continua chamando de "Revolução", o golpe civil militar ocorrido em 1964, o que nos indica o quanto esse período da história brasileira é controverso e necessita ser melhor divulgado e disseminado na cultura histórica.

A perda da autonomia, constatada pela professora, atinge sobremaneira a criatividade, o diálogo, as relações, a arte, enfim, as histórias construídas são interrompidas. Mudanças que são notabilizadas ao longo do seu ofício e que aqui chamamos de tempo vivido, como concebe Siman (2005),

> os tempos vividos, além de múltiplos, entrelaçam aspectos econômico-políticos e sociais que costumeiramente são apresentados de maneira isolada. Várias histórias se acotovelam no tempo: múltiplas memórias construídas nas relações entre os homens e mulheres que vão formando sua identidade de classe; homens e mulheres que narram a sua experiência de luta, de dominação, de transgressão e de sobrevivência (p. 117).

As experiências da Ditadura Civil-militar, pós-1964, assinalaram de maneira particularizadas a vida pessoal e profissional de todos os professores entrevistados.

A professora Margarida conta que após realização do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, como aluna da primeira turma, foi convidada para ministrar aulas de História na rede particular. Portanto, sua carreira inicia pela escola particular. O que sugere entender que havia demanda local. Como relata,

> eu recebi esse convite pra ir e foi desafiador e disse, eu vou. Era lá na Frei Beijamim, eu fui dar aula de História. Dei um período muito bom, e eu vivenciei uma fase gostosíssima ensinando História. Nesse período, houve o concurso do Estado na década de 1970. Fiz o concurso e fiquei aguardando ser chamada, quando fui chamada fui para o grupo escolar Alaor Coutinho (PROFESSORA MARGARIDA).

Em sua narrativa fica evidenciada que, embora tivesse que se deslocar para uma escola mais distante de onde morava, para a professora Margarida, isso se traduzia em uma

experiência bastante positiva que lhe trouxe crescimento profissional, além disso ela sinaliza uma identificação com a disciplina História. Sua aprovação no concurso traz um certo alívio e uma sensação de conforto na carreira, que começa a entrar em uma fase de estabilização. Portanto, são características visíveis nesse ciclo vivenciado pela professora Margarida. Assim, em concordância com Huberman (1995), quando atribui a fase de "entrada na carreira", cuja característica se relaciona aos três primeiros anos de exercício da profissão docente, em que os sentimentos de sobrevivência, de descoberta e da vontade de aprender se afloram com mais intensidade.

Na narrativa da professora Margarida, ela manifesta um sentimento imbricado com o desejo e a realização do primeiro emprego que lhe custou a profissão, em um período em que a emancipação feminina tinha seu lugar. Foi nesse misto de sentimentos que se deu seu primeiro encontro com a História ensinada, constituindo-se como um amálgama que traz o peso da responsabilidade e o gosto pelo conhecimento histórico. Talvez seja um desses momentos impactantes que nos fazem ponderar em que instante nos tornamos professores de História. Para alguns, isso pode acontecer quando assumimos nosso papel na escola, outros, ainda na faculdade, durante o curso, ou quando éramos estudantes e ficamos encantados com uma magnífica aula de História de um educador. Evidentemente, pode ser, também, o conjunto de todos esses momentos.

Após vivenciar experiências em outras escolas, a professora Margarida assume a vaga Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), no ano de 1980, onde trabalha até o ano de 1991, quando encerra a carreira com a aposentadoria. Na escola Normal ministrou as disciplinas de Estudos Sociais, OSPB e Metodologia dos Estudos Sociais. Essas, faziam parte de uma matriz curricular que buscava responder às concepções de educação vigente. Com relação às disciplinas de Estudos Sociais e seus complementos OSPB e EMC, elas se constituíram como disciplinas com conteúdos pensados para fortalecer as práticas do Estado autoritário, já discutidas aqui.

Outrossim, como as professoras Maria Auxiliadora e Selva, o itinerário profissional da professora Margarida é constituído por uma ampla experiência no universo escolar. Além da atuação na sala de aula, ela transitou em cargos como vice direção de escola e diretora de 2º grau. O que lhe confere um esteio significativo em sua carreira, de modo especial, no magistério, como narra:

> bem, eu fiquei com o magistério, outras com metodologia da didática, eu com metodologia dos Estudos Sociais, aquele trabalho de ensinar fazer plano de aula eu não achava cansativo. Bem, nós reuníamos muito naquela época,

> metodologia dos Estudos Sociais, da Matemática, da didática e linguagens. Foi um trabalho belíssimo que nós fizemos ali (PROFESSORA MARGARIDA).

Às lembranças positivas da professora Margarida, no transcorrer de sua carreira docente, ela confere uma importância ao trabalho que realizou no curso de magistério, com a disciplina Metodologia dos Estudos Sociais. As suas narrativas também manifestam desafios que os professores buscaram fora da sala de aula, ou lecionando para futuros professores, como é o caso da professora Margarida. Assim, conforme Huberman (1995, p. 42), "os professores nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas".

De diferente modo, a trajetória do professor Carlos na docência foi de curta duração. Entre os motivos que levaram o professor Carlos a se enveredar pela prática da docência, de acordo com ele, foi a falta de professores com formação superior na cidade. Sobre a sua forma de ingresso na rede estadual e início na docência, relata que foi convidado pelo então deputado estadual, Edivaldo Flores.

> Então, o Edivaldo um dia falou: porque você não leciona aqui? Conquista tem deficiência de professores e, todo mundo que chegasse aqui na época com curso superior, provavelmente, ia para uma escola dessas ou ia para o Centro Integrado, que era a maior colégio daqui na época, para a escola Normal, ou para o ginásio do Padre, ou para o colégio Batista. Então eu disse: tá certo, eu vou (PROFESSOR CARLOS).

O professor Carlos confirma a necessidade de profissionais para atuar na educação de 1º e 2º graus, de modo que ele e outros tantos ingressaram em um contexto assinalado por uma demanda de professores na educação pública, sobretudo a nível local.

Recém-chegado do Rio de Janeiro, com sua família, o professor Carlos buscou estruturar financeiramente sua vida. Aliada à profissão de advogado, viu na docência uma oportunidade de melhorar o orçamento familiar. Assim, assumiu turmas no curso de magistério, no ano de 1972 até 1975, com a disciplina OSPB, ao mesmo tempo em que entrou para a vida política, sendo eleito o ano de 1973, para o cargo de vereador da cidade de Vitória da Conquista. Portanto, entendemos que foi uma experiência abreviada, mas que foi vivenciada em três escolas da cidade. O que revela, também, a falta de profissionais para atuar na educação básica naquela conjuntura. Assim, a necessidade, as condições impostas no momento, somadas a sua formação de nível superior contribuíram para o advogado Carlos Dias se tornasse professor por um tempo determinado.

Nesse sentido, o percurso construído pelo professor Carlos se limita ao período representado, conforme Huberman (1995), da fase de "entrada na carreira", que corresponderia aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1995, p. 39).

As narrativas revelam uma prática docente envolvendo uma diversidade de disciplinas ministradas pelos professores entrevistados, em diferentes turnos, bem como a atuação em cargos como vice direção e coordenação. Com relação ao número de disciplinas assumidas pelos professores, ver-se o lugar que ocupava no currículo a disciplina História.

As trajetórias desses professores nos ajudam a enxergar de que maneira foi marcada a profissão docente, assim como as formas de trabalhar individual e coletivamente, os esteios em que foram construídas identidades. Isso, permite-nos entender as condições de trabalho que caracterizaram uma época. Afinal, são também esses percursos que ajudam a construir nossas identidades como professores, e que atribuem ao magistério um papel determinante na construção da sociedade. Não há dúvida de que o trabalho, a prática, o enfrentamento, os embates para alguns, nas diferentes escolas ou fora delas, foram ensinando e ajudando a compor um processo de formação contínua na carreira desses professores.

Embora, as pesquisas recorrentes têm mostrado o magistério como um trabalho hegemonicamente "feminino", de modo especial, na atuação da educação infantil e no ensino fundamental e médio, o professor Marcos fez parte de um grupo de professores que escolheu a carreira da docência. Após a realização do curso de licenciatura curta em Estudos Sociais, o referido professor realizou o concurso para professor na rede pública estadual, o que caracteriza sua forma de ingresso na rede. O professor ingressou na rede Estadual no ano de 1980 e permaneceu atuando no Colégio Estadual Abdias Menezes até o ano de 1995, quando se aposentou. Ele revela que já acumulava uma experiência docente, em outras escolas, antes do seu ingresso na rede estadual. Como narra,

> no final do ano de 1979 o governo do Estado da Bahia promoveu um curso de formação para professores, e ainda em 1979 eu me inscrevi como professor e realizei o concurso e conseguir o êxito de ser aprovado para ensinar Geografia (PROFESSOR MARCOS).

A despeito do professor Marcos ter sido aprovado para a área de Geografia, percorre, em sua prática, as disciplinas de Estudos Sociais, OSPB e Geografia, antes de assumir a disciplina História. Aqui vale lembrar que a criação da disciplina de Estudos Sociais foi pensada para ocupar o lugar das aulas de História e Geografia entre a 5ª e a 8ª séries. Situação que retrata a pouca importância dada ao lugar ocupado pela a disciplina História, no currículo

escolar da época. Ou seja, um lugar de menor relevância, com o número de aulas de Geografia e História subtraída, assim, a carga horária para a ser preenchida por disciplinas como EMC, OSPB e EPB, além do prejuízo da fragmentação dos conteúdos (FONSECA, 1992). O que representava um desprestígio das licenciaturas com a perda de espaço no espectro de formação na educação básica.

Como a professora Margarida, o professor Marcos também manifesta uma inclinação positiva acerca da sua prática na disciplina de OSPB. Essas áreas de atuação lhe conferiram um entendimento significativo sobre o papel da disciplina no período ditatorial, segundo o entrevistado,

> gostei também porque ali, nesse período no início dos anos 1980, por exemplo, a Bahia e o Brasil passavam por dificuldades políticas em função da revolução, dita revolução de 1964, mas, historicamente comprovou-se que não foi uma revolução, mas sim como se fosse um golpe militar. Então, havia muitas dificuldades, é, é, é, ..., tanto nas escolas estaduais como nas universidades a respeito de esclarecimentos. Os jovens estavam assim, um tanto amedrontados então, nós, professores de Estudos Sociais de História e Geografia tínhamos é, é, é.... que esclarecer né, esses jovens a respeito do momento político que estávamos vivendo (PROFESSOR MARCOS).

A apreensão do professor Marcos acerca da Ditadura Civil-militar no Brasil começa pela Bahia, o que significa reconhecer sua ressonância em nível local. A sua narrativa acerca do período ditatorial no Brasil traz o conceito de "revolução", para justiçar o Golpe de 1964, conceito, frequentemente, utilizado durante a ditadura no intuito de amenizar as atrocidades praticadas pelo o Estado. Em seu relato, o professor Marcos, demonstra não está alheio aos fatos políticos nacionais, porém, não deixa clara sua posição frente ao momento político, bem como o seu papel como professor e cidadão, sugerindo que seu compromisso era o de cumprir com as "obrigações" de sua profissão na instituição escolar: ensinar e educar. Por outro lado, confirma a relevância do conhecimento histórico, conferindo-lhe a legitimação enquanto ciência. Movimento que contribui para compreender, que as ações do homem no tempo devem ser interpretadas à luz do método histórico. Isso nos reporta à defesa da história como ciência específica, lembrada por Rüsen (2015),

> A superpotência da nova mídia, o sucesso ininterrupto dos museus e das exposições históricas, o vivo debate acerca dos monumentos e dos lugares de memória- tudo isso ameaça colocar em segundo plano o desempenho específico na pesquisa, de que é capaz a história como ciência especializada (p. 26).

Diferente da apreensão do professor Marcos sobre a conjuntura em que o país se encontrava imerso, a professora Elza afirmava que,

> Era interessante que, naquele tempo era *maravilhoso* ensinar. O respeito, a disciplina, era uma coisa fantástica. Eu ensinava Educação Moral e Cívica, tinha OSPB, EMC, História, Geografia e as pessoas ensinavam qualquer uma dessas matérias. Interessante, eu só não ensinei matemática. Mas, quando faltava um professor de Religião, então, Elza? Esse ano você vai ensinar Religião. Pois, não, eu vou ensinar Religião, (risos) (PROFESSORA ElZA, grifos nossos).

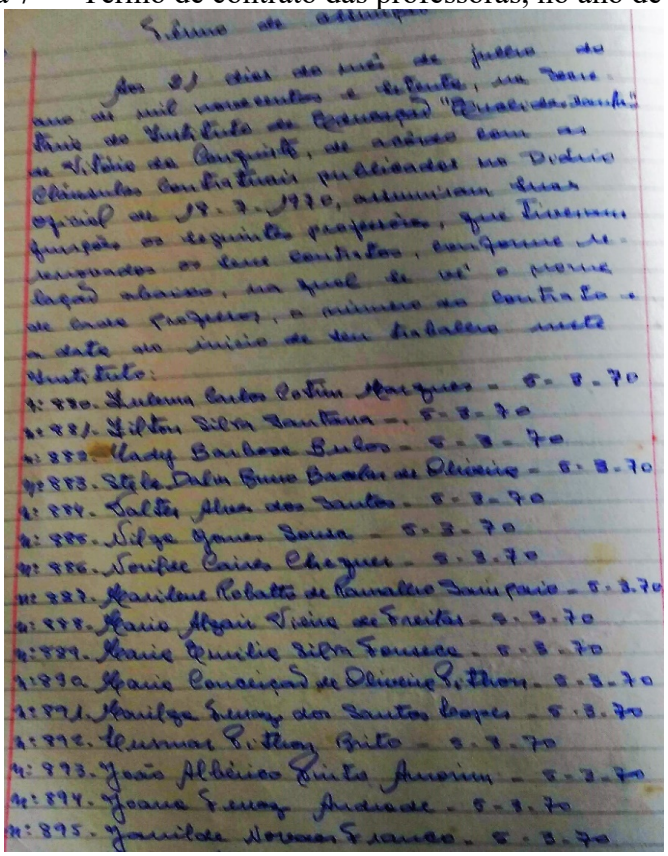
O olhar sobre o passado da professora Elza é marcado pela saudade de "um tempo bom", melhor do que o presente, ou seja, na sua narrativa desaparece os problemas causados pelo período ditatorial. Mesmo assim, no seu relato podemos perceber a desvalorização das disciplinas da área de Humanas, isso se dava pela falta de profissionais na escola pública que, certamente contribuiu para o escoamento de seu potencial crítico e, por conseguinte, sua qualidade.

Sobre as disciplinas e as séries que trabalhou, a professora Elza relata:

> no começo eu ensinei 5ª e 6ª série Educação Moral e Cívica e fiquei um tempo na vice direção do Mário Batista. Quando eu fiz o curso do CADES, na época era para ensinar 5ª e 6ª, mas, devido a carência de professores, eu acredito, aí eu fiquei ensinando 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, fiquei a vida inteira ensinando. Só ensinei legislação no Adélia Teixeira à noite, bem depois. Sempre ensinei de dia. Me ingressei no Estado por meio de contrato da década de 1960 (PROFESSORA ELZA).

Aqui a professora Elza explicita sobre as disciplinas que trabalhava, ao mesmo tempo em que demonstra sob quais condições se deu seu ingresso na rede estadual. Contexto que nos reporta à expansão da oferta do ensino no Brasil. Acerca disso, afirma Romanelli (2003), ainda que a oferta se expandiu, ela não acompanhou as reais necessidades da demanda. Nesse sentido percebemos ressonância dessa expansão em Vitória da Conquista por meio de alguns termos de assunção referentes à contratos de professores, reportando à década de 1970.

Figura 7 — Termo de contrato das professoras, no ano de 1970.

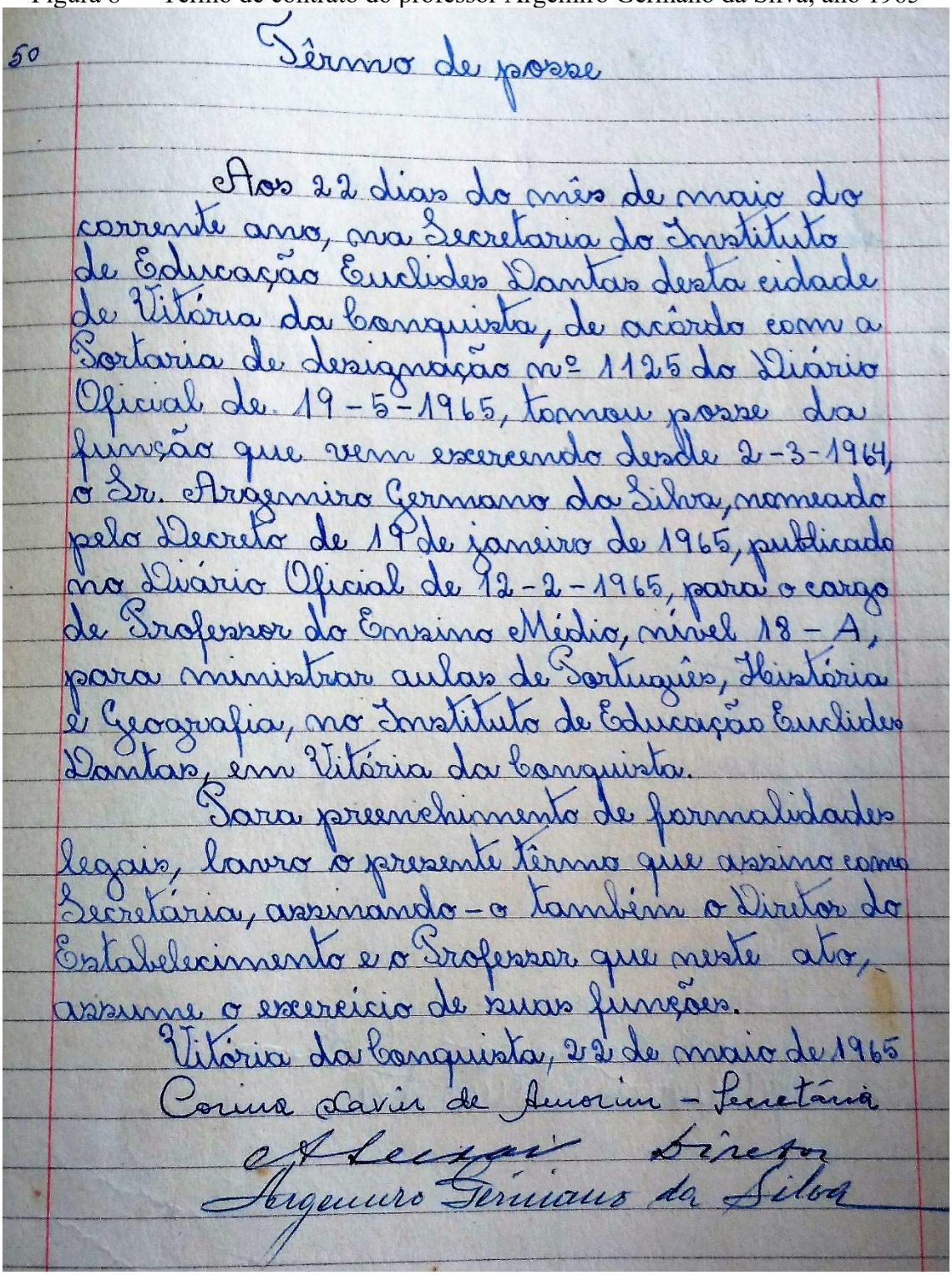


Fonte: Arquivos do Instituto de Educação Euclides Dantas, 2019.

Essa diversidade de disciplinas que compunham a carga horária dos professores da época era uma realidade corriqueira nas escolas, dada a carência de profissionais qualificados. Em decorrência dessa falta de profissionais para atuarem nas modalidades de primeiro e segundo graus, os professores de História e Geografia, em especial, experimentaram uma multiplicidade de disciplinas, implicando em certas dificuldades "didáticas", conforme evidentes em seus depoimentos.

A carência de professores é registrada desde a década de 1960, sobretudo na área de humanas, o que pudemos constatar por meio de nomeação de professor para atuar em áreas distintas no ensino médio, como foi o caso do professor Argemiro Germano, que, conforme Termo de posse vem exercendo a função de professor desde 1964.

Figura 8 — Termo de contrato do professor Argemiro Germano da Silva, ano 1965



50

Têrmo de posse

Aos 22 dias do mês de maio do corrente ano, na Secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas desta cidade de Vitória da Conquista, de acôrdo com a Portaria de designação nº 1125 do Diário Oficial de 19-5-1965, tomou posse da função que vem exercendo desde 2-3-1964, o Sr. Argemiro Germano da Silva, nomeado pelo Decreto de 19 de janeiro de 1965, publicado no Diário Oficial de 12-2-1965, para o cargo de Professor do Ensino Médio, nível 18-A, para ministrar aulas de Português, História e Geografia, no Instituto de Educação Euclides Dantas, em Vitória da Conquista.

Para preenchimento de formalidades legais, lavro o presente têrmo que assino como Secretária, assinando-o também o Diretor do Estabelecimento e o Professor que neste ato, assume o exercício de suas funções.

Vitória da Conquista, 22 de maio de 1965

Corina Xavier de Amorim - Secretária

Diretor

Argemiro Germano da Silva

Fonte: arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas (2020).

As professoras Maria Auxiliadora, Selva e Margarida, além da vivência na sala de aula, experimentaram outras funções na escola Normal, como vice direção e coordenação, mesmo após o período investigado. No caso da professora Selva, ela ainda esteve à frente da

vice direção do Colégio Maria Viana, que na época pertencia ao Colégio Abdias Menezes. Sobre sua atuação na educação básica, a professora Selva relata:

> esse ensino todo foi no 2º grau nos cursos de administração e magistério, no qual também ensinei didática coordenando estágio de magistério e ginásio 7ª e 8ª séries. Também tive uma experiência de vice-diretora do Colégio Maria Viana, que no período já pertencia o Colégio Abdias Menezes (PROFESSORA SELVA).

A ampla experiência da professora Selva nas diversas modalidades de ensino, tanto em sua prática na sala de aula, como também na vice direção e coordenação, caracteriza a trajetória e, por conseguinte, fez com que seus relatos se tornassem longos. Sua caminhada na educação percorre quase todo o período ditatorial de 1968-1986, cujo itinerário ela elenca como relevante o tempo vivido no Instituto de Educação Euclides Dantas (Escola Normal).

Buscamos entender nesse movimento, também, as lembranças positivas que assinalaram seus percursos. Para alguns, os melhores momentos se traduzem na estabilização da profissão, quando perceberam o sucesso dos alunos, inseridos no mercado de trabalho, também quando percebiam a valorização do seu trabalho. Em sua curta trajetória na docência, o professor Carlos atribui como lembrança positiva o relacionamento com os alunos.

> Me lembro que eu tive um bom relacionamento, digamos assim, com os alunos. Eles iam de vez em quando no meu escritório buscar alguma informação. Foi uma coisa que me estimulou muito a dar aulas, aulas muito gostosas. É que logo em seguida eu ingressei na vida política (PROFESSOR CARLOS).

A trajetória docente dos diversos profissionais da educação no Brasil é marcada por eventos de diferentes naturezas. A professora Elza elege alguns momentos com os quais se deparou no caminho de sua docência, sobretudo os que envolveram seus alunos como lembranças boas e difíceis, quando rememora:

> coisa boa era o elogio do aluno, falando, professora eu estou aprendendo, eu tô gostando. E desagradável, é que eu ensinei a noite um bom tempo também e, os alunos, alguns chegavam sem o mínimo interesse. Ele não queria estudar e parecia que era obrigado a estudar, inclusive alunos que bebiam e chegavam à noite muito desaforados, você tinha que ter assim um pulso forte. Isso era muito interessante, o diretor olhava muito se você tinha controle de classe. Então, esse controle era você saber porque eu vou botar esse menino ficar lá fora, porque você vai dar uma aula falando assim: as portas estão abertas, querem sair, saem! Então, era difícil, complicado, você tinha que ter pulso, mas, então uma coisa que me marcava eu tive alunos que depois eram pessoas excelentes, eles deixaram de beber, sabe, mas, que eles chegavam lá!! Xii, era muito triste! (PROFESSORA ELZA).

Na trajetória de sua docência a professora Elza lembra dos eventos que mais lhe marcaram de maneira positiva e negativa. Experiências associadas, sobretudo, aos desafios impostos pelo cotidiano escolar. Desde a satisfação de ouvir do aluno que está conseguindo aprender o conteúdo da aula, à provocação em lidar com situações adversas no turno noturno. Importante lembrar que o ensino noturno carrega sua própria especificidade. Parte dos alunos que costumam frequentar esse turno, trabalham no turno oposto. Quando chegam à escola, à noite, demonstram cansaço, desânimo ou não conseguem se identificar com o conteúdo apresentado e, por conseguinte, a aula deixa de chamar atenção do aluno. Ademais, o público do ensino noturno se apresenta mais heterogêneo, marcado por uma sociedade desigual e traz para o interior da instituição escolar as contradições de uma estrutura social excludente, que interfere nas trajetórias escolares dos jovens. Nesse sentido, conforme Silva Jr. (1993),

> À noite encontram-se na escola pública dois grupos de trabalhadores: os trabalhadores docentes que prolongam sua jornada e os trabalhadores precoces que, em razão disso, frequentemente se colocam como estudantes defasados no tempo do processo de escolarização (p. 124-125).

Devemos considerar que as aprendizagens no universo escolar se dão envolvidas por um conjunto de princípios e de regras que normatizam relações, ações, condutas, as quais também fazem parte do que Julia (2001), denomina de cultura escolar. Portanto, a escola é lugar que incide uma prática pedagógica regida por valores instituídos e, que no tempo vivido pela professora Elza e por alguns dos seus colegas, as normas eram bastante evidenciadas. A preocupação com o controle de classe e com o olhar do diretor, bem como os desdobramentos de situações que envolviam sua prática anunciam um cuidado e transparecem as relações no interior da escola. Assim, sob o guarda-chuva da cultura escolar as aprendizagens em História podem ser vistas, bem como o ambiente que a proporciona. Ao referir-se à postura de seu diretor, a professora Elza demonstra cautela em sua conduta e expõe os diversos aspectos associados à institucionalização. Estes são considerados por Frago (2000) como ingredientes construtivos, os quais os sujeitos se submetem e ajudam a estabelecer a cultura escolar.

Dentre as experiências vivenciadas pela professora Selva em sua trajetória, ela destaca a que lhe trouxe crescimento pessoal e profissional no decorrer do seu ofício, segundo a entrevistada, a

> experiência que me marcou e me fez crescer como pessoa e assim de me posicionar como profissional. Fato muito interessante na escola Normal foi quando uma professora queridíssima morreu em um acidente. Foi a professora Maria do Carmo Vieira. Ela foi assim pra mim, um modelo de amiga e de professora. No dia do desfile de 07 de setembro houve um

> acidente e ela morreu, então a escola Normal desfilar era o ponto máximo, os desfiles da escola era o máximo que se podia fazer, e nessa época o diretor era o professor Nery, professor Antônio Nery[36]. E aí Nery não estava na hora, a responsabilidade era minha do centro cívico de levar o desfile pra rua e eu tomei a atitude em que a escola Normal não desfilaria naquele momento em homenagem a uma professora tão querida, tão participante na escola (PROFESSORA SELVA).

Sobre o relato acima, a professora Selva transborda orgulho de sua atitude e posicionamento diante da situação que lhe foi posta, em um contexto no qual os desfiles cívicos promovidos pela escola Normal eram ancorados em significados e integravam as atividades cívicas, como um dos protocolos da escola. Os desfiles faziam parte de momentos comemorativos na rotina da escola em uma constante, pelo próprio contexto político em que se encontrava imersa. Uma prática educativa, cujos valores de moral e de civismo provocavam uma força modeladora de comportamentos e atitudes que não se restringia à comunidade escolar, mas na sociedade como um todo. Situação que evidencia também o papel dos Centros Cívicos, durante o Regime imposto. Assim, a professora Selva compreende sua atitude como positiva e de enfrentamento da situação imposta.

Conforme revelam alguns dados sobre a trajetória dos professores, observamos aspectos que nos ajudaram a conhecer um pouco mais de suas experiências profissionais, principalmente no que se refere às escolas trabalhadas e às disciplinas, com as quais lidaram. Esse panorama também nos mostrou acerca da ocupação de outros cargos, que em alguns casos, vai além da atuação na sala de aula. Nesse sentido, foi mencionado por parte dos professores o que significou ser suas lembranças positivas, como também as dificuldades encontradas em seus itinerários.

No capítulo seguinte adentramos nos relatos que revelam as práticas de ensino, as formas de ensinar História no período investigado.

---

[36] Antônio Nery Barbosa – período de gestão de 1975-1980.

4 O ENSINO DE HISTÓRIA NAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES: CURRÍCULO, DOCÊNCIA E ESCOLA

Ora, a memória humana, apesar de na maior parte das vezes se expressar individualmente, é inesgotável e múltipla.

Delgado, 2010.

Neste capítulo, buscamos identificar de que forma o conhecimento histórico estava presente no currículo de 1º e 2º graus, no período ditatorial brasileiro (1964-1984), e a sua relação com o currículo praticado pelos professores que lecionavam as disciplinas de História, Estudos Sociais (EMC e OSPB) nesse período, bem como analisar as lembranças e os sentidos que os professores de História atribuíram à sua prática de ensino, no mesmo contexto.

Ao desenvolverem e narrarem as suas rememorações, os professores expuseram diferentes aspectos de seu percurso docente, como as experiências curriculares vivenciadas, sejam com os conhecimentos advindos das propostas oficiais, sejam com os conhecimentos que os próprios professores julgavam importantes inserir no currículo praticado, viabilizados por meio do planejamento que se dava de forma individual ou coletiva. Assim, o texto foi construído por meio do diálogo com as narrativas apresentadas, pautando-se nas categorias prática de ensino, de planejamento e de currículo.

Sabemos que, historicamente, coube à instituição escolar ser a guardiã do saber e ter a responsabilidade social de transmissão do conhecimento oficial, tendo, em seu horizonte, um perfil de homem que se buscou formar. Nesse sentido, o debate acerca do papel da escola é de natureza profundamente política, e o currículo, por sua vez, emerge nesse contexto, como um dos instrumentos, dentre outros artefatos, por meio do qual a escola consolida seu projeto.

Nesse sentido, Sacristán (2000) justifica a importância do conceito de currículo para se compreender a prática educativa institucionalizada, afirmando que a prática que se refere ao currículo está inserida no mundo bem real e envolve relações de poder bem estabelecidas. Assim, compreendemos que currículo está para além de uma lista de conteúdos que a escola deve ensinar, mas também, uma ordenação do tempo, dos recursos, das formas de aprender e de ensinar. Os conteúdos a serem ensinados, em geral, consistem no conjunto daquilo que a escola sabe e acredita que é importante ser ensinado às novas gerações e, assim, entendemos que estes, sendo parte do currículo, “nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos”,

mas é "sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo" (APPLE, 1995, p. 59, grifos do autor). Assim, entendemos que o currículo não é autoexplicativo. Ele emerge de uma conjuntura, que nos faz compreendê-lo como um instrumento político e se traduz em espaço de disputas entre aquilo que deve ser ensinado ou não, o que nos remete à ideia de um "território contestado", como defende Silva (1995), ao referir-se ao currículo.

Nesse sentido, no contexto da Ditadura Civil-militar o currículo representou, mais do que nunca, uma forma de intervenção no espaço escolar, cujo controle técnico-burocrático sobre a escola e o trabalho do professor se deu de forma bastante acentuada. Conforme Fonseca (1992, p. 53), "um exemplo deste controle técnico-burocrático está na definição de competências para planejar, selecionar e definir os conteúdos a serem trabalhados nas escolas". O planejamento escolar acaba por influenciar toda a escola. Ele estava inserido em todos os aspectos que envolvem a organização escolar. Esta, por sua vez, sofre modificações a partir da Reforma de 1971, com novas definições curriculares, que estabelece novas concepções de matéria, disciplina, juntamente com seus princípios norteadores para os programas de ensino (FONSECA, 1992).

Também o planejamento escolar, nas narrativas dos professores, é fortemente marcado pelo paradigma da racionalidade técnica. Ele se caracteriza como um momento relevante, tanto realizado de forma individual, como de maneira coletiva na escola. Seja no reconhecimento enquanto espaço de aprendizagem, ou como um ambiente, no qual os professores deveriam cumprir com os protocolos que orientavam o fazer escolar, a julgar pela a existência e execução dos inúmeros cargos administrativos e pedagógicos.

Esses planejamentos tinham como principal objetivo reiterar a cultura política por intermédio das leis, normas e diretrizes que a legitimavam. Assim, o planejamento das aulas era uma das ações que fazia parte da rotina da escola. Este é avaliado pela a professora Selva como "importantíssimo", e afirma o lugar que lhe cabia, "[...] agora esse plano de aula era individual. Eu sempre coloquei o nome da escola, disciplina, série, assunto e os principais pontos para não fugir do assunto", revelando o destaque e a valorização, ainda hoje dada, aos detalhes de organização técnica e sua relação com o cumprimento do conteúdo.

Além do planejamento individual mencionado pela professora, ela também lembra do planejamento realizado na instituição escolar, por meio do SECOPE – Serviço de Orientação e Planejamento Escolar e do papel desenvolvido por esse órgão e pelo SOE – Serviço de Orientação Escolar.

> Tinha um serviço na escola Normal chamado de SECOPE. O SECOPE era onde a gente se reunia, tinha esses estudos e você passava sua prova dentro daquele conteúdo pra eles é., é., você dava escrita e eles é., é. na época passava por mimeógrafo. Acho que era Serviço de Orientação e Planejamento Escolar, era feito pelas coordenadoras de cada área. Tinha o SOE que era o Serviço de Orientação Educacional (PROFESSORA SELVA).

Do mesmo modo, a professora Maria Auxiliadora lembra do planejamento realizado no SECOPE, avaliando-o como momento positivo,

> O SECOPE era muito bom, tínhamos excelentes profissionais de educação dentro do SECOPE, onde de quinze em quinze dias a gente tinha as manhãs de sábado debatendo. Então a gente discutia muito o que ia trabalhar, por que dentro do SECOPE e tinha cada área. A gente fazia as reuniões gerais no SECOPE, analisava algumas questões da escola, de alguns alunos, em particular. A Área de Estudos Sociais que abrangia História e Geografia, na época a gente chamava Estudos Sociais e assim a gente discutia sempre o que ia trabalhar, como ia trabalhar, os trabalhos em classe e extraclasse e tudo era planejado e bem discutido dentro do SECOPE (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Essas lembranças trazem uma conotação positiva, no que se refere à condução das atividades naquele espaço, pressupondo diálogo nas relações que permeavam os professores e coordenadores, de modo que não se percebe a restrição imposta ao papel do professor. A compreensão que a professora tem do planejamento é a de um momento relevante de socialização, avaliação e encaminhamentos dentro de sua prática docente, o que nos remete à ideia de um espaço de reflexão, diálogo com seus pares e de construção sobre a prática, não demonstrando nenhuma percepção das cobranças burocráticas e a relevância do trabalho técnico ao invés do pedagógico, tão característico desse período.

Vale lembrar que esse planejamento ao qual a professora Maria Auxiliadora se refere se deu na década de 1980, quando ela atuou de 5ª à 8ª série, na escola Normal. Mesmo diante do contexto assinalado por administrações escolares de caráter autoritárias e nomeadas, cuja dominação buscou-se manifestar por diferentes formas e vias, inclusive por meio do planejamento, a professora Maria Auxiliadora sempre reportava aos momentos de planejamentos, sugerindo uma convivência harmoniosa e democrática no ambiente escolar.

Sabe-se que na década de 1980, embora assinalada por diversas lutas por mudanças no ensino, inclusive no ensino de História, ainda se notava um caráter predominantemente técnico nos instrumentos de ensino, como: planejamento, programação, objetivos, avaliação, entre outros. Nesse sentido, conforme Fonseca (2003), referindo-se ao ensino, nos anos 1980, ainda sob a vigência da reforma 5.692/71,

> nos anos 80 vivenciamos uma realidade contraditória e rica. De um lado, um amplo debate, troca de experiências, um movimento de repensar as problemáticas das várias áreas. De outro, a permanência de uma legislação elaborada em plena ditadura (FONSECA, 2003, p. 25).

Por sua vez, a professora Selva lembra de sua experiência como coordenadora e faz outra leitura acerca do planejamento, via SECOPE,

> uma vez eu fui coordenadora da área de Estudos Sociais. Então, tinha esse planejamento, você não podia fugir do planejamento porque sua prova tinha que passar pela coordenação pra ver se você realmente tinha dado aquele conteúdo pra cair na prova. Era uma espécie de fiscalização, mesmo porque depois da revolução o professor foi muito fiscalizado. Você não podia ir além do que era velado, mas tinha o interesse da revolução, né?! (PROFESSORA SELVA).

Essas práticas autoritárias, reveladas na escola, denunciam o caráter de vigilância presente no acompanhamento do planejamento, na medida em que ecoavam o contexto ditatorial da época, em que foi estimulada uma cultura do silenciamento e da obediência, sobretudo nos anos iniciais da Ditadura, em Vitória da Conquista. Assim, entender a dinâmica do planejamento pedagógico em que os professores fizeram parte, durante o seu ofício da docência, é inseri-lo na da organização escolar configurada naquela conjuntura.

Nesse horizonte, Libâneo (2001), apresenta alguns elementos básicos para o conhecimento da organização escolar e para a atuação dos professores, bem como de todo corpo técnico-administrativo. Para o autor os estudos que emergem no âmbito da administração escolar remontam os anos 30, período que abrange os pioneiros da Educação Nova. Os estudos que emergiram desse contexto, conforme o autor, "frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial" (LIBÂNEO, 2001, p. 1). Essa concepção de organização escolar tem semelhança quando referimos ao *modus operandi* da escola nas décadas de 1960 e 1970, uma vez que a instituição escolar era vista como principal *lócus* para se consumar uma concepção de educação pública, vinculada aos interesses e necessidades do mercado, sobretudo por meio da implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante (SAVIANI, 2008).

A partir dos anos 1980, com as discussões sobre reformas curriculares, erguidas sob a atmosfera de repensar o papel das disciplinas, ainda assim, segundo Libâneo (2001, p. 1), "houve pouca preocupação, com algumas exceções, com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos da escola". Isso significa que a organização escolar,

na qual os professores se encontravam inseridos, construindo seus planejamentos e desenvolvendo suas práticas, estava calcada sob um esteio burocrático, que buscava responder aos objetivos daquela conjuntura. Entende-se, aqui, que o planejamento das atividades escolares inclui também todos os trabalhos de orientação pedagógica e administrativo que, por sua vez, também se tornaram pontos estratégicos para a consolidação do Regime ditatorial. Assim, na relação hierárquica que se constituía no espaço escolar, o professor e o aluno eram os últimos da cadeia hierárquica nessa organização que, conforme Fonseca (1992),

> ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo como ambiente; e, em conjunto com o diretor, assume "operacionalizar", executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais ele está subordinado (p. 53).

O planejamento fazia parte da rotina escolar, conforme sinalizaram os professores entrevistados. Na compreensão da professora Elza, tratava-se de um momento dotado de uma dimensão própria.

> Planejar que era interessante e difícil, viu! Porque *todo dia* era um planejamento. Agora era comum a gente ter um caderno que tinha praticamente tudo. O caderno desse ano, não servia para o ano seguinte, mas servia de orientação. Não é puxando a sardinha para o lado da mulher não, mas os homens não preparavam as aulas para aquele tempo certo, e era comum os alunos chegarem assim: "há professora a senhora está dando aula até bater o sino, fulano não espera nem...,". É como se falasse assim ele não preparou aula, ele não tinha assunto, (risos). E as mulheres eram melhores que os homens, (risos), porque todos os dias a gente tinha que preparar aula, todo santo dia, isso era uma coisa sagrada. Então, você planejava sua aula, e você tinha que dar tarefa, passar as coisas no quadro negro né, era cumprir mesmo. Tinha que ter obrigação, devoção, amor (PROFESSORA ELZA, grifos nossos).

Nesse relato, evidencia-se a presença do paradigma racional e técnico como norteador das suas ações, cuja prática segue uma rotina sistematicamente organizada dentro de um determinado tempo para execução. Quando ela sugere a "limitação" dos colegas homens, notabiliza o papel da mulher no magistério e o compromisso com a prática, o que indica mais uma cobrança ao magistério feminino, tarefa difícil, como bem coloca a professora Elza, mas invisibilizada.

Aqui também se descortina a própria cultura organizacional da escola. Aquela que rege o fazer pedagógico e administrativo. Sobre a cultura escolar, Julia (2001, p. 10) descreve esse conceito como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, bem como, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos".

Diante dessa assertiva, a cultura escolar tem sido utilizada para pôr em evidência não apenas as relações sociais no interior da escola, mas, também, para denunciar a função da escola enquanto transmissora de uma cultura específica, no processo de socialização do indivíduo. Aqui as normas e condutas internalizadas pelo sujeito em sua vida escolar refletem em *habitus*[37] adquirido, e esse, por sua vez, define novas formas de viver e se relacionar em sociedade. Assim, inserida em um ambiente com fortes características tecnicistas, a professora Elza deixa entender que, diante dessa configuração, tornava-se desafiador romper ou alterar essa ritualidade estabelecida, sem infringir o protocolo, dado os mecanismos de fiscalização existentes naquele contexto.

Quando indagamos o professor Carlos acerca de sua rotina vivenciada na escola, da dinâmica do planejamento das aulas, das atividades desenvolvidas no espaço escolar e fora dele, ele rememora fatos interessantes:

> naquela época as escolas não tinham uma organização maior não, na verdade os professores cada um organizava sua pauta. Tinha orientador pedagógico, coordenador. Tinha na concepção. Afinal de contas essa figura aí, [se referindo à Anísio Teixeira e mostrando o seu livro], quem não conhece a história dele! esse cidadão talvez seja o maior símbolo do professor no Brasil (PROFESSOR CARLOS).

Em sua compreensão, não havia uma organização sistemática do trabalho e acompanhamento pedagógico na escola e cabia aos professores a organização de seu próprio planejamento, diferente do que as professoras Elza, Selva e Maria Auxiliadora lembraram e expressaram. Na lembrança do professor Carlos perpassa certa autonomia da função docente, contudo sabemos que a organização escolar, cuja orientação pedagógica era pautada em posturas autoritárias e que foi pelo caminho das reformas educacionais de então, eram marcadas por formas de controle e de centralização do ensino, sob os quais o regime procurou se legitimar.

No caso do professor Carlos, em sua rotina de trabalho, ele demonstra que buscava manter uma certa distância com o corpo administrativo e pedagógico da escola. Assim, procurou delinear seus próprios caminhos, no curto período da docência. Talvez essa seja sua especificidade, não teve uma experiência tão longa e enraizada na Escola.

No entanto, o professor Carlos também ressalta outro aspecto da escola, a "cultura do silenciamento" e elevado grau de intolerância a quem manifestasse diferente do pensamento hegemônico. Portanto, pressupomos que um dos motivos do distanciamento do professor com

---

[37] Bourdieu e Passeron (2008), em *A Reprodução* traz o conceito de *habitus* aplicado no campo escolar é utilizado para desvendar as relações existentes entre a ordem social e as práticas educativas.

a dinâmica interna da vida escolar, pode ter sido o não compartilhamento com os mesmos ideais da educação advindos das instâncias superiores na estrutura educacional do município, na época.

Nesse sentido, Germano (2008) expõe que a partir da segunda metade dos anos de 1970, o crescimento das alas oposicionistas, com a emergência na sociedade civil de novos atores de contestação ao autoritarismo, no espaço público — como os movimentos sociais urbanos e rurais, o novo sindicalismo, as mobilizações das periferias urbanas, a ampliação do arco de forças oposicionistas e o crescimento eleitoral da oposição — a alteridade volta à tona (GERMANO, 2008). Contexto marcado por indagações que ganham ressonância no interior das Universidades e, por conseguinte, nas escolas. Esse movimento é captado por Caimi (2001) como "Era do repensando", a partir do final da década de 1970, fortalecendo-se na década seguinte. Nesse horizonte, o relato do professor Marcos nos reporta alguns aspectos que sinalizaram para dinâmica do seu trabalho na escola, em especial, os momentos de planejamento, já na década de 1980.

> Como eu era da área de Estudos Sociais, me reunia com meus colegas para ver se o conteúdo que ia trabalhar em sala de aula não fosse tão diferente dos conteúdos trabalhados pelos colegas. Porque, como são muitas turmas, tendo em vista os três turnos da escola, essas questões se definiam. Aquilo que você estava trabalhando no turno matutino, vespertino e noturno. Portanto, nas atividades complementares a gente definia essas questões. Também os conteúdos a serem trabalhados nas unidades, I unidade, II unidade e assim sucessivamente (PROFESSOR MARCOS).

Ao evocar momentos pontuais e a pauta que fazia parte do planejamento das atividades pedagógicas, precisamente em Estudos Sociais, o professor Marcos explicita como se dava essa dinâmica no âmbito escolar. Percebemos, também, em sua narrativa que o cerne dos momentos de planejamento era selecionar os conteúdos a serem ensinados nas unidades, sem a percepção de um olhar diferenciado para cada turno, sobretudo, o turno noturno. É notável o reflexo das determinações da legislação da época, tanto na conduta do professor, quanto a que se esperava dos alunos, qual seja a de que: "ao professor compete selecionar os conteúdos, ao aluno a tarefa de receber" (FONSECA, 1992, p. 53).

O professor Marcos relatou como acontecia o planejamento,

> [...] a gente se baseava no próprio livro didático, ali sempre a gente teve as atividades complementares, as famosas AC'S, que era 30% da carga horária a gente se reunia por área. Cada professor sentado com sua área específica. E nós, da área de História e Geografia com o grupo de professores de Estudos Sociais, e ali é, não havia muita abertura assim para a gente implementar

> algo novo, porque sempre era pautado nosso planejamento o conteúdo específico determinado pelo livro didático (PROFESSOR MARCOS).

O professor Marcos iniciou seu ofício no final da década de 1970. Portanto, em um contexto assinalado por mudanças significativas e que tiveram ressonância na escola e no ensino de História, dentre as quais, estavam as lutas pela extinção das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, ampliação e revisão historiográfica, fortalecimento de movimentos sociais, mudanças curriculares que contemplavam da educação básica ao ensino superior, somados ao processo de redemocratização no país (FONSECA, 2003). No entanto, sua fala nos indica a manutenção de um currículo centrado no livro didático e "sem muita abertura" para inovações, ou seja, as mudanças custaram a adentrar a sala de aula.

O planejamento das atividades pedagógicas, vinculado às Atividades Complementares[38] — (AC's), descritas pelo mesmo professor, inseridas no âmbito da organização escolar, foram incorporadas na carga horária dos professores da rede estadual de ensino, na década de 1980, como resultado de uma luta da categoria, sob o Regimento do Magistério. Nesse horizonte, o professor Marcos descreve um planejamento em que o olhar sob às disciplinas encontrava dificuldades, dada a sua aproximação de um enfoque menos crítico, na medida em que se pautavam pelo livro, ainda que, nas decisões sobre o que e como ensinar, estabelecesse um diálogo com seus pares.

Portanto, na qualidade de elemento constitutivo da escola, o planejamento de ensino deve se configurar como um espaço para ações individuais e coletivas, em que a convivência profissional entre pares e o trabalho do docente estejam para além das pautas de reuniões administrativas e pedagógicas, mas deve servir de alegação para se rever as práticas, sobretudo, em face de debates que proporcionem múltiplas perspectivas de ação.

Nesse contexto em que os professores buscavam melhoria das condições para a realização do seu trabalho, final da década de 1970 e início da de 1980, é registrada também a presença de alguns movimentos, cujas lutas indicavam seu caráter de classe e a identificação da função produtiva dos profissionais da educação como "trabalhadores do ensino" (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 19). Assim, compreendemos que as lutas com as quais diversos

---

[38] De acordo com o Estatuto do Magistério público do ensino fundamental e médio do Estado da Bahia – Art. 56º - Considera-se Atividade Complementar a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar. Para o desenvolvimento das atividades complementares dos professores da 5ª a 8 ª séries, do primeiro grau e do segundo grau, deverá ser reservada uma carga horária de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária correspondente ao regime de trabalho a que os professores se submetem. (Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia/ Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002/ publicado no DOE de 30 de maio de 2002/ p. 27.

docentes se envolveram, nos diferentes períodos, também assinalaram seus processos formativos, uma vez que esses movimentos desvendam seu caráter político, como a luta por melhoria na profissão e contra a precarização do trabalho docente.

Ainda acerca do planejamento de ensino que ocorria na instituição, a professora Margarida rememora os momentos que eram parte da rotina da escola, destinados ao cumprimento das AC's (Atividade Complementares), destacando as dificuldades para realização coletiva. Diferente das outras professoras, a efetivação de um planejamento coordenado não faz parte das suas lembranças

> Então você entrava em uma sala daquela e preparava, ou sozinha ou com algum profissional da área. Aí eu pegava um professor de História ou pegava um de OSPB. Era assim, você está livre? Que horas era seu AC? Às vezes não coincidia com o meu horário de AC, aí eu ia fazer sozinha (PROFESSORA MARGARIDA).

A dinâmica em que se davam as atividades complementares aponta as dificuldades de se reunir com os próprios colegas de área do conhecimento, de modo que inviabilizava o planejamento coletivo. Sabemos que a constituição das Atividades Complementares na escola também está condicionada à presença da coordenação pedagógica, que tinha como um dos seus objetivos o papel fiscalizador do trabalho dos professores.

Por outro lado, no decorrer dos anos 1980, vimos fortalecer o diálogo em torno do ensino de História que decorreu na recomposição de ambientes e tempos de debates, em espaços como as universidades, eventos como os encontros e simpósios da Associação Nacional de História (Anpuh) e outras ações como pesquisas e as publicações decorrentes destas. Nessa mesma época se ampliam os cursos de pós-graduação em educação no Brasil, para se somarem aos pioneiros programas de Pós-Graduação em Educação no país, o da PUC-Rio, em 1965, e o da PUC-SP, em 1969, os primeiros a se constituir (VIDAL; FARIA FILHO, 2000). Toda essa dinâmica de acontecimentos também chega às escolas, alcançando a educação básica, em um movimento propositivo de reestruturação curricular. Todo esse processo de lutas para reestruturação curricular é compreendido por Mesquita e Zamboni (2008) como:

> [...] o território onde se constituiu a luta pela formação de professores e por um outro ensino de história nos anos de 1980 passou a ser habitado por identidades individuais e coletivas, na condução de projetos de revisão de concepções até então dominantes tanto na formação profissional quanto na história ensinada (p.133).

No transcorrer da entrevista com a professora Maria Auxiliadora acerca do currículo prescrito que norteava sua prática na escola, ela relata que,

> às vezes o que era mais atrativo era o livro didático. E o livro era, muitas vezes, aquela história oficial, principalmente o livro de história do Brasil, era muito. E esse currículo oficial, a gente tinha que seguir, mas, só que dentro da sala de aula (risos), a gente sempre dizia assim: o currículo oficial está lá, (risos). Mas, dentro da sala de aula eu sou autônoma, (risos). [...] Então a gente sempre tinha as brechas pra criticar, pra poder ter um momento de que o aluno percebesse a realidade em si, né. Bem, eu acho que isso foi sempre mais importante trabalhar com o aluno pra mim (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

A compreensão acerca do currículo prescrito e da obrigatoriedade de se cumprir é bastante clara. Embora os dispositivos ao seu alcance, sobretudo o livro didático, tivessem como presunção emoldurar o planejamento, embora já tenha denotado anteriormente outro sentido vivenciado nos momentos de planejamento. Em seu relato, a professora ressalta a existência de uma concepção de currículo praticado, imbricada ao processo de ensino e aprendizagem, e que lhe conferia certa autonomia em seu espaço de atuação. Sobre essa questão, Acosta (2013 *apud* CAIMI, 2015, p. 116) afirma que "é o professor que interpreta a partitura do currículo para o ensino nas escolas e salas de aula, mas suas ações não se dão no vazio e sim num contexto institucional".

Contudo, não se pode perder de vista o lugar das divergências presentes no currículo, na medida em que este se constitui lugar de disputa e de poder regulador (SACRISTÁN, 2013). Desvendar o caráter do currículo não parecia ser uma prática dos professores, tendo em vista a força do currículo prescrito apregoado pelo livro que trazia a História do Brasil de formato oficial, cujas muitas histórias eram amputadas, referendava o pensamento político de grupos que comandavam o país. Ainda que houvesse uma percepção sobre a força desse currículo imposto, como demonstra a professora Maria Auxiliadora.

Sobre a disciplina História do Brasil, de acordo com Schwarcz (2019, p. 13, grifos do autor), desde sua criação "era vista com naturalidade e denominada de 'História do Brasil', como se as narrativas nela contidas houvessem nascido prontas ou sido resultado de um ato exclusivo de vontade ou do assim chamado destino". O fio condutor desse processo histórico é salientar uma determinada narrativa em detrimento de outras.

Esse *modus operandi* na construção de um discurso histórico, que passa a ser dominante no imaginário coletivo, manifesta-se em diferentes tempos e espaços sociais, inclusive na estrutura educacional do país. O professor Marcos ao ser indagado acerca do

currículo prescrito, revela a presença do Estado autoritário na orientação das diretrizes educacionais, ao rememorar que

> essa é uma questão um pouco complicada, porque é em função do próprio sistema militar né! Praticamente, já vinham as diretrizes prontas da própria secretaria do Estado da Bahia e, às vezes nem mesmo a escola ou direção, nem mesmo os professores tinham a possibilidade, a minha visão foi essa claramente, não só na área de Estudos sociais, mas também, nas outras áreas, de indicar, por exemplo, o livro didático e muito menos mudar as diretrizes curriculares porque já vinha engessado, já vinham prontas (PROFESSOR MARCOS).

O professor Marcos é insistente em seu relato, ao confirmar as possíveis interferências do Estado na educação por meio dos dispositivos legais, sobretudo, o currículo, ora por meio das diretrizes, ora por meio do livro didático. Em sua percepção, essas questões já vinham definidas das instâncias superiores, não havendo possibilidades de modificações por parte dos professores. O que sugere o entendimento de que, os conhecimentos ministrados em suas aulas, eram exatamente aqueles procedentes do currículo elaborado e reproduzidos nos livros didáticos. Embora, em outro relato ele sinalize a viabilidade de poucas interferências "as diretrizes do currículo nacional da base comum né! E, aí a gente não podia fugir muito" (PROFESSOR MARCOS). Aqui o professor Marcos não deixa evidenciado qual era a natureza dessas interferências. Nessa perspectiva consideramos, aqui, as configurações curriculares peculiares construídas no interior da escola. Estas ganham vida própria, de modo especial, operadas pelos professores, assim entendemos que mesmo sob as orientações oficiais do Estado autoritário, "o currículo se concretiza no campo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar" (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 50).

Os currículos escolares podem ser entendidos como um dos artefatos mais relevantes para a interferência do Estado na educação, de modo que as orientações oficiais sempre recaem na formação intelectual do aluno. Acerca do currículo prescrito, Goodson (1995 *apud* SCHIMITT, 2015, p. 04) destaca que "a tradição inventada pode ser identificada no currículo prescrito, em que vai sendo construída e reconstruída. Ela assume um caráter simbólico – ao legitimar determinadas intenções educativas – e prático".

Nesse sentido, no cotidiano escolar as pressões para se materializar um currículo prescrito, cujos conteúdos a serem ensinados procediam dos planejamentos sistematizados pelos órgãos governamentais, a disciplina de História, em especial, configurou-se como objeto de controle, com seus programas curriculares construídos pelas secretarias de Educação e os livros didáticos vinculados a estes programas (FONSECA, 1992). Sobre o

papel da Secretaria Estadual de Educação e o currículo prescrito, a professora Margarida relata que

> vinha sim, era acompanhada pela secretaria de educação todas as escolas eram acompanhadas. As grades curriculares eram alteradas, quando necessárias, na sua carga horária e automaticamente nos era informado. A grade é como se fosse assim..., um calendário que deve ser pregado no classificador do professor (PROFESSORA MARGARIDA).

Em sua narrativa, reforça a delimitação da matriz curricular com suas respectivas disciplinas e carga horárias, destinadas às diversas áreas do conhecimento. Ou seja, a materialização de um documento oficial que imputava nas ações escolares seus revérberos.

> Essa grade fica ali, você olha assim, ó! Tô trabalhando com isso..., a carga horária é essa, para o ano eu não vou poder trabalhar com Estudos Sociais porque só entra para o segundo, e o terceiro ano não trabalhar mais. O terceiro é só acompanhamento para o estágio, mas, tem Estudos Sociais presente. Não tem o professor em sala de aula trabalhando só com Estudos Sociais. Quem me mostra isso? Qual é o espelho? A grade curricular, entendeu? (PROFESSORA MARGARIDA).

Nesse seu relato, a professora Margarida evidencia, também, sua ampla experiência em lidar com programação escolar, sobretudo, na estruturação da matriz curricular. Demonstra um conhecimento e intimidade com os meandros burocráticos, com a organização da estrutura curricular, no que concerne à distribuição de carga horária por disciplinas, de modo especial, do curso do magistério, do qual, por um longo período traçou parte do seu itinerário. Aqui também se evidencia a postura da professora Margarida em referendar um modelo de currículo sem questionar seus condicionantes. Um modelo que confirma as formas de controle e de centralização do ensino, cuja participação do professor se buscava silenciar.

Nesse sentido, Sacristán (2013) adverte acerca do que, possivelmente, pode caracterizar o currículo, "os enfoques de caráter tecnocrático, tanto político quanto pedagógico (e sobre o currículo, evidentemente) ocultam suas opções culturais, epistêmicas e políticas em argumentos técnicos que pouco esclarecem os conflitos subjacentes" (SACRISTÁN, 2013, p. 29).

A presença do Estado autoritário, por meio de um esteio burocrático buscava alcançar o interior da escola e impor seu controle. Fato que podia ser observado na fiscalização dos conteúdos ministrados, nas anotações dos diários de classe, na "indisciplina" dos alunos, enfim, uma autoridade legitimada pela própria legislação.

Essas práticas autoritárias, manifestadas na escola, notadamente, atingiam a prática dos professores, de modo a delimitar os espaços de ação de cada sujeito que ali atuava. O

currículo prescrito era o espelho dessa delimitação. Certamente, havia aqueles professores que "burlavam" as normas instituídas, fruto de uma elaboração pessoal, porém de autonomia relativa e que, possivelmente, sofreram algum tipo de controle.

Igualmente aos demais professores, o professor Carlos reitera sobre a existência do currículo e o controle institucional para que se cumprisse as prescrições.

> Vinha uma orientação do Estado e tinha acompanhamento. A gente recebia algumas informações. Agora eu evidentemente, evitada a discussão de temas, claramente políticos, né! Porque a vigilância nesse sentido, na época era muito grande e eu, evidentemente não queria também me caracterizar usando a sala de aula para fazer proselitismo político. Isso eu me policiava bem, mas também, não negava minhas posições não (PROFESSOR CARLOS).

Aqui o professor transparece a existência de um currículo prescrito, que refletia uma visão da função social da educação. Por outro lado, manifesta a busca por outras opções de conteúdos considerados, pelo professor, socialmente válidos e aceitos naquele contexto. A respeito da condução dos possíveis temas trabalhados, em sala de aula, ele relata:

> a gente desenvolvia esses temas cuidadosamente, porque quando eu dei aulas, qualquer tema que você quisesse dar tinha que ter cuidado porque até um aluno podia dedurar. Então, a gente tinha muito cuidado. Mas, eu achava muito importante, sobretudo eu aprendi com Everardo, o reconhecimento da pátria como uma coisa fundamental, você ter amor à pátria era uma forma de desenvolver sua personalidade, de sua família, debater determinados assuntos que você aprendeu na escola com sua família, também em casa. Acho que essas são formas, na verdade, de aproximação das pessoas e do aluno com o professor (PROFESSOR CARLOS).

O seu relato pode ser apontado como revelador, do ponto de vista dos conteúdos que julgava importantes para a formação de seus alunos, cujo ambiente contava com uma constante vigilância. Embora, o professor Carlos demonstre fazer uma certa assepsia no currículo oficial, por outro lado, ele reitera a opção por temas, cujos valores ajudaram a sustentar o modelo de educação daquela conjuntura. Assim, confirma a finalidade de constituição de uma personalidade que pode ser associada à concepção de objetivos comportamentais. Tal perspectiva desconsidera a possibilidade de mudanças no currículo, no decorrer da prática educativa, uma vez que ignora o caráter imprevisível do currículo como uma prática cultural.

Já a narrativa da professora Elza caracteriza o currículo prescrito como sendo aquele comum a todas disciplinas,

> tinha aquele currículo que era normal para todo mundo, né, então você ainda estudava. Depois foi avançando, foi tirando horas de sala de aula para estudo dentro da escola Normal, mas era muito bom, era um aperfeiçoamento. Juntava todo mundo de História, todo mundo da mesma área e era agradável e a gente aprendia (PROFESSORA ELZA).

O "currículo normal para todo mundo", apontado pela professora Elza, inclina-se para realçar sua natureza prescritiva. A sua fala sinaliza para a conduta docente de quem reconhece a necessidade de ir além do que era proposto pelos gestores da escola, prenunciando haver um avanço na qualidade do planejamento e das aulas, especialmente após a implementação das horas de ACs, reconhecidas por ela, como algo "avançando", que se traduz em "aperfeiçoamento". Por outro lado, a professora Elza sugere que as relações forjadas no interior da instituição escolar, em seus aspectos administrativos e pedagógicos se davam de forma harmoniosa, de modo especial quando associadas aos momentos de planejamento. Nesse sentido, lembramos de uma das constatações analisadas por Castro, de que: cada instituição escolar possui sua estrutura gestionária, onde são forjadas relações sociais que podem variar das mais autoritárias até as mais moderadas, com variável nível de participação de seus sujeitos (CASTRO, 1994). Sabemos que, nesse período, a escola vivia sob o "controle" de diretores nomeados pelo seu superior. No caso específico da Escola Normal, os diretores nomeados durante a Ditadura Civil-militar mantiveram estreitos laços com os seus representantes na esfera política. Portanto, as relações sociais na escola revelavam um grau de subordinação significativo, posto que os sujeitos da escola não havia participado da escolha da direção e, os professores, na maioria das vezes, apenas cumpriam aquilo que era determinado pela direção.

É coerente afirmar que o aparato burocrático é parte constituinte do currículo normatizado pelo Estado, o qual impacta, inclusive, na reformulação das atividades pedagógicas docentes, como a subtração da carga horária, destinada à sala de aula, para a implementação das Atividades Complementares.

Nesse sentido, devemos considerar que as escolas são instituições onde também se produzem, difundem e moderam significados. Evidentemente, essas questões acerca do currículo prescrito nos fazem pensar que ele seleciona o que deverá ser ensinado, consideração que encaminhasse opõe às nossas escolhas teóricas, metodológicas e convicções políticas. Isso fica explícito na forma como apreendemos e interpretamos o passado, bem como da interlocução diante das diferentes fontes e interpretações já existentes. Assim sendo, quando nos reportamos às preferências, aos critérios que envolvem as escolhas empregadas nos currículos prescritos, as opções políticas e ideológicas são elementos orientadores.

Com uma extensa experiência no curso de Magistério, ministrando a disciplina Estudos Sociais, a professora Margarida delineia um exemplo de currículo destinado aos alunos do primeiro grau, de 1ª a 4ª série, explorado e discutido com seus alunos no curso do Magistério, como também aborda os possíveis conteúdos que deveriam ser trabalhados de 5ª a 8ª série, do primeiro grau.

> Primeiro é família, depois vem bairro, depois vem comunidades, igrejas, escola, clubes, depois vem Estado e quando ele termina Estado ele está com uma bagagem muito da boa, muito. Ele sabe o que é um partido político, ele sabe quando é a eleição, de quanto em quanto tempo, ele sabe nome de partidos, ele sabe profissões, ele sabe se identificar enquanto ser humano, ele sabe se situar em determinadas situações aí ele está totalmente preparado. Quando ele chega da 5ª série em diante ele ver o Brasil todo, região por região as capitais e tudo aí é de 5ª a 8ª. Foi para o segundo grau é História geral que é fantástico, é linda, é maravilhosa, todas elas (risos) (PROFESSORA MARGARIDA).

A organização curricular estruturada sob esse artifício se associa à implementação da disciplina Estudos Sociais como área do conhecimento devido à integração das disciplinas de História e Geografia, processo traduzido por Fonseca (1992, p. 38) como algo que "passa a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª série aprofundando e renovando uma prática tradicional na escola brasileira".

A experiência como professora e coordenadora no curso de Magistério, da professora Margarida, permitiu-lhe "saber" de que maneira estava instituído o começo da aprendizagem dos conhecimentos sociais, em face dos elementos mais próximos e simples, para os mais distantes e abstratos. Assim, entende-se que o professor deveria delimitar, para cada série, o conteúdo a ser ministrado em suas aulas, sustentado em uma coerência do simples para o complexo e do local para o global.

A artimanha que levou a organização curricular implementando os Estudos Sociais, também para o ensino fundamental de 1 a 4ª série, mediante os círculos concêntricos, fazia parte, outrossim, da descaracterização das disciplinas História e Geografia. Também a forma de dispor o conhecimento em círculo concêntrico trazia uma exposição de uma realidade espacial e temporal compartimentada, na qual o recorte físico espacial se sobrepunha, entendido por Pereira (2019, p. 40) como,

> Era um dado estanque que não revelava relações necessárias com as outras dimensões. O estudo de cada dimensão do círculo se dava de modo separado, não permitindo ao aluno acessar a dimensão relacional da realidade, diminuindo, assim, o potencial crítico do ensino (p. 40).

Assim, pressupomos ser esse o entendimento do conhecimento histórico visto pelos alunos do curso de Magistério e que incidia nas aulas com as turmas de 1º grau, de 1ª a 4ª série, cujas diretrizes orientadoras traziam os conteúdos "adequados" para essa escolaridade.

Assim, no decorrer de suas narrativas os professores relataram com mais clareza acerca do currículo praticado ao longo de suas experiências. No relato que segue, o professor Marcos fala sobre a História ensinada. Esta é retratada pelo professor como o espelho da História acadêmica, quando manifesta os rumos do currículo praticado por meio dos conteúdos.

> Então esses conteúdos de você estudar, conhecer, por exemplo sobre escravidão aqui no Brasil, sobre a independência, sobre a própria revolução de 1964, que o sistema definia como revolução, havia controvérsias. A nível de História geral ainda é interessante saber sobre a revolução francesa, sobre a II guerra mundial. Enfim, são esses (PROFESSOR MARCOS).

Aqui, o professor manifesta a sua compreensão sobre os temas que consideravam importantes no seu planejamento de aulas. Vislumbramos, também, um formato de abordagem que privilegiava a sucessão de acontecimentos de modo a valorizar o fato isoladamente sem favorecer a contextualização e, por conseguinte, a problematização dos conteúdos. O que em certa medida, também contribuiu para validar um planejamento curricular escolar com estreitas relações com o currículo oficial. Aqui também o professor não manifesta em sua postura uma convicção acerca da imposição do regime autoritário, por meio do Golpe de 1964. Mesmo com esse entendimento, evidencia-se uma tendência de incluir a História do Brasil em sua prática. Em outro momento da entrevista, ele sinalizou a viabilidade de incluir outros temas em suas aulas, como relata:

> quando achava um conteúdo interessante levava para trabalhar com os alunos. Às vezes, mesmo fora do próprio planejamento, a gente abria um determinado debate com os alunos e apresentava um conteúdo diferenciado fora do livro didático. Mas, isso não era comum a todos os professores e nem à escola porque o planejamento era baseado no livro didático. (PROFESSOR MARCOS).

A sua fala reitera que, mesmo adotando uma postura curricular calcada no privilégio dos conteúdos, o professor Marcos demonstra que dialogava com outras fontes, porém de forma não frequente. Assim sendo, sua narrativa acerca de sua prática nos dá uma real dimensão dos caminhos construídos, aspecto que nos lembra Goodson (2003), ao estudar os processos internos do currículo. Para este autor, o currículo é algo construído externo à escola e à classe, pelos Estados centrais e pelas burocracias provinciais e locais, mas ele não se reduz

a isso. O currículo também "pode ser elaborado nas instituições docentes, no cotidiano de planejamentos e planos de aula que os professores redigem". (GOODSON, 2003 p. 228 *apud* VIÑAO, 2008, p.183).

No que tange a sua postura na condução do currículo praticado, o professor Carlos manifesta a busca por outros caminhos que viabilizassem sua prática, para além do que trazia o livro didático.

> Era muito importante que a gente não ficasse preso no livro didático, que naquela época, na verdade, o livro didático era muito dirigido aos interesses políticos vigentes né. Então, para mim, por exemplo que não tinha nenhuma ligação com aquilo era evidente que procurava driblar, deixando aquele tema e abordando outro. Porque aquilo que podia alienar, não podia contribuir, portanto para formar conhecimento nenhum, estaria ajudando a eternizar, talvez aquilo que a gente está tentando derrubar aí, então trazia um outro tema e abordava (PROFESSOR CARLOS).

Malgrado os conteúdos propriamente ditos não serem lembrados, o professor demonstra não se limitar às propostas contidas no livro didático destinados à disciplina OSPB. Assim, busca romper com a proposta oficial, sugerindo a necessidade de outros conhecimentos que não reforçassem os ideais doutrinários. Embora, o professor não exprima quais seriam os conteúdos que lhes serviam e aos alunos contrários à alienação. Nesse sentido, Sacristán (2013) adverte que "o pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento" (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Sobre a força do currículo prescrito a professora Elza narra algumas situações vivenciadas na escola, segundo ela,

> tinha o currículo, era muito organizado. Então, você reunia os professores via tudo, porque você estava ensinando aquilo, porque estava ali, você tinha que cumprir. Eu não sei se era 200 horas, mas, tudo era muito organizado, além de cumprir o currículo, mas, você podia sair do currículo também, né, não era uma coisa assim. Mas, quando chegava o final do ano o diretor sabia, porque, eu não sei se é assim hoje, mas, tudo era registrado na caderneta, todo assunto que você ensinava. Eu pelo menos nunca coloquei um assunto que eu não ensinei. Então, eu seguia o currículo, porque nós tínhamos livros, né. Então, era muito bom, você ia ensinar História, e o livro de História era esse. Mas, você tem esses assim para estudar em casa (PROFESSORA ELZA).

Nesse relato a professora demonstra entender o currículo prescrito como aquele oficial que tinha de ser cumprido, haja vista a presença e o acompanhamento do diretor, no entanto,

ela sinaliza que havia possibilidade de sair do roteiro instituído, sobretudo, quando se refere ao livro didático de História utilizado na escola.

Sabe-se que a escola é uma organização burocrática e traz em sua estrutura um conjunto de valores concebidos pelo o sistema educacional, por meio de normas, leis, diretrizes, em conformidade com o que a gestão escolar procura materializar. Nesse sentido, Silva Jr. (1993) traz uma análise da escola pública como local de trabalho, identifica que as questões políticas que percorriam o cotidiano escolar, até a década de 1980, convergiam no "esforço de definir e conceituar as finalidades dessa instituição social e de identificar os critérios de seleção e apresentação de seus conteúdos curriculares" (SILVA Jr., 1993, p. 47). Vale lembrar também dos inúmeros cargos administrativos e pedagógicos encontrados nos documentos escolares, evidenciando a política de monitoramento nesse período (ANEXOS 7, 8, 9, 10 e 11) que, somados à conduta do diretor relatada pela professora Elza, configuram-se nas relações de poder e de controle que se davam no espaço escolar. Portanto, essa "abertura" expressa pela professora Elza, por vezes, na escolha dos conteúdos não condizia com o aparato de fiscalização existente no período.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, como estrutura física escolar, salas lotadas, Elza buscava criar situações de aprendizagens, fora do ambiente escolar, apesar de não acontecer constantemente, como ela relata:

> você saía, você levava no museu. Já tinha o museu Padre Palmeira. No ginásio isso não era comum, mas na escola Mário Batista que eram as criancinhas é que a gente saia muito. Até na prefeitura levava pra conhecer, levava na biblioteca, na igreja, no jardim, mas, no ginásio era menos, né (PROFESSORA ELZA).

Provavelmente, a professora Elza, no intuito de sair da "rotina" do espaço escolar, buscou proporcionar aos seus alunos outras experiências sociais, nas múltiplas temporalidades e espaços, embora ela não tenha relatado o desenrolar da atividade realizada.

Ao tratar da materialidade da experiência no ensino de História, Silva e Guimaraes (2012), denominam os museus como lugares privilegiados do conhecimento, no entanto sobre a existência desses conhecimentos, advertem

> é preciso problematizar os acervos de cultura material, assim como problematizamos um discurso presidencial, uma prece ou um poema na condição de documentos históricos, assim como problematizamos um livro ou um artigo erudito sobre determinado assunto (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 84).

De igual modo, a professora Margarida relata também atividades que deram sentido as suas práticas de ensino, sobretudo em outros espaços e situações, as quais ela entendia como possibilidades de aprendizagem.

> Algumas vezes levei os alunos no poço escuro, conhecer a primeira escola onde funcionou ali a faculdade de formação, mas, antes era a escola Padre Palmeira. Mas, quando a gente estava estudando sobre Conquista, os índios, os portugueses, tudo que a gente estudava e falava, a gente fazia citações do museu que até hoje está aí, mas, foi criado há muito tempo. Aí muitos estavam voando, não sabiam. Aí eu aproveitava o entusiasmo deles e íamos visitar. Ave Maria, era tão difícil!! Não tinha um ônibus pra levar a gente. A gente saía descendo aquela escola Normal, eu na frente e eles atrás, tudo caminhando, mas, fazia. Por isso que eu lhe digo, o uso do material humano por mim foi constante (PROFESSORA MARGARIDA).

Em seu relato, fica evidente a presença do conhecimento histórico em sua prática, elucidado pela a busca de outros recursos e espaços para possibilitar aos alunos experiências fora do restrito espaço escolar. Práticas, então, sustentadas pela efervescência de debates em torno do ensino de História, na década de 1980.

Nesse horizonte, o conhecimento histórico, de modo especial vivenciado na escola, se consubstancia quando incorporado à diferentes universos educativos, possibilitando o entendimento de outras vivências sociais em diferentes temporalidades, por conseguinte, um melhor aprendizado histórico.

Os caminhos construídos pela professora Margarida em sua docência, na escola Normal, nos remete à década de 1980 que, conforme Fonseca (1992, p. 109), foi "uma década de tensões e criatividade", mas, também, foi um contexto assinalado por transformações no ensino de História e suas implicações nas aprendizagens.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas pela referida professora, no espaço escolar e fora dele, além de expor os obstáculos encontrados em sua prática, nos reportam às reflexões realizadas por Silva, quando lança luz acerca de práticas que ampliam o prazer da História e põe em evidência situações envolvendo a História escolar, uma vez que

> coloca também sobre outras bases a própria escola e a aprendizagem ali produzida, tornando patente a necessidade de inventar práticas e condições adequadas à sua transformação em espaços e atividades criativos, que potencializam iniciativas já existentes (SILVA, 2003, p. 21).

A professora Margarida, também expressa em sua narrativa um propósito em inserir em sua prática curricular a abordagem da história local, especialmente quando faz menção à história de Vitória da Conquista, à visita a antiga Faculdade de Professores e ao Poço Escuro, embora ela não evidencie os desdobramentos das visitas orientadas. No procedimento de sua

aula, conforme narrada, não se percebe um caminho para a construção de uma problematização acerca do tema estudado pelos alunos. Nesse sentido, não há uma sintonia com o caminho lembrado por Schmidt, qual seja, o de que "na sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem". (SCHMIDT, 1997, p. 60). Assim, a conduta da professora Margarida reflete a herança de sua formação, comum aos demais professores. A ausência do confronto, do debate, das fontes para interpretação, deu lugar à transmissão de conhecimentos e fazia parte da lógica subjacente nas relações professor x alunos.

A perspectiva presente na nova historiografia brasileira, a partir da década de 1980, traz uma influência da historiografia social inglesa e da Nova História francesa e, sem descartar algumas questões indagadas pela tradição marxista, tem se lançado no desafio de pesquisar temas e objetos que, outrora, eram considerados pouco relevantes.

Essa nova maneira de interpretar a história, traz para o ensino de História o debate sobre cultura material, a história local e história dos costumes que, entre outros elementos, incorpora (o meio ambiente, objetos de uso cotidiano, cuidados com o corpo) na pesquisa acadêmica, bem como na educação básica, por meio dos professores, sobretudo, quando acessa esses novos debates em diferentes espaços de formação (SILVA; GUIMARÃES, 2012).

As escolas sentem o impacto dessas mudanças a partir da década de 1990, trazendo provocações e reflexões, diante das novas concepções de ensino de História, de educação, sem negligenciar o papel da escola com a cultura que lhe é própria. Nas práticas de ensino de História, as pesquisas têm nos revelado uma diversidade de maneiras de trabalhar as temáticas com fontes, linguagens e outros materiais que juntos têm contribuído de forma significativa ao trabalho do professor. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental na elaboração e na escolha de seu material.

Acreditamos que é no currículo praticado que o professor explicita suas opções, concepções e interesses, que por vezes estão em disputa e implícitas no movimento de escolhas dos planos de curso das disciplinas. Nesse espaço, a professora Selva declara suas percepções sobre as aulas. Assim, demonstra preocupação na dinâmica de como acontecia, como se relacionava com os alunos e com a aprendizagem deles.

> As minhas principais atividades eram debates, aulas explanadas. Minhas aulas nunca foram assim paradas, tanto que eu conversava com os alunos. Se tivesse gostando e quisesse participar da aula podia ficar, se não estivesse sentindo bem podia sair, a minha disciplina sempre foi essa. Eu sempre fui assim de colocar para os meninos. Eu não tinha essa coisa assim com a chamada. Às vezes fazia no final da aula. Quem não tivesse não tinha problema, agora na hora da prova se virava! Agora, consciente, eu nunca amedrontava os alunos (PROFESSORA SELVA).

Percebemos nesse relato uma preocupação de cunho metodológico, uma vez que a professora busca envolver os alunos numa participação maior em suas aulas, em um contexto registrado pela escassez de materiais didáticos e pelo protagonismo do livro didático. Situação em que a aula expositiva ganha um tempo maior. Entendemos essa circunstância como um desafio para a professora, uma vez que ela buscava despertar o interesse dos alunos. Esse cenário representava, igualmente, um desafio para os alunos, tendo em vista as condições as quais eram submetidos: salas cheias, falta de materiais atrativos, conteúdos distantes de sua realidade, entre outros. Ademais, os alunos ainda eram vistos, por grande parte dos professores, como desprovidos de conhecimentos.

Acreditamos que a busca por um possível diálogo, assim como por uma relação democrática acerca da presença dos alunos, no sentido de trazer o debate para as aulas, a professora Selva procura dar sentido à disciplina História. A julgar pela constante presença do controle e fiscalização pela direção da escola já mencionado. Observa-se, aqui também, o que Nóvoa (1992) denomina de "segunda pele profissional". Para esse autor, "as rotinas, gestos, o seu próprio modo de ser: dar aulas, organizar seu material, sua forma de se relacionar com os alunos. Todos esses comportamentos que fazem parte de suas ações, vão se consolidando ao logo da carreira do professor" (NÓVOA, 1992, p. 16).

Todos esses elementos, presentes na narrativa da professora Selva, revelam um currículo, sobretudo em sua conduta. Nesse sentido, entendemos que o currículo compreende um conjunto de ações envolvendo vários agentes, inclusive o professor, que na busca coerente pelo papel que lhe cabe nas escolas, vê o currículo como um dos caminhos pelos quais possa tentar fazer com que a escola cumpra com o seu papel.

Quando a professora Margarida se refere a sua postura na sala de aula no período ditatorial, traz a seguinte narrativa:

> e eu na época trabalhando em sala de aula com OSPB, Estudos Sociais ou mesmo História, era uma professora que podia estar influenciando alguém a seguir o meu pensamento ou não. Então, eu me mantinha calada. Agora, quando surgia alguma pergunta, eu não me calava. Eu falava enquanto cidadã o que via nesse movimento (PROFESSORA MARGARIDA).

A declaração da professora Margarida apresenta alguns fatos interessantes que demonstram seu comportamento diante das limitações e das imposições sofridas pelos professores em suas práticas pedagógicas, mas, também evidencia posições políticas de quem estava à frente do processo educativo, em um momento delicado pelo qual o país vivenciava. Por outro lado, ela manifesta uma postura de silenciamento no decorrer de grande parte de suas aulas, já que, somente se posicionava acerca do regime autoritário quando indagada pelos alunos. Nesse sentido, sua postura quando questionada pelos alunos, pode ser situada em um comportamento que rompe com o que estava planejado, sobretudo por ter pessoas muito próximas que sofreram com a repressão da ditadura, como relata, *"então, a gente vivenciou esse período negro, triste mas, não sei se houve ou não alguma interferência direta ou indiretamente em minha formação. A não ser o lado sentimental, aí sim até hoje acho que o Estado ficou devendo"* (PROFESSORA MARGARIDA, grifos nossos). Aqui, a professora Margarida demonstra insatisfação com o Estado ao se referenciar o caso de prisão envolvendo pessoas próximas, o que justifica sua postura contrária à ditadura naquele período.

Ainda acerca das posturas adotadas pelos professores entrevistados, referentes ao ensino, o professor Carlos manifesta sua admiração por Anísio Teixeira e reconhece sua importância para a educação brasileira, e, ao se referir às suas ideias, sugere uma desconexão com as orientações educacionais ditatoriais. Outrossim, relatou sobre suas referências. Os livros que gostavam de ler.

> Anísio Teixeira é um cidadão conhecido no mundo inteiro, Graciliano Ramos, o Jorge Amado com muitas obras importantes, sobretudo, a respeito da Bahia. Eram referências que eu lia e utilizava para preparar as aulas (PROFESSOR CARLOS).

Situação que nos faz perceber o quanto de contradições havia nesse período. Com posições e práticas envoltas por controvérsias, uma vez que os temas já mencionados pelo professor abordados em suas aulas da disciplina OSPB, além de conteúdos que se referia ao cotidiano, o professor Carlos também citou a importância de estudar sobre a pátria. Portanto, o professor fala das inúmeras referências, no entanto ele não explicita de que forma a concepção de educação, em Anísio Teixeira, manifestava em suas aulas.

Até aqui visualizamos como esses professores entrevistados relembram e destacam aspectos da prática de ensino que envolvia o conhecimento histórico nas aulas de OSPB, Estudos sociais e História. Revelaram concepções a respeito do planejamento e do currículo que indicam o quanto é dinâmico o processo pedagógico na cultura escolar.

Também foi possível compreender as diferenças de posicionamentos que impactam nas aulas e escolhas de conteúdo. Agora passamos a escutar suas ideias sobre Escola e docência no sentido de entender mais apuradamente esses sujeitos que materializaram o ensino de História no período aqui investigado.

4.1 O que lembram e pensam sobre escola e docência

A escola[39] tem se apresentado como um espaço social instituído formalmente, com a função de produzir e socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Enquanto instituição social, ela nasce no mundo ocidental, forjada por meio do ideário herdeiro das revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII. Nesse sentido, a importância da reflexão sobre a função social da escola se dá, sobretudo, pela sua presença marcante na sociedade e na vida dos indivíduos.

Ao atribuir importância ao papel da educação escolar, Cury (2006) afirma que a escola

> [...] faz parte da denominada socialização secundária como uma esfera pela qual, junto com outras, a pessoa vai sendo influenciada (e influindo) por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades de caráter sociopolítico-cultural, entre outros (p. 670).

Assim, a escola, desde a Antiguidade, "foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante da educação [...]" (SAVIANI, 2007, p. 10). A sua importância está em criar relações entre os sujeitos e a sociedade, uma vez que cabe a ela promover um elo com a totalidade das relações sociais existentes em um determinado contexto social. Isto posto, a educação, enquanto prática social, não deve ser pensada fora de um contexto sociocultural mais amplo, de modo que sua função se volte, sobretudo, para a integração do indivíduo à sociedade, bem como ao desenvolvimento de suas potencialidades e sua constituição enquanto sujeito histórico.

Nessa perspectiva, pensar sobre a educação escolar incide na reflexão acerca do conjunto de situações, de práticas, de relações sociais que permitem nos reconhecermos como educadores envolvidos na dinâmica da relação ensino-aprendizagem que dá sentido a nossa prática docente, na disciplina que atuamos. Acreditamos que a profissão docente implica em uma ação prática, social e política, ou seja, é uma maneira de intervir na realidade social posta, em todas as formas de educação.

---

[39] A palavra "escola" deriva do grego *scholé* e, etimologicamente significa 'lugar do ócio' (MANACORDA, 2006).

Sendo a escola o *locus* por excelência da prática docente, acreditamos que as narrativas dos professores entrevistados, carregadas também de lembranças do universo pessoal e familiar, traduzem muito do que eles vivenciaram, experienciaram e que convergiram na construção de suas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, afinal, na carreira docente as dimensões pessoais e profissionais estão imbricadas (NÓVOA, 1992). Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 15) lembra que "mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor.

Dessa forma, buscamos analisar as lembranças e os sentidos atribuídos pelos professores de História entrevistados, à sua prática de ensino no contexto da Ditatura Civil-militar brasileira. Nessa perspectiva, trazemos à tona a concepção dos professores acerca da educação, a sua visão de escola, assim como as relações estabelecidas por eles no interior desta instituição, envolvendo os alunos e seus pares. Em suas narrativas, a concepção de educação emerge reservando um lugar específico para a disciplina História, como ocorreu com a professora Maria Auxiliadora.

> A educação propicia que a pessoa se encontra no mundo, principalmente, a educação voltada pra história. Que ela se encontra dentro da sociedade como indivíduo, como cidadão consciente de seu papel, capaz de transformar onde vive. E, essa visão crítica acho que quem dá ao indivíduo, ao aluno é a educação. Sem a educação ele não vai prá frente. Realmente parece "piegas", mas, não é. Ele não tem chance de avançar sem o conhecimento. Isso é o lado mais importante. Realmente é o que transforma, é o que faz avançar, inclusive em termos da pátria, de sua nação mesmo. Então, ela só se torna evoluída se tiver um povo com uma educação de qualidade, que sempre foi assim (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

A concepção de educação aqui reflete a importância do seu papel, como algo que permite ao sujeito se situar no mundo, entendendo o lugar que ocupa e porque ocupa. Pensamento que nos remete uma concepção de educação transformadora. Assim, aponta a importância da disciplina História nesse compromisso: *"educação voltada pra História"* (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA, grifos nosso). Compreende-se aqui a História como uma disciplina que contribui para a formação crítica do indivíduo, trazendo a História para o tempo presente, de modo a estabelecer uma relação temporal dinâmica. Em seu relato, a professora Maria Auxiliadora confere um sentido prático à educação e à disciplina História vinculada ao seu papel transformador, ressaltando o sentido de povo e de nação tão presente ainda hoje nas pautas da política educacional.

Já para a professora Selva, falar sobre educação no período ditatorial, denominado por ela de período da "revolução", significa lembrar dos reflexos negativos sofridos pela educação local,

> O período da revolução não acrescentou nada em Vitória da Conquista. Pelo contrário, ela foi negativa, porque os professores, os grandes professores, como [...] o professor Everardo, [...] foi terrivelmente castigado. [...] E assim a educação sofreu muito com isso. Havia restrições impostas aos professores, principalmente os de História, quanto ao conteúdo e a maneira de se portar em sala de aula. Aquele professor que não estava totalmente a favor da revolução e questionava alguma coisa, não era olhado com bons olhos, e era chamado e censurado (PROFESSORA SELVA).

Assim como outros professores, a professora Selva evoca uma memória das perseguições sofridas pelo professor Everardo de Castro, demonstrando ter conhecimento dos acontecimentos locais. Ela também faz referência às limitações sofridas, como professora, pelo regime imposto, reiterando a presença de fiscalização na conduta dos professores, de maneira especial, dos professores de história no espaço escolar. Nesse sentido, a entrevistada menciona o modo como a censura operava, o que nos faz refletir acerca das implicações desse mecanismo de vigilância no cotidiano de sua prática docente, bem como dos demais professores. No entanto, ela revela a existência de conduta de resistência, por parte de alguns professores, às imposições da censura: *"Mas, sempre teve (sic) aqueles professores que davam suas coisas, mostravam né!"* (PROFESSORA SELVA, grifos nossos).

Nessa fala da professora Selva, ela deixa claro que existiam conteúdos trabalhados com os alunos, que estava à margem das orientações do currículo oficial, deixando entender que houve uma intenção, por parte dos professores, em subverter as determinações de um currículo que, para eles, não atendiam às necessidades de aprendizagem dos alunos. A situação relatada é reveladora de que houve uma tentativa de resistência por parte dos professores. Assim sendo, é válido salientar que houve, por parte de alguns professores, um aprendizado que os "instrumentalizou" para pequenas ações de resistência à ordem imposta, ainda que tenha sido uma luta silenciosa, em seus espaços de atuação, e que não tenha contado com a adesão de todos os professores envolvidos.

A mesma conduta não foi revelada na fala da professora Elza. Ao manifestar sobre a educação, sobretudo no período ditatorial, a referida professora imputa ao professor, em especial, o de História, um papel fundamental do processo de formação moral dos alunos, como relata:

> então, a função do professor é importantíssima, e o professor de História pode contribuir muito na formação. Não tem Educação Moral e Cívica, talvez hoje não tenha mais, outras disciplinas você pode falar de tudo isso, né (PROFESSORA ELZA).

Nesse relato, a professora Elza demonstra o que pensava sobre a função do professor e, esta vem imbricada com o que deveria, em seu entendimento, ser a função das disciplinas de História e Educação Moral e Cívica. Esta, por sua vez, ganha lugar de destaque na formação dos alunos, ainda quando reporta aos dias atuais.

Nesse sentido, a professora Elza evoca uma situação para justificar sua concepção de educação, em uma narrativa transparente:

> às vezes a pessoa pensa que, ih!! Eu não quero falar disso. De chegar ao extremo da Venezuela, de Cuba. Eu conheci Venezuela, eu conheci Caracas, eu conheci Cuba, eu fui lá ver. Nós já fomos à Rússia. Então tem que ter.., é, eu não quero falar de ditadura, de Venezuela agora porque..., mas, a gente sabe que é a história que vai ensinar o que é bom o que é ruim, o que nós temos que fazer hoje para os nossos netos, bisnetos ter um futuro brilhante (PROFESSORA ELZA).

A narrativa da professora Elza nos indica sua concepção de História como "mestra da vida", que serve para ensinar o que é bom ou ruim, aprender com os exemplos do passado. Também pode ser associada ao espectro propagado pelo Regime ditatorial, cujo entendimento era de que o "fantasma" do comunismo rondava o país, portanto, era tido como "inimigo" da nação e, por outro lado, o Regime imposto seria a salvação de uma nação "ameaçada". Sobre essa questão, Germano (2008) salienta que,

> de acordo com o imaginário social instituinte, o discurso ditatorial aparece, desde a primeira hora, como salvacionista. O Exército e as Forças Armadas salvaram a democracia, salvaram o Brasil da desordem, da subversão e do comunismo, abrindo, assim, as portas do desenvolvimento e do progresso, à medida que a ordem foi restabelecida (p. 321).

O relato da professora Elza nos provoca a pensar nas tentativas do governo ditatorial ao buscar fazer uso da educação como estratégia para atender aos reais propósitos de um ajustamento social e hegemônico. Os acenos autoritários desse governo ganharam materialidade na educação, sobretudo, na legislação educacional aprovada na época, cujas determinações se materializaram nos currículos das escolas. Foi com esse espírito que o Governo ditatorial assinou o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969[40], que instituiu a EMC como disciplina e prática educativa em todos os currículos escolares, com a intenção de que esta deveria

[40] Essa exigência aparece reforçada no Art. 7º, da Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971).

> formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de amor à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres (CUNHA; GÓES, 1996, p. 74).

As lembranças da professora Elza emergem de forma patente e nos dá sinais para entendermos a importância que, para ela, representava a disciplina Educação Moral e Cívica, cujos "princípios norteadores," deveriam servir como disciplina "auxiliar de História com conteúdos e conceitos de moral e civismo vinculados diretamente à sua prática" (FONSECA, 1992). Além disso, essas lembranças se confundem com questões do tempo presente quando indica a Venezuela como exemplo de ditadura, pauta fortemente presente nos debates políticos nas redes sociais.

Já a concepção de educação da professora Margarida nos remete à ideia de processo, segundo ela,

> a gente sabe que isso aí é um processo. Educar é um processo, e você sobe degrau a degrau sempre. Se você chegar no penúltimo degrau e sentar, porque está cansada, falta alguma coisa, tem que chegar no último. Então, isso é um processo mesmo vivenciado por nós. Independente, de onde eu atuo. Se é com crianças pequenas, juvenis, adolescentes, adultos, EJA – educação para jovens e adultos, inclusive já trabalhei também com EJA (PROFESSORA MARGARIDA).

No relato da professora Margarida, pode-se compreender educação como um processo que se dá tanto no espaço escolar, como fora dele. Quando ela se refere à educação como processo contínuo, reporta a educação não apenas na perspectiva do aprendizado escolar, mas como fenômeno que está presente em uma mudança de conduta, na incorporação de valores já vigentes da sociedade, como também na visão de mundo que, por sua vez, vai refletir na forma de se relacionar na sociedade. Contudo, ela não pronuncia o tipo de ação que a educação, de forma geral, pode exercer na sociedade. Também menciona a educação escolar, na medida em que remete às modalidades de ensino, bem como o público destinado a cada uma delas. Nesse aspecto, acreditamos que a educação, seja escolar ou não, deverá sempre ser voltada para uma sociedade concreta, considerando o contexto em que está inserida. Conforme Saviani (2002, p. 129), a educação será entendida, aqui, como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global.

No caso do professor Carlos, embora sua relação com a docência tenha sido breve, nessa narrativa ele aborda a sua concepção de educação relacionada à experiência vivida na

relação com seus alunos, de modo especial quando busca construir diálogo que possibilite sua prática docente e a aprendizagem dos alunos.

> Então, eu garanto a vocês que todo o tema que eu desenvolver aqui, eu venho com ele estudado. Vou preparar aula porque estou enfrentando pessoas, na verdade, já com um bom nível e preparadas. Então, a gente tem que trocar ideias. Portanto, eu não venho aqui com essa preocupação de ser um professor durão para dar nota baixa. Quero estabelecer um critério com vocês. Eu não darei a nenhuma professora (referindo-se às alunas do curso de magistério) uma nota menor do que 4,0, mas, posso dizer a vocês o seguinte: nota nenhuma faz um bom professor, o que faz o bom professor são os estudos. Se eu for um professor capaz de transmitir o conhecimento para vocês, ora, se vocês estudarem, prestarem atenção, lerem livros e confrontarem com aquilo que eu estou informando, essa nota vai ser acima de 4,0. Agora, também não vou dar nota gratuitamente, não. Mas, isso não quer dizer que você vai sair com um conhecimento maior ou menor por conta da nota. Esse conhecimento, você adquire, na verdade é ouvindo o professor e confrontando o que ele está informando com o livro. Sua dedicação ao livro é que vai fazer de você um bom aluno ou não (PROFESSOR CARLOS).

Pela maneira que manifesta sua forma de conduzir sua prática na docência, o professor Carlos expressa sua metodologia de ensino. Acreditamos que a proposição metodológica manifestada pelo professor pode ser decorrente de uma concepção de ensino em que, deveria ter, por parte dos seus alunos, dedicação e compromisso, e, que as possibilidades de uma nota "boa" poderia advir desse processo. Porém, o conhecimento seria "medido" por meio dessa dedicação.

O olhar, o valor atribuído à educação, naquele contexto mencionado pelo professor Carlos pode ter sua gênese em sua história de vida e de responsabilidade individual, o aluno deve buscar o conhecimento nos livros e no professor, seu esforço vai determinar seu aprendizado, sugerindo que o aluno receberia uma compensação.

Nesse depoimento também percebemos um exercício que associa a vida pessoal e a vida profissional, pois, "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor" (NÓVOA, 1992, p. 15). O mesmo autor, em busca da resposta sobre "porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?" faz emergir vários aspectos da ação do professor em sala de aula: comportamentos, gestos, rotinas, enfim, cada modo próprio de organizar suas aulas. Portanto, esse exercício contribui, sobremaneira para desvendar a maneira de *ser* na docência que o professor Carlos elegeu para a sua prática (NÓVOA, 1992).

Não obstante, os professores entrevistados, também apresentaram pontos de vista que divergem daqueles em que a visão otimista da educação, naquele contexto, predominou. Aqui vale mencionar a análise relatada na entrevista, pela professora Selva. Ao mencionar os

aspectos negativos na educação, daquele contexto, ela afirma que "a educação como um todo, para mim, não acrescentou nada. Essa dita educação da 'revolução' não houve, não tinha uma proposta educacional" (PROFESSORA SELVA).

Ela não os expõe tais aspectos negativos de forma clara, tampouco expõe os efeitos de seus desdobramentos. No entanto, é possível notar a inquietação da professora pela ausência de uma proposta educacional que correspondesse ao que ela acreditava ser a educação "ideal" que, embora propagada por muitos, isso não aconteceu na prática. Por outro lado, em relação ao regime ditatorial em si, a professora lhe atribui certa positividade, inclusive ao referir-se a este como uma "revolução", exaltando os seus "méritos" sem, necessariamente, explicar quais seriam. Assim ela expressa: "então, aquele período da revolução, não vou dizer que não teve seus méritos, teve. Todo período difícil tem boas coisas e coisas que não são tão boas" (PROFESSORA SELVA).

Percebe-se que a compreensão da professora acerca da deficiência da educação, e ao mesmo tempo o seu reconhecimento dos aspectos positivos do Regime, resulta do desconhecimento dela acerca da manutenção das deficiências na educação, em relação à ordem econômica e social. Como afirma Romanelli (2003, p. 191), "longe de ser uma contradição, de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados". Ademais, essa forma de interpretar a realidade educacional e política, na fala da professora, também tem a ver com o fato de ela julgar legítimo os valores e os princípios assinalados pelo regime ditatorial, os quais, ela acreditava serem válidos na formação de determinado tipo de pessoas, para a vida em sociedade. No entanto, ao afirmar ter vivenciado situações de repressão e de vigilância no âmbito escolar, assim como, não reconhecer como eficaz o projeto de educação construído pelo Regime, revela que a professora se mostrava cética em relação à possibilidade de a educação alcançar os seus objetivos.

Quando se refere à escola, em um tom diferenciado, a professora Maria Auxiliadora se posiciona contrária às práticas autoritárias do regime. Em seu exercício de rememorar, ela reporta à Escola Normal de forma nostálgica, deixando entender que a instituição se traduzia no epicentro de sua vida, cujo vínculo superava o institucional. Vale salientar que o seu pai já havia sido secretário[41] na mesma instituição, em seus primeiros anos, o que nos ajudou a compreender seu lugar de fala. Assim, ela relata que

[41] Conferir: MENDES, Geisa Flores. **Luzes do saber aos sertões:** memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

> a escola Normal eu tenho lembranças belíssimas da escola Normal, muito bom. Eu já fiz textos que foram para a Câmara sobre o período na escola Normal de lembranças assim ..., muito gostosas da escola, até por conta de meu pai que era ali também, essa afetividade toda, né. Os desfiles da escola, as fardas, tudo isso me dá assim uma lembrança muito boa da escola Normal, muito mesmo, muito carinho (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Em outro relato, ela ressalta, com orgulho, a sua ligação afetiva com a escola, rememorando a aproximação física entre a escola e a sua morada,

> E, a escola era quase uma extensão da minha casa, a gente morava juntos e sempre os alunos estavam em minha casa e a gente ficava muito ... Então tem esse lado muito afetivo de onde agente construiu amizade por ali e tudo na escola (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

A primeira formação da professora Maria Auxiliadora se deu na escola Normal. A sua narrativa está atravessada por alegação ao universo educativo da escola, assim como pela angústia do fim do ideal das Escolas Normais. Portanto, ser professora de História é também ser uma educadora. Isso está explicitado em sua narrativa. Também fica explícito em seus relatos as formas de pertencimento ao ambiente cultural e modeladoras da escola, onde a professora Maria Auxiliadora demonstrava estar imersa, sobretudo, quando rememora suas lembranças acerca das fardas e dos desfiles, cujas práticas cívicas favoreceram, sobremaneira, a construção de uma memória nacional (POLLAK, 1989).

Já o professor Marcos atribui as responsabilidades da educação escolar às esferas governamentais. Assim, ele relata: “a educação é a base de tudo. Feliz o país, o Estado, a cidade que seus governantes valorizem, [...] dediquem seus esforços e seus recursos para desenvolver melhor sua educação” (PROFESSOR MARCOS). Percebe-se que o professor confere à educação escolar um papel relevante à sociedade. Ademais, ao trazer a questão para os dias atuais, o mesmo ressalta a responsabilidade do Estado na promoção de uma educação de qualidade.

Aliás, uma educação de qualidade era, também, o desejo da professora Maria Auxiliadora, quando relata que

> o sonho da gente desde o magistério era ver uma educação pública de qualidade, então uma coisa que muito me marcou, também, é, que por esse pensamento assim, eu trabalhava na escola pública eu dava meu sangue e suor pela a escola pública. Por que eu achava que a escola pública era o lugar, realmente de se construir o cidadão. Inicialmente, até quando eu estudava a escola pública é que era a ideal. Então, a escola de qualidade era a escola pública. Esse sonho de conseguir uma escola pública de qualidade eu acho que tem que ser, assim um patamar, que a gente tem como educadores de trabalhar. Então, eu sempre me dediquei muito quando estava da escola

> pública, pra ver que meu aluno tivesse oportunidade dentro da escola pública (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Observa-se na fala da professora Maria Auxiliadora uma satisfação em ter vivenciado sua profissão na escola pública, manifestada na dedicação de sua prática. Sua lembrança também é acompanhada de um saudosismo e empolgação que marcou a fase ainda quando estudante. Vale lembrar que todo o seu período de estudante foi experimentado na escola Normal. Uma escola que atendia, em sua maioria, um perfil de aluno similar ao da professora Maria Auxiliadora, de classe média, de modo que as condições, sejam de natureza estruturais ou não, da escola Normal, infelizmente não se estendida às demais escolas públicas da cidade. Portanto, a escola Normal tinha um lugar específico, sobretudo, em sua representação para uma parcela da sociedade local.

Por outro lado, A professora Maria Auxiliadora, ainda por meio de suas lembranças, transparece um sentimento que incide em sua prática de ensino, especificamente quando acredita na formação da cidadania por meio da escola pública, dando a entender que o estímulo por essa formação lhe dava sentido de ser professora de História.

De igual modo, a professora Selva rememora seus tempos de estudante, com sentimento de saudosismo, e externa seu olhar sobre a organização do espaço escolar. Conforme ela relata:

> outra coisa que eu gostaria até de colocar é sobre mudanças na educação. Eu não vejo grandes mudanças na educação. Eu vi uma mudança na educação quando era mais coletiva. Quando eu comecei na escola de dona Helena, a gente sentava em uma carteira com quatro colegas, mas dizia que a gente era muito conversadeira, passou o serrote (*sic*) no meio, aí dividiu em duas. E era separada, os meninos de um lado e as meninas de outro. Só que essa conversa era a troca de experiência dos colegas, que hoje a gente sabe que é tão importante. Hoje a escola é uma carteira individual, fez o ensino ficar individualista (PROFESSORA SELVA).

Ao rememorar o seu tempo de estudante, a fala da professora reflete uma concepção de organização escolar que tem a ver com a construção de uma cultura escolar (JULIA, 2001), diante de seus rituais e práticas, como por exemplo, a prática de separar os alunos nos momentos de conversas que impediam o desenvolvimento da aula. Essa prática revela a concepção de escola da época, em que o aluno ocupava a posição de receptor do conteúdo, com pouca possibilidade de diálogos em sala, já que a conversa era vista como indisciplina que, na compreensão da entrevistada, afetava o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, do ponto de vista da interação entre os alunos. É notável a sua predileção pelo modelo de ensino que promovia uma proximidade dos alunos na sala, uma vez que

compreende a possibilidade de interação entre eles. Em uma fala comparativa, a professora denomina a forma organizacional da escola atual de individualista. No decorrer da entrevista, ela revela a sua preocupação com as questões estruturais da escola.

> Depois inventaram que o quadro negro estava feio, vamos colocar o quadro verde. Foi terrível, não aparecia direito, o giz escorregava, arranhava, não saía nada. Agora vamos mudar para o quadro de fórmica, um material melhor e vamos escrever com piloto. Aí o que ocorre, o Estado não banca, o professor ganha pouco, não tem condições de estar comprando e hoje quer substituir tudo isso pela tela do computador (PROFESSORA SELVA).

As mudanças ocorridas na educação, e que refletiram na estrutura física das escolas, emergem de suas lembranças e são verbalizadas pela professora Selva, adotando uma conotação de denúncia, especialmente quando ela se sente atingida em sua vida financeira. Isso reflete as condições históricas de precarização do trabalho do professor, em que, em diversas situações, vê-se obrigado a custear as despesas necessárias à realização do seu trabalho, conforme já denunciara Enguita (1991). Conforme o autor, as condições de trabalho dos professores vêm sofrendo um processo acelerado de proletarização, cujas condições de trabalho têm imposto uma situação extremamente precária, "que os distancia, em termos de renda e prestígio, do profissionalismo [...]" (ENGUITA, 1991, p. 41).

Nesse horizonte, as agruras por uma educação de qualidade na escola pública, retoma as reflexões acerca das denúncias feitas por Saviani (2006), no que se refere ao papel da educação em uma sociedade de classes. Tais reflexões nos permitem compreender a importante função social da educação escolar, sobretudo, o papel desempenhado pela escola pública. Assim sendo, é um imperativo que seu espaço, os valores e a sua cultura sejam ressignificados, começando por reconhecer que a luta pela democratização do ensino deve assumir, no âmbito da educação básica, o caráter de qualidade, de busca da permanência e da conclusão da escolaridade como um direito social, convergindo na luta pela defesa da verdadeira gestão democrática da educação pública.

Aliás, o reconhecimento da educação como um direito já aparece nos textos das Constituições de 1934, de 1946 e de 1967, até se consagrar na Constituição, de 1988 (Art. 205), o direito à educação como o primeiro dos direitos, de modo a se consagrar como direito público subjetivo (Art. 205). No entanto, a garantia da educação não pode limitar-se ao acesso à escola, a despeito de este ter sido reconhecido como uma grande conquista alcançada no sistema educacional brasileiro. Paralelamente ao acesso, de acordo com Ferreira (2019),

> emerge a preocupação com a garantia do padrão de qualidade da educação, princípio previsto no Art. 206, § VII, da mesma Constituição. O mesmo está

> explícito no Art. 4º, IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, cujo dispositivo define referenciais mínimos de qualidade de ensino. Comumente, o PNE/2014, em sua meta 7, propõe fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] (p. 1).

No recorte temporal escolhido para esta pesquisa, o direito à educação limitou-se, basicamente, ao acesso, já que as estatísticas apontam os elevados índices de reprovação e evasão escolar[42], inclusive na educação de adultos, cuja taxa de analfabetismo era de 33,6% entre a população de 15 anos e mais (CUNHA; GÓES, 1996, p. 59)[43].

A escola é caracterizada por muitos estudiosos como lugar que pulsa a vida e que deve conferir sentidos aos indivíduos. Sobre essa questão, a professora Elza, ao remontar à instituição escolar do seu tempo de docente, exterioriza uma afeição especial pela a escola Normal.

> A escola Normal era elite também, mas era uma escola do Estado. Mas, era muito bonito os desfiles, as festas, dia das mães, dia dos pais, era um prazer realmente ensinar lá no IEED, todo mundo queria. Era uma honra! (PROFESSORA ELZA).

Ao rememorar situações vivenciadas na escola, a professora Elza evoca sua memória afetiva notabilizando seu olhar acerca da escola que atuava. Em seu relato aponta vários sinais que nos ajudam a entender o papel político que a escola exercia naquele contexto. À escola era conferida a importância que lhe cabia, isto é, o seu papel na tarefa de fomentar o civismo e o patriotismo, integrando a comunidade intra e extra escolar. Essa prática educativa de moral e civismo implicava uma força plasmadora de comportamentos e inspiradora de atitudes, não apenas nos sujeitos da escola, mas na comunidade como um todo. Assim sendo, o Regime lançou mão de mais um instrumento "formador" da consciência cívica e patriótica do povo, além de funcionar como instrumento de contenção de práticas ameaçadoras da ordem. As lembranças da professora Elza nos encaminham à suposição de pertencimento, reiterado no sentimento de poder fazer parte da equipe da escola. Sobre essa questão Pollak (1989, p. 3), ao fazer referência às tradições aponta como "pontos de referência que estruturam nossa

---

[42] Conferir os trabalhos de: WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

[43] Para conter o elevado número de analfabetos adultos, o governo militar criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), em 1967, pela Lei nº. 5.379, de 15/12/1967. A sua meta era reduzir a 10% a taxa de analfabetos adultos no Brasil. Entretanto, a despeito do alto investimento de "6,75% da receita líquida da loteria esportiva e deduções voluntária de 1% do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas" (FREITAG, 1979, p. 89), o que somou, em 1971, 67 milhões de cruzeiros, o MOBRAL resultou em um investimento sem resultados comemorativos, inclusive nas urnas. Segundo, Cunha e Góes (1996), de 1970 a 1980, a taxa de analfabetismo na população de 15 anos e mais foi reduzida para 25,4%, ou seja, uma diferença de apenas 8,2% (CUNHA; GÓES, 1996).

memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos". Portanto, as atividades pedagógicas e comemorações possuíam importância para a professora Elza, de modo que, pressupomos que os desfiles de 7 de setembro abrangem visibilidade nas lembranças dos professores, devido ao ambiente político daquela conjuntura, marcado pelo vigor da cultura cívica[44].

Já para o professor Marcos, a instituição escolar, de modo especial, deveria proporcionar aprendizagens e trocas de experiências, como relata:

> então esse ambiente de discussão de integração, de debate vai contribuir para a formação do próprio professor, para ele se sentir motivado também por aquilo que o colega está realizando. Porque já imaginou se em determinada escola todo mundo cruza os braços, ninguém traz uma novidade, ninguém faz um projeto, ninguém debate, ninguém crítica (PROFESSOR MARCOS).

No relato supracitado, os momentos destinados ao planejamento deveriam proporcionar, sobretudo, uma abertura para socialização das ações individuais e coletivas dos professores; por outro lado, não expressa as possíveis proposições e intencionalidades do ato educativo, uma vez que este é parte constituinte de um conjunto de ações intencionais do professor na instituição escolar. A vivência na escola pública deve ser acompanhada de situações mobilizadoras e socializadoras, em que o papel da docência ganha protagonismo, em uma perspectiva que reporta a Nóvoa (1992), quando entende que,

> o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas, a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

Portanto, para o autor o desenvolvimento profissional dos professores, passa pela produção de conhecimentos e valores, os quais contribuem para dar forma a uma emancipação na prática docente.

A visão acerca da escola, no relato do professor Carlos, incide no papel do professor, que acredita ser esse "[...] um papel importante que o professor desempenha né, incutir, na verdade, no aluno essa visão da pátria, do país, do seu chão, do seu berço!" (PROFESSOR CARLOS). Acreditamos que o modo como o professor Carlos enxergava o papel do professor, pode estar associado à sua visão sobre a escola, bem como os princípios com os quais ajudaram estear sua formação, uma vez que atribui à educação escolar a formação da personalidade e da cidadania, cujo dever seria servir à pátria. São concepções que trazem

[44] Nos anexos 3 e 4 ver fotos dos desfiles de 7 de setembro organizados pelas escolas.

como tônica a função social da escola. Essa intenção educativa em despertar um sentimento de amor à pátria, fortalecimento da família, são preceitos salientados pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, destinado à disciplina criada para estes fins, qual seja, Educação Moral e Cívica, anteriormente, citado.

Essa compreensão do papel da educação, pelo professor Carlos, nos remete à discussão trazida por Durkheim (1955), quando defende a educação formal na busca para uma convivência harmônica, cujo principal papel da escola seria a inculcação de normas e valores para a formação de uma consciência coletiva. O autor explicita que a educação escolar tem como objetivo a integração do indivíduo à sociedade, bem como atender aos anseios da sociedade na qual está inserido, evidenciando o caráter funcionalista e favorecendo, sobremodo, a manutenção de um modelo social. A escola nesse contexto exerceu também o papel de aparelho ideológico, manifestado em suas práticas de ufanismo patriótico (ALTHUSSER, 1977). Contudo, em outros relatos, o professor Carlos faz duras críticas ao Regime autoritário, de modo que acreditamos que esses valores e crenças explicitados pelo professor podem ser associados ao modelo de educação o qual vivenciou, tanto na condição de estudante, como de professor.

O professor Carlos ministrou aulas na disciplina de Organização Social Política Brasileira (OSPB) e, sabemos em razão de quais objetivos a disciplina foi criada. Ainda que, em outro relato ele tenha demonstrado tendência de abordagem do conteúdo mais problematizadora, de modo especial quando crítica à ditadura. Em alguns momentos ele sugere uma visão de escola com valores e princípios, os quais imaginava ser essenciais na escola.

A visão de educação e de escola da professora Margarida vem acompanhada do entendimento da função que cabe à educação escolar. Segundo a entrevistada,

> o homem é um ser social que ele não pode viver sozinho, mas ele passa a estar sozinho quando ele não estar inserido no contexto de consciência, identidade, de leitura, de críticas, de elogios. Isso faz parte para que ele seja realmente cidadão inserido no processo mundo. Mas, pra ele chegar no processo mundo, primeiro inicia-se família, depois escola, bairros, depois a cidade dele, o Estado dele. Depois que eles conhecem isso, até a 4ª série. A partir da 5ª série ele entra com História. Essa História que também mostra, como a Sociologia fala, o homem não pode viver sozinho, mas ele passa a viver sozinho se ele não tiver todo esse preparo que o leve ao contexto mundo (PROFESSORA MARGARIDA).

Em sua narrativa, a professora demonstra que a escola desempenha um papel fundamental na vida do educando. Para isso, ela ilustra sua fala com uma proposta curricular,

recorre a explicação por meio dos círculos concêntricos. Estes foram estratégias associadas com a instituição dos Estudos Sociais como disciplina. Perspectiva reveladora, uma vez que a professora Margarida carrega a longa experiência com a disciplina metodologia dos Estudos Sociais no curso do magistério.

Os Estudos Sociais, desde sua origem, preocupam-se em integrar conhecimentos destacando como justificativa a aproximação com a realidade do aluno, porém, subtraindo seu potencial crítico (PEREIRA, 2019). Portanto, a professora Margarida sugere em sua narrativa que o "contexto mundo" é adquirido na escola. Assim, em outra declaração, acerca de sua relação com a docência ela evidencia o gosto pela disciplina Estudos Sociais.

> Eu acredito que eu conseguir passar, não sei se para todos, mas, eu creio que para a maioria, aquilo que eu tinha assim de gostoso junto aos Estudos Sociais. Porque era um entusiasmo, não filava ninguém, a sala era cheia. Isso foi bom que divulgou meu trabalho sem nenhuma pretensão, mas, por parte deles mesmos. Divulgou meu trabalho junto a instituição, junto aos colegas. Foi bom, foi um período muito bom! (PROFESSORA MARGARIDA).

Com uma prática que prevaleceu por muitos anos no curso do magistério, a professora Margarida evoca uma memória que remete a cenas do cotidiano escolar ao se referir às turmas, as quais faziam parte da materialização de sua relação com a docência. Também é manifestado em seu relato, a incumbência e afeição que tinha com o curso do magistério, e reitera sua identificação e dedicação às disciplinas Metodologia dos Estudos Sociais e OSPB. Nesse movimento, a professora evidencia sua relação estabelecida com os alunos e com a instituição escolar, de modo a imputar um sentido. Contudo, a forma da professora Margarida conceber a disciplina Estudos Sociais, não permite a ela mencionar nenhum comentário de natureza crítica. Embora, em outro momento da entrevista ela aponte para essa possibilidade. Evidentemente, que essa compreensão acerca da disciplina Estudos Sociais tem relação direta com sua formação, uma vez que sua prática docente carregava a marca da licenciatura curta e do professor "polivalente" (FENELON, 1985).

Vale lembrar que, conforme Abud (2011), após a implementação da Lei nº 5.692/71, os sistemas escolares estaduais dispunham de certa autonomia na organização curricular, de modo a alargar a opção de disciplinas no primeiro e segundo graus, mas nem sempre esse aumento correspondeu ao crescimento de novas vagas para concursos de professores especializados nas áreas, o que pode ser comprovado com o grande número de professores contratados para ministrar aulas nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, conforme

Silva (2018), ao lembrar informações da secretaria de educação e cultura da Bahia do ano de 1969,

> no final da década de 1960, o governo estadual propôs, via Plano Integral de Educação e Cultura – PIEC, aumentar a oferta de matrículas nos níveis do ensino primário e secundário, além de melhorar a qualidade do ensino. Essa última medida foi efetivada por meio de seleção de professores e treinamento dos já existentes, sobretudo em áreas até então consideradas pouco assistidas (SILVA, 2018, p. 50).

A presença dos Estudos Sociais, OSPB e EMC na matriz curricular pressionava ao professor da disciplina História a compor, em seu horário, uma variedade de disciplinas para completar sua carga horária, o que foi possível graças ao número de aulas da disciplina História ter sido subtraída do currículo.

Nessa perspectiva, faz-se entender a logicidade dos Estudos Sociais e emerge a reflexão sobre a formação, que projetava um perfil de professor para exercer esse modelo de ensino, cuja formação, segundo Fenelon (1982), trazia um aspecto de "treinamento superficial e generalizante", uma configuração que se torna fácil o ato de ensinar ou até de pouca importância. Nesses moldes, o profissional encarregado de ministrar essas aulas poderia se submeter a uma qualificação de caráter inferior (FENELON, 1982, p. 96).

Após ter vivido a experiência de ministrar múltiplas disciplinas, a professora Elza seguiu ensinando a disciplina de História,

> aí eu fiquei na escola Normal e firmei em História. Ensinei muitos anos com muito prazer. Hoje revejo meus alunos, meu Deus! Professores, engenheiros, advogados. Às vezes chegava no dentista e ele falava: professora Elza! Ainda falava assim, a senhora continua bonita, (risos), eu falava, ótimo a gente é igual fusca, tem que ser conservado, não importa o ano e a idade (risos). E pronto, fiz com muito prazer (PROFESSORA ELZA).

Essa prática de ministrar uma variedade de disciplinas foi uma constante na vida da professora Elza, inclusive, quando se aposentou, encontrava-se ministrando aulas da disciplina Educação Física. No entanto, a disciplina de História foi a que ela ministrou aulas por longo período, a ponto de se reconhecer como uma "professora de História". As narrativas da professora Elza, demonstram uma relação com a docência que se dava na escola tecida conforme as situações que lhe eram postas, sobretudo aquelas relacionadas à administração escolar. Um "*habitus*" profissional marcado por ideias e práticas construídas no espaço escolar e que se desenvolveu em função da lógica e da organização que presidia a instituição escolar.

Nesse sentido, vale lembrar de alguns fatos referentes às relações no interior da escola, os quais sublinharam os caminhos da professora Elza no transcorrer de sua prática. Dentre eles, ela destaca uma situação envolvendo a direção da escola.

> Agora teve uma época que mudou de direção e essa diretora falou assim: *"fulana, trouxe amigos de outra colégio e vai ensinar tal coisa e você vai fazer isso"*. E, coube a mim sair para ensinar Educação Física, porque chegou essa pessoa conhecida, amiga e ela foi ensinar História e eu fui ensinar Educação Física. Eu chiei nessa época viu! Aí eu encerrei minha carreira ensinando Educação física. Eu aposentei ensinando Educação física, porque essa diretora chegou e disse assim: *"não, você vai estudar educação física, você é jovem, você pode!"* Eu falei: gente! Eu já estou para me aposentar e eu gosto da minha matéria! (PROFESSORA ELZA, grifos nossos).

Em sua reminiscência são notórios a insatisfação e o incômodo provocados na professora, quando foi obrigada a deixar a disciplina de História para assumir a disciplina de Educação Física. Circunstância que também lhe exigiu mais estudos, além de lhe causar desgosto, sobretudo por estar tão próxima de se aposentar.

Conhecer os caminhos com os quais a escola pública vem construindo suas relações cotidianas é inclinar-se para as suas relações internas e externas, situando-a na convergência da sociedade civil e política em que "manifestam-se as tensões e as correlações de forças que atravessam todo o tecido social" (SILVA JR., 1993, p. 15). Assim, um olhar sob essa perspectiva pode possibilitar apreender de que maneira se davam as relações estabelecidas entre os sujeitos no interior da escola. Embora não seja o objetivo dessa pesquisa aprofundar nesse tema, esse olhar nos ajuda a compreender melhor as relações que se davam no dia-a-dia da escola e que incidiam na prática docente, uma vez que se encontravam imersas em um ambiente cultural e político no período ditatorial no Brasil.

Essas relações se davam de modo a envolver todos os sujeitos atuantes no processo educativo na escola, dentre eles estavam os gestores, de maneira que emergiam questões de cunho pedagógico ou administrativo em que uma decisão da direção da escola era aquela que predominava. A postura da professora Elza frente às decisões tomadas pela a sua diretora, foi de acatar, mesmo demonstrando expressões de insatisfação com a situação posta. Nesse sentido, conforme Castro (1994), ao reportar às relações no espaço escolar,

> a administração de uma escola comprometida com determinada ideologia de poder ou integrante de um sistema de ensino altamente centralizado pouco tem a oferecer a seus professores, alunos, funcionários e pais em relação à participação no processo decisório (CASTRO, 1994, p. 2).

Vale lembrar que as práticas de poder evidenciadas na escola ecoavam o contexto ditatorial do período em que foi fomentada a "cultura da obediência e do silenciamento" (GERMANO, 1993).

Nesse sentido, o professor Carlos rememora um fato, ocorrido durante o seu tempo de docência, que pode ilustrar manifestações das relações de poder no espaço escolar, envolvendo a direção da escola.

> E o Seixas era puxa-saco do regime ditatorial. Mas, era o diretor e quando ele não ia com a cara do professor ou da professora, por isso ou por aquilo ele perseguia. Era uma coisa terrível, de modo que teve um período que ele foi diretor da escola. No meu caso, especificamente, meu sangue não batia com o dele, não me sentia à vontade na presença dele, né. Então eu achava que a escola perdia muito, ele era muito perseguidor, as professoras até comentavam (PROFESSOR CARLOS).

O professor reitera as dificuldades em lidar com o perfil da direção da escola, uma vez que se alinhava às ideias que sustentavam a Ditadura Civil-militar. Esse perfil de diretor escolar é lembrado por Ribeiro em 1968, quando aponta as possibilidades de distinções entre ser diretor e ser um administrador:

> direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para a escolha de filosofia política e ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade (RIBEIRO, 1968, p. 22).

Assim, o perfil do cargo de diretor eloquente nas palavras do professor Carlos desenvolvia suas atribuições como um administrador, cuja relação pode ser entendida sob o prisma em que: "quando tudo, em seus mínimos detalhes, é regulado e normatizado, cerceia-se o espaço da iniciativa, da criatividade e do discernimento necessários para o atendimento da dinâmica social que o processo educacional envolve, criando-se, dessa forma, o colapso da qualidade e efetividade" (LÜCK, 2006, p. 85). Portanto, um ambiente de trabalho que o fez buscar construir uma relação com a docência sem aproximação com a direção. Em sua prática, o professor Carlos reconhecia a relevância do papel do professor e buscou construir um relacionamento saudável com seus alunos por meio do diálogo, como relata:

> Turmas muito boas, eu criei, na verdade, uma ligação com as turmas. Dizia assim: eu acho que o professor desenvolve um papel muito importante na sociedade, que deve orientar a juventude, mas tem professor que tem mania de dar nota baixa e, acho que entre nós devemos criar um compromisso (PROFESSOR CARLOS).

A fala demonstra indícios de sua tentativa em construir uma relação dialógica com as turmas, visando possibilitar uma prática pedagógica mais produtiva, ao mesmo tempo em que buscou despertar nos alunos o compromisso com a sua aprendizagem. A conduta do professor Carlos não representa a tom dos discursos que marcaram grande parte da realidade, daquele contexto, na relação professores/alunos, uma vez que se tratava de um período de cultura autoritária que ganhava ressonância na organização escolar, fortalecendo ainda mais a sua estrutura hierarquizada.

As entrevistas realizadas evidenciaram, também, posturas de professores que não se sujeitaram às imposições autoritárias frequentes no interior das escolas, fenômeno comum em uma instituição pública imersa em uma cultura autoritária, razão que não impediu que buscassem outras vias para ressignificar sua prática.

No caso da professora Maria Auxiliadora, sua relação com a docência se encontrava imbricada com acontecimentos que marcaram tanto a época em que era estudante, como também com o início de seu itinerário docente. Alguns episódios, tanto da vida estudantil, como no ofício da docência, encontram-se entrelaçados no tempo. Um tempo histórico em que, "os fatos humanos são por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática" (BLOCH, 2001, p. 54-55). Esse tempo, especificamente, constitui-se, segundo Delgado (2010, p. 36), como "um dos estofos da História", de sua docência, sobretudo, quando caracterizado como experiências traumáticas, alguns fatos que assinalaram sua vida, no âmbito profissional e pessoal, de maneira especial aquelas que ocorreram no interior da escola, como o fato do fechamento do grêmio relatado anteriormente.

Ela lamenta o fim de espaços democráticos existentes na escola, os quais, provavelmente contribuíram, entre outras coisas, para agregar valores políticos e culturais, no espaço escolar e para além de seus muros.

Assim, as práticas de poder manifestadas na escola ecoavam muito o contexto da ditadura do período. Na medida em que a cultura autoritária do período se manifestava no espaço da escola, os segmentos que, notadamente faziam oposição em seu interior, como professores, estudantes, intelectuais e trabalhadores, sentiam em seu cotidiano os efeitos do Regime autoritário. É considerando essa conjuntura política que buscamos entender a relação da professora Maria Auxiliadora com seu ofício e as possíveis inferências enquanto professora de História.

Nesse sentido, ao explicitar um desapreço por determinados temas da história do Brasil, a professora reafirma uma concepção de currículo, imbricado no processo de ensino-aprendizagem,

> [...] eu confesso que não gostava muito de, da parte de história do Brasil mesmo. Depois eu vim perceber mesmo, eu acho, é por que eu comecei a trabalhar num período, que aquela história oficial, história do Brasil muito ligado aqueles fatos oficiais [...] (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Aspecto que aponta interferências na maneira como relacionava sua prática em face do contexto da Ditadura Civil-militar. Ao mesmo tempo que fala da não importância sobre os fatos cívicos reportados no livro didático, por outro lado, valoriza os rituais, os desfiles, as fardas de uma forma saudosista: "eu tenho lembranças belíssimas da escola Normal, os desfiles da escola, as fardas, tudo isso me dá assim uma lembrança muito boa da escola Normal, muito mesmo, muito carinho" (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Comumente, ao mesmo tempo em que ela atribui importância à problematização do conteúdo por meio da criticidade, demonstra uma necessidade de cultivar o espírito patriótico. Também salienta que não se percebia abordando conteúdo da história do Brasil, os quais remetiam a questões como, instituição, formas de governo, na medida em que de modo intenso, privilegiasse a dimensão política.

> Interessante que em História do Brasil a gente gostava muito de trabalhar o início, que os meninos gostavam e tal, a origem, povos indígenas o início da História do Brasil. Mas, (risos), mas tinha um período, que eu não identificava. Era o período de regência, ato institucional, tinha um período do primeiro reinado até o segundo que eu não gostava de trabalhar, acho que eu trabalhava mal esse período (risos), não me identificava. Muito depois que eu fui perceber algumas nuances dele (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Parece uma colocação ambígua, entretanto, deve ser considerado o processo de formação de sua personalidade, posto que, tem uma trajetória concebida no espírito patriótico arquitetado naquele contexto. A professora Maria Auxiliadora viveu o período do Golpe de 1964, enquanto estudante e iniciou na profissão docente no final dos anos 60. Portanto, desempenhou o ofício de professora em todos os anos das décadas de 1970 e 1980, atuando sob a vigência da Lei 5.692/71, de modo que devemos considerar os efeitos das políticas educacionais e curriculares em sua forma de exercer a docência, inclusive porque tais reformas atingiram, sobremodo, a área de ciências humanas. Assim, os caminhos percorridos

na docência, pela professora Maria Auxiliadora, desempenhariam um papel importante, tanto em sua formação, quanto na relação estabelecida com sua prática docente.

Fica evidente, em sua trajetória narrada, o modo como construiu sua interpretação a respeito da realidade que a circundava diante do lugar social que ocupava, quer seja como professora de uma escola pública prestigiada, quer seja como membro de família de uma classe, considerada, privilegiada e respeitada na cidade. Nessa perspectiva, as representações que afloram acerca das memórias estudantis da professora Maria Auxiliadora, são feitas de um lugar particular do presente, por meio de indagações sobre o período da história investigado.

Cabe enfatizar que o tema Ditadura Civil-militar pode, também, ser alocado no campo de temas sociais, denominados de controversos na educação escolar que tem sido objeto de preocupação no Brasil, como também em outros países. De acordo com Schmidt (2015), em *Aprendizagem da 'Burdening History': desafios para a educação histórica* a autora utiliza a proposta do conceito de história difícil de Bodo Von Borries (2011), para uma reflexão, por meio de resultados de pesquisa, envolvendo jovens, sobre temas da história considerados difíceis, sensíveis, no intuito de refletir acerca dos sentidos no agir, como também, os desafios para a aprendizagem e a formação da consciência histórica. A autora reconhece a complexidade do tema e aponta alguns indicativos sobre a importância dos conceitos substantivos da História e suas relações com os processos cognitivos de formação da consciência histórica.

Considerado como um conceito multifacetado e, ainda em construção, conquista *status* de conceito afluente para a historiografia. Assim, na busca de definição do que se trata o conceito "burdening history – "história pesada" — Bodo von Borries (2011) "afirma que esta perspectiva inclui o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto, mas que estas questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas" (BORRIES, 2011 *apud* SCHMIDT, 2015, p. 16).

Assim, a barbárie como a do Holocausto, é abordada pelo o autor como exemplo de sentimento de luto, que pode ser explicitado nas narrativas. Traduzida, desse modo, em uma história pesada, difícil de ser absorvida. Figura nesse retrato de luto, os jovens alemães contemporâneos. Nessa perspectiva,

> aprender história não é um processo cognitivo solitário, mas também envolve emoções e julgamentos morais. Assim, interligar e conectar certas peças do passado pode ser importante, mas não é suficiente. A questão é como construir uma narrativa convincente e válida e como manusear seus efeitos para o presente e, neste caso, o ato mental de assimilar, digerir e

> superar histórias pesadas é decisivo (BORRIES, 2011*apud* SCHMIDT 2015, p. 16-17).

Nesse sentindo, vale lembrar que o professor Carlos vivenciou outras experiências fora da sala de aula, pelas quais ele deixa evidente ter sofrido o peso da ditadura. Ainda quando era estudante universitário, ele foi preso e sentiu a força da censura e da violência. São fatos que se encontram imbricados em sua formação, os quais, acreditamos fazer parte do construto da relação do professor Carlos com sua prática docente. "Nessa perspectiva, a partir de 1964, em diferentes realidades escolares tivemos experiências diversas, ora acatando as diretrizes e reforçando-as, ora lutando contra elas e realizando experiências alternativas" (FONSECA, 2003, p. 25). Acreditamos que a situação do professor Carlos, conforme evidenciada em seus depoimentos, reflete o autoritarismo desse contexto.

Também em seu exercício de rememoração, a professora Selva lembra da sua relação com a docência com um certo saudosismo, mas, também demonstra preocupações com as relações pedagógicas no interior da escola na atualidade, sobretudo, entre professores e alunos.

> Hoje eu tenho uma tristeza muito grande do professor ter medo dos alunos, porque são ameaçados. Eu não sei se também pode ter uma coisinha aí, quando o professor quis deixar de ser mestre para ser profissionais da educação. Então nesse passar de professor para profissionais de educação ele perdeu o nome de professor (PROFESSORA SELVA).

Em sua compreensão, as mudanças ocorridas na educação, em especial na relação professores/alunos, conduziram o professor à perda de sua autoridade e, igualmente, do respeito ao professor por parte dos alunos. Assim, ela manifesta um sentido atribuído à sua prática docente, em especial, quando se refere ao respeito ao professor enquanto autoridade na relação ensino/aprendizagem. A sua narrativa reflete a concepção de relação professor e aluno, construída no processo de sua formação e sobre a própria construção da profissão docente. Também está associado a uma mentalidade "sagrada" do magistério que, conforme Almeida (2014, p. 77), "esse discurso, que se manteve durante muito tempo, detinha o poder de impregnar as mentes das jovens normalistas e professoras pela ideia de sacralidade vocacionada atribuída à profissão".

Nesse sentido, a construção da profissão docente deve ser compreendida como uma construção histórica, portanto envolvida e influenciada por contextos específicos, que lhes dão sua própria configuração. A história contemporânea do profissional docente tem trazido alguns estigmas aos professores, conforme Nóvoa (1992, p. 16), "não deve saber demais, nem

de menos, não se deve misturar com o povo, nem com a burguesia, não devem ser pobres, nem ricos, não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais etc.

Assim, a construção da profissão docente é carregada de características que dialogam com a conjuntura que lhe é atribuída, ou seja, assinalada por diferentes características por meio de elementos agregados a ela, de acordo com os espaços e tempos de atuação dos professores. Nessa perspectiva, a profissionalização docente está associada à prática de determinada atividade que se configura como ocupação principal e busca por meio dela sua forma de sobrevivência, cuja importância do suporte legal deve favorecer o acesso e o exercício da profissão (NÓVOA, 1991). Portanto, as mudanças que se deram no campo da profissionalização docente vieram acompanhadas, também, de um *status* legal e se constituíram como instrumentos importantes nas lutas por melhores condições de trabalho do professor. Portanto, no entendimento da professora Selva sugere que esse processo de profissionalização "afetou" o *ser* professor, e, por conseguinte a relação entre professor e aluno, uma vez que ela manifesta uma postura desfavorável a essas mudanças.

O convívio com os alunos faz parte de uma lembrança positiva, na medida em que essa relação é vinculada ao processo de ensino.

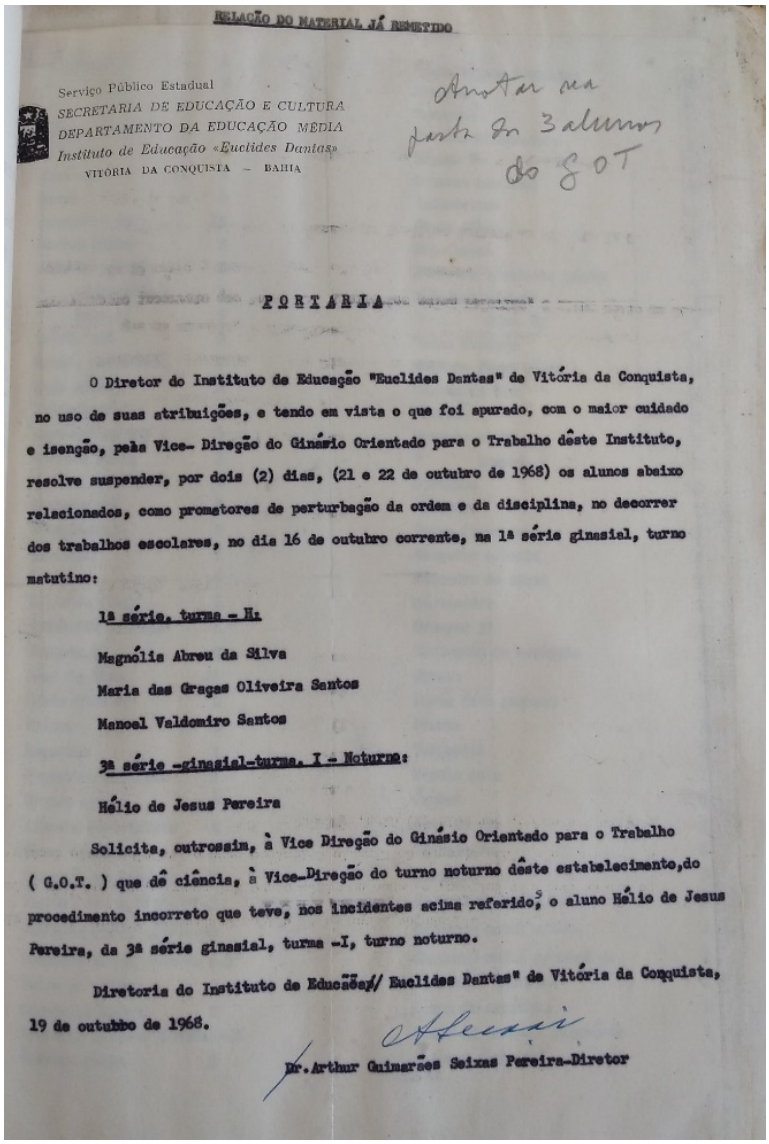
> Era uma relação muito boa. Hoje eu fico triste quando vejo a relação de aluno *versus* professor. Na minha época era uma relação de respeito, de amizade e isso impactava na sala porque a gente tinha mais tranquilidade. Se passava os conteúdos com mais tranquilidade e os alunos aprendiam com mais tranquilidade (PROFESSORA SELVA).

A professora Selva lembra da maneira em que se relacionava com seus alunos ressaltando valores como respeito e amizade. Considerando o contexto, devemos lembrar da vigilância, das formas punição aos alunos, das posturas de determinados diretores, bem como de alguns professores em sala de aula, que, entre outras atitudes, encarregavam-se em contribuir para rematar o ambiente repressor ao qual a escola estava imersa. Enfim, a tranquilidade em "passar os conteúdos", bem como o comportamento dos alunos que a professora Selva se refere, pode ser associado, também a essa condição.

Ademais, ao recorrer a documentos da época, nos arquivos do Instituto de Educação Euclides Dantas, localizamos um Decreto-lei, nº 477 de 26 de fevereiro de 1969 (Anexo 5 e 6), referente às punições para professores, alunos e funcionários, como também, a determinação de suspensão e advertências de alunos, tendo sempre como justificativa a indisciplina. Isso se mostra revelador das possíveis relações que os diversos segmentos da escola se encontravam submetidos, bem como sobre as condutas de reações dos alunos, diante

do ambiente de repressão e da cultura do silenciamento, aos quais eles estavam imersos. Nesse sentido, os estudos acerca da cultura escolar trazem a perspectiva para um olhar acerca do interior da escola, ou seja, para o seu funcionamento, sobretudo por meio da relação que os professores estabelecem com os dispositivos pedagógicos e administrativos, ou seja, preconiza-se "compreender o que ocorre nesse espaço particular" (JULIA, 2001, p. 13).

Figura 9 — Portaria de suspensão de alunos por indisciplina/1968



RELAÇÃO DO MATERIAL JÁ REMETIDO

Serviço Público Estadual
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO MÉDIA
Instituto de Educação «Euclides Dantas»
VITÓRIA DA CONQUISTA — BAHIA

Anotar na pasta dos 3 alunos do GOT

PORTARIA

O Diretor do Instituto de Educação "Euclides Dantas" de Vitória da Conquista, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o que foi apurado, com o maior cuidado e isenção, pela Vice- Direção do Ginásio Orientado para o Trabalho dêste Instituto, resolve suspender, por dois (2) dias, (21 e 22 de outubro de 1968) os alunos abaixo relacionados, como promotores de perturbação da ordem e da disciplina, no decorrer dos trabalhos escolares, no dia 16 de outubro corrente, na 1ª série ginasial, turno matutino:

1ª série, turma - H:

Magnólia Abreu da Silva

Maria das Graças Oliveira Santos

Manoel Valdomiro Santos

3ª série -ginasial-turma. I - Noturna:

Hélio de Jesus Pereira

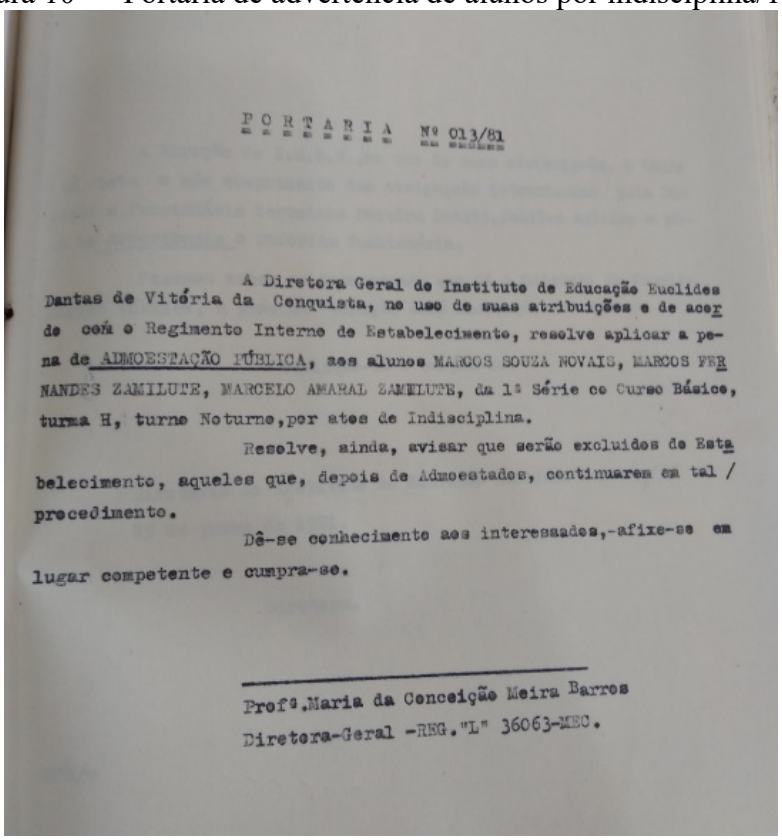
Solicita, outrossim, à Vice Direção do Ginásio Orientado para o Trabalho (G.O.T.) que dê ciência, à Vice-Direção do turno noturno dêste estabelecimento, do procedimento incorreto que teve, nos incidentes acima referido, o aluno Hélio de Jesus Pereira, da 3ª série ginasial, turma -I, turno noturno.

Diretoria do Instituto de Educação "Euclides Dantas" de Vitória da Conquista, 19 de outubro de 1968.

Dr. Arthur Guimarães Seixas Pereira-Diretor

Foto: arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas, 2019.

Figura 10 — Portaria de advertência de alunos por indisciplina/1981



PORTARIA Nº 013/81

A Diretora Geral do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vitória da Conquista, no uso de suas atribuições e de acordo com o Regimento Interno do Estabelecimento, resolve aplicar a pena de ADMOESTAÇÃO PÚBLICA, aos alunos MARCOS SOUZA NOVAIS, MARCOS FERNANDES ZAMILUTE, MARCELO AMARAL ZAMILUTE, da 1ª Série do Curso Básico, turma H, turno Noturno, por atos de Indisciplina.

Resolve, ainda, avisar que serão excluidos do Estabelecimento, aqueles que, depois de Admoestados, continuarem em tal / procedimento.

Dê-se conhecimento aos interessados,-afixe-se em lugar competente e cumpra-se.

Profª.Maria da Conceição Meira Barros
Diretora-Geral -REG."L" 36063-MEC.

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas, 2019.

De igual modo, a professora Maria Auxiliadora salienta como se dava o contato com os alunos.

> Agora esse período ainda, pelo o que eu escuto hoje em contatos com os colegas, era um período que os alunos tinha (sic) um respeito maior. O professor, embora nunca tivesse esse status dentro da sociedade, mas, ele tinha um lugar mais especial, eu acho, do que hoje, né. A gente tinha admiração até dos alunos da gente que se afeiçoavam, tinha um respeito muito grande. Eu sempre tive alunos que gostavam de ter aproximação, de buscar para conversar algumas coisas que não tinha abertura com outros. E, assim, a gente era mais respeitado na época (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Em outra perspectiva, o professor Marcos evidencia sua preocupação com as relações no ambiente escolar, que para ele devem ser construídas no movimento de troca que o professor se faz e deixa-se fazer. De acordo com as lembranças do professor Marcos, as relações que se davam no espaço escolar, entre ele e seus pares, eram consideradas permeadas por situações e eventos do cotidiano escolar que deveriam expressar relações de democracia e respeito. Essa dinâmica nas relações docentes, expressa pelo professor Marcos, tem seu vínculo nas proposições que emergiram na década de 1980, quando, conforme Fonseca

“repensamos e criticamos os diversos aspectos que envolvem a educação, a história e seu ensino [...]” (FONSECA, 2003, p. 92).

As relações sociais no cotidiano da escola são carregadas de elementos da cultura que lhe é própria. Sobre sua relação com os colegas, o professor Marcos revela uma conotação positiva em seu relato que:

> tudo contribuía, não só havia na minha pessoa, mas, entre os outros colegas do Abdias Menezes, havia unidade lá. Nunca deixou de haver entrosamento não só na área de Estudos sociais como nas demais, havia reunião, discussão e a gente se sentia apoiado pelos colegas porque no ambiente escolar deve ser de unidade, não pode ser de intrigas e nunca existiu isso no Abdias Menezes como professor, no Sá Nunes como diretor (PROFESSOR MARCOS).

Embora o professor Marcos expresse um entendimento de relações respeitosas, democráticas, sabemos que essas relações presentes na escola, também são permeadas pelas disputas por espaços de poder, sobretudo, no que se refere à disciplina que cada docente se ocupa. Afinal, a escola é um ambiente onde a diversidade de pensamentos, com um ritmo dinâmico que engloba contradições, é a tônica das relações. Nesse sentido, o historiador espanhol Viñao (2008), sugere que devemos entender as disciplinas escolares como “organismo vivo”, uma vez que “nascem e se desenvolvem, evoluem e se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestados de outras) etc” (FRAGO, 2008, p. 204).

Essas relações interpessoais na escola, marcadas pela diversidade de pensamentos e por uma dialética própria, ocuparam uma boa parte dos diálogos com os professores entrevistados. A professora Margarida, quando lembra dessas relações construídas no interior da escola, relata: “olha, sem querer jogar flores em mim eu tive um relacionamento de amizade com direção, professores, departamentos, secretaria e em especial com meus alunos” (PROFESSORA MARGARIDA).

Para a professora Elza, as possíveis intempéries que pudessem surgir no cotidiano escolar, viriam para modificar ou atingir sua prática, ela confessa: “comigo não! Eu nunca tive esse problema. Eu tinha até vergonha até de falar que eu achava a escola Normal o supra sumo, (risos) e que era bom e que tinha professores que reclamavam demais” (PROFESSORA ELZA).

O professor Carlos atribui como lembrança positiva o relacionamento com os alunos.

> Me lembro que eu tive um bom relacionamento, digamos assim, com os alunos. Eles iam de vez enquanto no meu escritório buscar alguma informação. Foi uma coisa que me estimulou muito a dar aulas, aulas muito gostosas. É que logo em seguida eu ingressei na vida política (PROFESSOR CARLOS).

Igualmente em suas lembranças, que reportam ao relacionamento com colegas, a professora Maria Auxiliadora destaca uma boa convivência com a direção e com os funcionários da escola, como narra:

> o relacionamento sempre foi muito bom, com o pessoal da secretaria, eu já conhecia mesmo desde pequena, ali na escola. E com as pessoas que trabalhavam, eu tive relações de afetividade com muitas delas (PROFESSORA MARIA AUXILIADORA).

Suas lembranças do período da docência conferem um sentido que está para além do financeiro. Os laços de afetividades construídos com os alunos acaloravam suas práticas é o que a professora Margarida evidencia em sua trajetória. A professora Elza, ao rememorar os caminhos de sua docência orgulha-se, sobretudo ao se referir à escola Normal. Suas lembranças vêm sempre acompanhadas de uma nostalgia, de um passado que, como ela julga, parece ter sido melhor. De natureza igual, a professora Selva reporta aos valores de respeito e da amizade presentes nas relações entre professores e alunos, reiterando seu saudosismo, embora esse seu posicionamento é acompanhado com críticas sobre as posturas dos alunos atuais. O professor Marcos todas às vezes que se referia às relações entre os diversos segmentos que perpassam o espaço escolar, ressaltava a importância de relações democráticas. Já a professora Maria Auxiliadora, demonstra ter um vínculo bastante afetivo com o mesmo espaço escolar onde trabalhou por quase toda sua trajetória docente, de modo que, ao rememorar suas relações com os alunos e com seus pares, ela sempre atribui um caráter de afetividade.

Em geral, percebemos nas narrativas dos entrevistados o reconhecimento de um bom relacionamento com outros segmentos da escola como alunos, funcionários, favorecendo um convívio amistoso no cotidiano escolar. Evidentemente, não podemos esquecer que estamos nos referindo a um contexto de ditadura, cujo peso da cultura autoritária se fazia sentir fortemente na organização e na estrutura escolar, por conseguinte, nas relações entre os diversos segmentos, com ressonância na prática dos professores. Portanto, são "enviesamentos" que revelam nas narrativas uma "parte verdadeira" das relações provocadas no interior da escola.

Essas lembranças, permeadas pela percepção do tempo presente vivido pelos professores, indica-nos o quanto à docência e o espaço escolar estavam imbricados na

trajetória desses sujeitos. Trajetória marcada por contradições, dificuldades e busca por acertos na sua função de ensinar.

O conhecimento histórico, tratado nas disciplinas de OSPB, Estudos Sociais e História, também era respingado por essa trajetória que marcou as concepções desses professores. Ora reforçando os temas cívicos e o patriotismo, ora burlando o currículo prescrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O historiador é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida; ele não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelo da história do mundo

Benjamin, 2012.

Em nossa pesquisa, buscamos, em consonância com o nosso objetivo geral, entender como se deu o ensino da disciplina História na rede pública estadual de ensino, durante o período de Ditadura Civil-militar, no município de Vitória da Conquista.

Buscamos informar ao leitor quem são os sujeitos da pesquisa. Assim, ao responder que sujeitos são esses e de que lugar nos falam, procuramos apresentar as características pessoais e profissionais dos professores entrevistados, objetivando uma melhor compreensão sobre o universo de atuação.

No exercício de interpretação das falas entendemos que a prática educativa ou o seu ofício se constituiu por muitos fios, traduzidos em experiências enumeradas e narradas, cuja riqueza baliza as dimensões do tempo. Essas práticas, em diferentes modalidades de ensino, enriqueceram, sobremodo sua experiência no mundo educacional como os seus conhecimentos sobre as condições da docência, em um período em que se buscou um modelo a serem configuradas e moldadas as suas práticas docentes, aos interesses do governo autoritário. Assim, nos relatos são mencionados o medo e o cuidado que os professores tinham de serem advertidos, por abordarem determinados conteúdos em suas aulas, sobretudo os conteúdos considerados subversivos.

Acerca da educação em Vitória da Conquista, no período da Ditadura Civil-militar, a pesquisa documental nos permitiu conhecer um pouco das ressonâncias das políticas nacionais no cotidiano da escola, de modo especial, as fotografias e os documentos escolares. Estes quando analisados, junto às fontes orais, permitiram-nos entender muito dos caminhos percorridos pelos professores em sua atuação docente. Assim, ocorreu com a análise da proposta política de educação e cultura baiana, o Plano Integral de Educação e Cultura (PIEC), que a partir de 1968, prolongou-se por todo o período da ditadura, ainda no governo de Luiz Viana Filho (MOURA, 2016). Este documento, com características técnicas, buscou preparar, sobretudo, os alunos do segundo grau, para atender às demandas de trabalho, sendo

essa a maneira do Estado se pronunciar acerca da educação e da cultura, culminando com a criação do GOT, a mais forte expressão dessa política.

Para além dos programas educacionais implantados na educação do município de Vitória da Conquista, os documentos revelaram uma aceitação inconteste das propostas por parte dos gestores, na estrutura educacional da época, em especial, pelo diretor Arthur Seixas. Não por acaso, os diretores nomeados para os cargos nas escolas eram aqueles que compartilhavam dos mesmos ideais políticos-ideológicos dos governantes no poder. São fatos que, no transcorrer no período investigado, demonstram como o Estado estava vinculado ao projeto desenvolvimentista nacional, embora não tenha sido o foco do objeto de pesquisa.

As concepções de educação e de ensino dos sujeitos da pesquisa se mostraram relacionadas à sua formação e às suas trajetórias pessoais de vida A sua fase de formação profissional foi rememorada nas lembranças dos entrevistados de forma significativa, uma vez que viam em seus professores formadores um exemplo de ofício na docência, como também o modelo de educação, cuja maioria acreditava ser ideal. Foram lembranças acompanhadas de um sentimento de nostalgia. Alguns professores entrevistados mencionaram as posturas, as metodologias utilizadas, os valores transmitidos nas aulas de História, pelos seus professores, os quais foram sendo incorporados por eles em sua formação, ainda no período ginasial. Foram narrativas carregadas de elementos simbólicos, os quais serviram como referência nas relações sociais no interior da escola e fora dela. Situações que provocaram suas escolhas, associando-as às suas histórias de vida.

Aqui, os estudos acerca da cultura escolar, de acordo Julia (2001), serviu-nos como esteio relevante para compreender a formação dos entrevistados inseridos em um modelo de escola que tinha uma função de transmitir uma cultura específica. Mesmo os professores que não passaram pela formação superior no transcorrer desse período

Portanto, desde os paradigmas educacionais vivenciados na formação inicial pelos sujeitos da pesquisa, percebemos o delinear dos futuros professores. No curso superior, para aqueles que adentraram as licenciaturas curtas, para atuarem nas disciplinas de História, Estudos Sociais, OSPB e EMC, eles ainda vivenciaram uma formação que se deu calcada na perspectiva positivista, desvinculada das questões sociais, de modo que, o conhecimento que ajudou a formar esses professores, tinha um caráter passivo, despolitizado, que, conforme Fenelon (1981, p. 10), “a história que se produz dentro destes limites institucionais, com esta perspectiva, não consegue mais do que formar profissionais que serão reprodutores destas concepções, perspectivas, informações, saber, etc.”.

Nesse sentido, a pesquisa nos revelou os “prejuízos” provocados por esse tipo de formação nas práticas de ensino de História, os quais decorreram resultantes da formação dos professores que estiveram imersos naquele ensino, tudo isso somado ao modelo de educação doutrinária propagada pelo Regime vigente. Assim, as escolhas das abordagens dos conteúdos por cada professor se deram diante do que cada um deles julgava relevante de ser ensinado, sustentado por suas concepções de educação e de ensino de História, ou de outras disciplinas como OSPB e EMC, na época.

Nesse sentido, percebemos em seus relatos sobre a prática, junto à preocupação com a aprendizagem dos alunos, que esses vinham guiados por uma postura de propagador de conhecimentos, demonstrando como se não fosse necessário refletir historicamente com seus alunos, reiterando que esses professores não vivenciaram esse processo de construção. Essa perspectiva vem marcada por um ensino com característica mais técnica e acompanhado por um suporte administrativo e pedagógico de natureza técnico-burocrático, amparado por uma estrutura hierárquica, na qual se encontravam os diversos cargos responsáveis pelo planejamento e acompanhamento das atividades relacionadas à prática de ensino, cujos dispositivos de fiscalização e controle foram criados e atuaram no conjunto de medidas para este fim.

Ainda no tocante a História ensinada, as narrativas desnudaram uma concepção predominante de entendimento do conhecimento historiográfico dentro dos quadros de uma perspectiva factual, na qual destacavam-se, sobretudo, o tratamento cronológico.

Nas lembranças acerca do currículo praticado, a história do Brasil ocupava um ínfimo espaço. E, quando algum dos professores manifestava apreço por temáticas sobre a história do Brasil, a forma de abordagem mencionada por eles, não trazia transformações significativas para os alunos na perspectiva crítica.

Suas narrativas nos propiciaram dialogar com a singularidade de cada professor, por nós entrevistado. Assim, constatamos também que, apesar das limitações impostas pela formação e do receio pela vigilância e pela cultura do silenciamento, foram captadas algumas situações que sugeriram elaborações próprias, reelaborações de conhecimentos pelos sujeitos, perante suas relações com a disciplina, e as transformações impostas pelo contexto, registrado especificamente no final da década de 1970 e início de 1980. Nessa esteira, podemos lembrar dos debates, proposições, discussões e lutas que, adicionadas às contribuições trazidas pela historiografia social inglesa e francesa, incidiram no “Repensar” sobre o papel da disciplina História e, por conseguinte, no seu ensino (CAIMI, 2001).

Essas reverberações foram manifestadas nas narrativas de alguns professores, como nos questionamentos acerca de temas abordados no livro didático, no interesse em incluir nas aulas temas da história local, do cotidiano do aluno como também a busca por estratégias de ensino, que, mesmo de forma limitada se deram fora do espaço escolar, como foi o caso das visitas ao museu e ao poço escuro, mencionadas pelas professoras Margarida e Elza. Embora, essas atividades fossem realizadas com a tentativa de fugir da rotina das aulas expositivas, elas não exprimiram transformações significativas no despertar da criticidade no aluno. Assim, nos relatos sobre suas aulas, os professores não se percebiam como produtores de conhecimentos com os seus alunos, estes se restringiam à função de ouvintes do professor.

O entendimento que ficou evidente é de que o aluno preparado para a vida teria que receber um acervo de conhecimentos, isso lhe conferia o caráter de cidadania. E, cidadania, por sua vez, deveria ser adquirida com o acesso aos conhecimentos sobre pátria, família, ou seja, conteúdos de cunho comportamental, cujo papel foi reforçado pela atuação nas disciplinas de Estudos Sociais, OSPB e EMC, sobretudo pelos professores que assumiram essas disciplinas. Isso ficou bem evidente nas falas de boa parte dos professores entrevistados.

Em contrapartida, constatamos também, nos relatos, a presença de contradições que se efetivaram nas posturas de alguns professores. Ao mesmo tempo que teciam críticas ao livro didático, ao Regime imposto, aos conteúdos doutrinários da história oficial, a importância dos conhecimentos históricos na vida do homem ou quando demonstravam a busca por autonomia em sala de aula — o que denominamos de "fissuras provocadas", sobretudo quando narra momentos que aproveitavam para trabalhar de forma mais reflexiva com seus alunos — por outro lado, reforçavam a necessidade de valores cultivados naquele período, como condutas comportamentais e cívicas.

Por se tratar de um período de ditadura e alguns professores demonstraram conhecimento da dimensão do autoritarismo e da repressão como marcas do Regime, os seus relatos revelaram um ensino de História pautado na história oficial que tinha no livro didático seu principal aliado, ditando os conhecimentos a serem ensinados. Afirmação que pode ser validada nos modelos curriculares manifestados nas narrativas, os quais se buscavam empreender. Também aparece nos relatos a restrição de material didático, fazendo com que os professores utilizassem em suas aulas aqueles que se encontravam disponíveis, ocorrendo pouca interferência por parte dos professores nesse âmbito.

No caso de Vitória da Conquista, mais especificamente no Instituto de Educação Euclides Dantas, bem como no Colégio Estadual Abdias Menezes constatamos que esse ensino teve sua configuração própria, sobretudo pelo papel simbólico que o Instituto

representava naquela conjuntura. Também pelo fato de aquela instituição ter o sido espaço que protagonizou acontecimentos políticos ligados, diretamente, à Ditadura, como prisões de professor, de aluno (diretor do Grêmio Escolar), assim como, mudanças de diretor, logo após o Golpe de 1964. Entre as ocorrências decorrentes do Golpe, estava a cassação do mandato do prefeito José Pedral Sampaio, cujo cargo foi ocupado pelo então vereador Orlando da Silva Leite e, em setembro do mesmo ano, o diretor Arthur Guimarães Seixas Pereira assume a direção do Instituto de Educação Euclides Dantas, considerado simpatizante do Regime autoritário. Em meio a esse movimento, o IEED, constrói uma imagem junto à comunidade local, que passa a ver a escola como uma instituição que oferecia um modelo de educação pautada em pressupostos conservadores.

Tudo isso demonstra, em nossa pesquisa, a complexidade que o tema sugere e, por isso, ainda há muito a conhecer sobre o ensino de História durante o período de Ditadura Civil-militar, especificamente em nível local, uma vez que a forma de se efetivar, sofreu interferências, sobremodo, nas práticas dos professores que atuaram nos espaços escolares.

As narrativas dos sujeitos entrevistados, também, proporcionaram-nos refletir sobre os confrontos, os dilemas, os desafios que vêm sendo postos nos processos de formação do professor de História, os quais obrigam os profissionais, nas academias que estão à frente dessa formação, pensar sobre quais as perspectivas de ensino de História que estão sendo construídas para os futuros professores e, possibilitá-los dialogar com as experiências sociais que envolvem o cotidiano. Afinal, é necessário não se correr o risco da História se distanciar do real, de modo que poderemos dizer que História nos ajuda a entender a realidade para poder transformá-la.

Compreendemos também que os professores, em geral, apontaram um processo crescente de agravamento das condições de trabalho, outros necessidade de aumentar a renda. No caso das mulheres, a sobrecarga com trabalho doméstico e a profissão. Sobre a opção pelos caminhos do magistério a questão da vocação não foi definidora, por outro lado, souberam entender suas escolhas.

Contudo, muitas questões que instigam um novo debate estiveram expostas no transcorrer dessa pesquisa e, certamente, pode provocar novas inquietações e, quiçá, pesquisas estendidas que venham contemplar, por exemplo, as incidências no ensino de História na década de 1990, considerando os debates, as proposições que emergiram nos anos 1980, bem como a repercussão da Nova História francesa e da história Social inglesa na aprendizagem da disciplina História. Outro possível objeto, que nos despertou para investigação naquele período, é sobre o olhar dos alunos em relação à aprendizagem histórica.

Enfim, considerando as limitações do tempo destinado a uma pesquisa de mestrado de cunho historiográfico, concluímos esperando contribuir com esta investigação para o entendimento sobre o ensino de História na educação básica de um período envolvido por controvérsias. Além disso, ansiamos que essa e outras pesquisas possam apontar caminhos para a construção de um ensino de História mais significativo, sobretudo na relação efetiva com a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: A História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, nº 42, p. 163-171. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/vitor/Downloads/Texto%20Kátia%20Abud%20História%20do%20ensino%20de%20História.pdf. Acesso em: 13 de março de 2020.

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In:* **O saber histórico na sala de aula.** BITTENCOURT, Circe. (org) São Paulo: Contexto, 1997. Pág 28-41.

AGUIAR, Edinalva Padre; TOURINHO, Maria Antonieta de C. História do ensino de história no Brasil: caminhos percorridos, sentidos atribuídos. *In:* TENÓRIO, Robinson M.; FERREIRA, Rosilda A. (orgs.). **Educação básica na Bahia:** das políticas ao cotidiano da escola. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 229-257.

AGUIAR, Ednalva Padre. Imprensa e contexto político (1962-1964), *In:* **Política: o poder em disputa – Vitória da Conquista e região**. Museu Regional de Vitória da Conquista/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, (Série Memória Conquistense), 1999.

ALBERT, Verena. **Ouvir Contar:** textos em história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. P. 57- 100. *In:* SAVIANI, Dermeval *et al*. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Editorial Presença. 1977.

ALVES, Maria Helena Moreira**. Estado e oposição no Brasil. 1964-1984.** São Paulo: EDUSC, 2005.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDO, Lia Márcia. **Lauro de Oliveira Lima e a escola secundária:** um estudo de sua produção intelectual ao longo de sua trajetória profissional (1945-1964). Dissertação de mestrado, 2015. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/47773. Acesso em: 01/01/21.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade (**Orgs). São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.

BAHIA. **Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967. Lei orgânica do ensino.** Diário oficial da Bahia, 1967. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85543/lei-2463-67. Acesso em: abril de 2021.

BENJAMIM, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura – 8ª Ed. **Revista – São Paulo:** Brasiliense, 2012 – (Obras Escolhidas v. 1).

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In:* BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. Pág. 11-27.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o ensino de História. **Estud. Av.** vol. 32 nº 93 São Paulo. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180035. Acesso em: abril de 2021.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOG FINANCIADORES DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA REGIÃO SUDOESTE. Região Sudoeste da Bahia. Página virtual do Blog financiadores do desenvolvimento social da região sudoeste, 2009. Disponível em: https://financiadoresdodesenvolvimento.wordpress.com/2009/01/28/regiao-sudoeste-da-bahia/. Acesso em: abril de 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONATO, N. M. C. Os arquivos escolares como fonte a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação,** n.10, p. 193-220, jul./dez. 2005.

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. *In.:* BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: Transcript** - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAUNA, Diogo dos Santos. O livro didático história do Brasil e a história a ser ensinada de Borges Hermida (1942-1971). **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.7, n.20, p.132-144, maio/ago. 2017. Disponível em: :/Users/vitor/Downloads/texto%20livro%20didático%20%20Borges%20Hermidas.pdf. Acesso em 15/01/2021.

BURKE, Peter. **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias:** o ensino de história no Brasil. 1980-1998. Universidade de Passo Fundo. UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Heloisa. **Cultura, memória e identidade:** o ensino de história e a construção de discursos identitários. *In:* SILVA, Cristiane Bereta.; ZAMBONI, Ernesta. (organizadoras). 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 17-33.

CAIMI, Flávia Heloisa. O que precisa saber um professor de História? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21 n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.uel.br/seer/index.php/histensino/article/view/23853/17741. Acesso em: 12, nov., 2020.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Ata da 30ª Reunião Extraordinária da Câmara Municipal de Vitória da Conquista**, folha 2, 1964.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História/historiografia da educação e inovação metodológica: fontes e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica** - V.9, N.2 ago/dez.2011; pp.35-59. Disponível em: file:///C:/Users/vitor/Downloads/17301-Texto%20do%20artigo-70760-1-10-20120225%20(2).pdf Acesso em: 13 de junho de 2020.

CASTRO, Magali de. Da construção do projeto ao relatório de pesquisa: os desafios do pesquisador. *In.* CASTRO, Magali de; MAFRA, Leila de Alvarenga (org.). **A pesquisa sobre a profissão docente:** desafios e perspectivas**.** Curitiba: CRV, 2010, p. 18-30.

CASTRO, Magali de. **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental:** uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu. V. I. 352 f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CERRI, Luis Fernando. Código disciplinar. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes. Oliveira, Margarida Maria dias. **Dicionário de ensino de história** (coord) Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 44-46.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. nº 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. **Ensino de história na escola pública:** percursos e práticas de currículos no ensino fundamental. 1ª edição. Jundiaí SP: Paço Editorial, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. 1996.

CURY, Carlos Roberto J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Revista: Educ. Soc.,** Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 667-668, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf . Acesso em: 04, jan., 2021.

DELGADO, Lucília de Almeida**. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) – conferência de abertura, 2010. Disponível em: moodle.ufsc.br. Acesso em: 20, abr., 2020.

DIAS, José Alves. **A subversão da ordem:** manifestações de rebeldia contra o regime militar na Bahia, 1964-1968. 188f. Dissertação de mestrado em História Social. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2001.

DIAS, José Alves. O golpe de 1964 e as dimensões da repressão em Vitória da Conquista. *In:* ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (org.). **Ditadura militar na Bahia:** novos olhares, novos objetos, novos horizontes. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 69-88.

DIAS, José Alves. Poder local e repressão na conjuntura do golpe civil-militar de 1964, *In:* **Política:** o poder em disputa – Vitória da Conquista e região. Museu Regional de Vitória da Conquista/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1999 (Série Memória Conquistense).

DIAS, José Alves. **Rumo ao palácio:** as estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura (1966-1982) – Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.

DOS SANTOS. Pedro Lopes Ferraz. **Jornal O Sertanejo. 13 de junho de 1964. Ano II, n. 83).** Diretor: Pedro Lopes Ferraz dos Santos, Colabores: Bruno Barcelar de Oliveira e Aloysio Lacerda. 1964.

DOS SANTOS. Pedro Lopes Ferraz. **Jornal O Sertanejo. 23 de maio de 1964. Ano II, [s/n]** diretor: Pedro Lopes Ferraz dos Santos. Colabores: Bruno Barcelar de Oliveira e Aloysio Lacerda. 1964.

DOS SANTOS. Pedro Lopes Ferraz. **Jornal O Sertanejo. 6 de junho de 1964. Ano II, [s/n].** Diretor: Pedro Lopes Ferraz dos Santos. Colabores: Bruno Barcelar de Oliveira e Aloysio Lacerda. 1964.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Editota: Melhoramentos, 1995.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** EDUSP. 1996. Disponível em: https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf. Acesso em: 14, abr., 2020.

FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino.** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 2, 1981.

FENELON, Dea Ribeiro. A questão dos estudos sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 13: 95-99, agosto, 1985. Disponível em: /Users/vitor/Downloads/37802-150157-3-PB%20(1).pdf

FERNANDÉZ CUESTA, Raimundo. **Clio em las aulas: la enseñanza de la Historia em España entre reformas, ilusiones y ruinas**. Madrid: Akal, 1998.

FERNANDÉZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de uma disciplina escolar:** la historia. Edición original en Pomares-Corredor, Barcelona, 1997 (version electrónica, 2009). Disponível em: pdfs.semanticscholar.org. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

FERREIRA, Elenice Silva. Editorial. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. PUC Minas. Belo Horizonte, v.7, n. 16, jan-dez, 2019.

FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e educação:** as políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista – Bahia, no período entre 1945 e 1963. Belo horizonte, PUC- Minas, 2019. Tese doutorado.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **A história como ofício:** a constituição de um campo disciplinar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: *In.:* PEREIRA, Nilton Mullet. **Círculos concêntricos**, p. 40. FGV Editora, 2019.

FERREIRA, Rosilda A. (org.). **Educação básica na Bahia:** das políticas ao cotidiano da escola. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 229-257.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo.** São Paulo: Contexto, 2015.

FILHO, Ivan Alves. **Encontro com a civilização brasileira.** Biblioteca Brasil Nacional. Agosto de 1979 nº 14. 1979. Disponível em: file:///C:/Users/vitor/Downloads/artigo%20Nelson%20Wernek%20Sodré.pdf. Acesso em: 05, out., 2020.

FILHO, Limongi de Lima P. C. Pistas para una interpretación de la Juventud Universitaria Católica a través de la sociología juvenil. **Revista Ciencias Sociales Y Religión/Ciências Sociais E Religião**, vol. *22*, 2020. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/csr/article/view/12723. Acesso em 12/01/2021.

FILHO, Oswaldo Munteal. Certezas e percepções da política em 1964. *In:* FREIXO, Adriano de e FILHO, Oswaldo Muntael (org). **A ditadura em debate:** Estado e sociedade nos anos do autoritarismo. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Entrevista coletiva de Kubitschek ao jornal Folha de São Paulo (21/05/1955)**. Acervo Folha arquivo on-line. 1955. Disponível em: http//: acervo.folha.com.br. Acesso em: 13 de maio de 2020.

FONSÊCA, Humberto José. Formação política da região sudoeste da Bahia, *In:* **Política:** o poder em disputa – Vitória da Conquista e região. Museu Regional de Vitória da Conquista/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1999 (Série Memória Conquistense).

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3ª edição – Campinas, São Paulo: Papirus, (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil:** História Oral de vida – Campinas, SP: Papirus, (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 1997.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, Itamar. Livro didático. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes. Oliveira, Margarida Maria dias. **Dicionário de ensino de história** (coord) Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista de História e Ensino/ História Hoje**. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/75/60 Acesso em: 10/01/2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1999.

GASPARI, Élio. **A ditadura Envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERMANO, José Willigthon. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008 Disponível em: Artigo Jose Willington Germano.pdf. Acesso em: 03, mar., 2020.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GERMANO, José Willington. **Resistência desfeita:** educação, cultura popular, reforma social. *In:* Escola, cultura e saberes. XAVIER... *et al.* – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 139.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8ª ed – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: As histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional. *In:* Nóvoa, A. (org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, pp. 63-78. 1995.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: possibilidades y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**. N. 295 (I), p. 7-37, 1991. Disponível em: ede.educacion.gob.es/publiventa/d/482/19/0. Acesso em: 09, dez., 2020.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas.** 5ª edição. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Expressão Popular, 2014.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa. **Revista Psicologia:** Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf. Acesso em: 20, mar., 2020.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos.** O breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. P 13-70.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. *In:* NÓVOA, António. **Vida de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. P. 31- 61.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970).** 2 ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, Política e Ensino. *In:* Bittecourt, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 09-43, 2001.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Rev. bras. Hist**. vol.19 n.38. São Paulo, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006. Acesso em: 28 de abril de 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e memória Campinas,** SP: Editora da Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola *In:* LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da educação. **Col. O que você precisa saber sobre...** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 34-98.

LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. *In:* **Magistério:** construção cotidiana (Org.) CANDAU, Vera Maria. Editora Vozes. 3ª edição, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A**. Pesquisa em educação, abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos dias atuais. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes. Oliveira, Margarida Maria dias. **Dicionário de ensino de história** (coord) Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. Revista História Unisinos**, v. 15 n. 1. 2011. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959. Acesso em: 02, jun., 2020.

MEDEIROS, Ruy H. A. A Idéia de Conquista e o Sertão da Ressaca. Conferência proferida no IV Congresso de História da Bahia. **Anais do IV Congresso de História da Bahia**, v. 1 (texto completo.) 2001. p. 283-296.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. **Há 44 anos, um desesperado maio.** Blogdopaulonunes. 2014. Disponível em: http://www.blogdopaulonunes.com/v3/2011/06/05/ha-46-anos-um-desesperado-maio/. Acesso em: 12, abr., 2020.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. **Vitória da Conquista nos anos 1960 – 1964**. **Blogdopaulonunes. 2014.** Disponível em:/ http://www.blogdopaulonunes.com/versao3/?cat=60 Acesso em: 15 de abril de 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 2007.

MENDES, Geisa Flores. **Luzes do saber aos sertões:** memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

MENDES, Luciana Canário; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. A faculdade de formação de professores em Vitória da Conquista-BA à luz da memória coletiva institucional. **Revista RBBA.** V. 04 nº 01. P. 89-100. Julho de 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1431/1238. Acesso em: 03, set., 2020.

MENDES, Ricardo Antônio Souza. Anti-reformismo e a questão social no Brasil: o golpe de 1964. *In:* **A ditadura em debate:** estado e sociedade nos anos do autoritarismo. Adriano de Freixo e Oswaldo Muntel Filho (org.). – Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da associação nacional de história (ANPUH); *In:* ZAMBONI; FONSECA (orgs): **Espaços de formação do professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MOURA, Daniela Rocha de Souza. **Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).** Tese de doutorado. Campinas, 2016.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História.** São Paulo v. 13, nº 25/26 pp. 143-162. 1993. Disponível em: file:///C:/Users/vitor/Downloads/Ensino_de_Historia%20(1).pdf. Acesso em 5 de abril de 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo; EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar; MEC, 1974.

NEVES, Lucília de Almeida. Trabalhadores na crise do populismo: Utopia e reformismo. *In:* **Visões críticas do golpe:** Democracia e reformas no populismo. TOLEDO, Caio Navarro. (org.) – 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. Pp. 69-92.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Editora, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** (coordenação). Editora. Dom Quixote. 1ª edição: setembro de 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. *In:* NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores.** 2ª edição. Porto Editora 1995. P. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Editora: Educa, Lisboa. 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Dilemas e perspectivas da economia brasileira no pré- 1964. *In:* **Visões críticas do golpe:** Democracia e reformas no populismo. TOLEDO, Caio Navarro. (org.) – 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. Pp. 29-36.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias. **Dicionário de ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 39-46

PESAVENTO, Sandra J. História regional e transformação social, *In:* SILVA, M. A. da. **República em migalhas:** história regional e local. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; Brasília: CNPq, P. 67-79. 1990.

PIMENTA, Selma G**. Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** *In:* PIMENTA (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. S. Paulo, Cortez, 1999.

PINA, Maria C. Dantas. **Escravidão, ideologia e livro didático:** velho debate, novas questões. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/229296024.pdf. Acesso em: 03/01/21.

PINA, Maria Cristina Dantas. A explicação histórica na prática de ensino de professores de História. *In:* SCHMIDT, Maria auxiliadora Moreira dos Santos. SILVA, Maria da Conceição. CAINELLI, Marlene. (Orgs.) **Formação e aprendizagem:** caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019, pág. 129-150.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *In:* **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2. nº. 3, 1989, p. 3-15.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP**- v. 15, nº 16, pág. 06 https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174. Acesso em maio de 2020.

REVISTA CONQUISTA TOP. **Edição 01**, dezembro. Vitória da Conquista. 2017.

RIBEIRO. J. QUERINO. Introdução à administração escolar. *In:* TEIXEIRA, Espínola Anísio. MASCARO, Correia Carlos. BREJON, Moysés. A administração escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. 1968, p. 22.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *et al* 3 ed. **Pesquisa social, métodos e técnicas.** São reimpressão, 2007.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira**. História da educação no Brasil.** 40. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica:** Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W & A Editoras, 2012.

RÜSEN, Jörn. **História viva:** teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Brasília: UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História.** Uma teoria da História como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** (org.). 2013. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-

%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf. Acesso em: 20, ago., 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Uma Reflexão sobre a Prática.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Ediane Lopes de. Campanha de "desestabilização" de Jango: as "donas" saem às ruas! *In:* ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (org.). **Ditadura militar na Bahia:** novos olhares, novos objetos, novos horizontes. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 14ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval**. Instituições escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, Set/Dez, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 03 de junho de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHMIDT, Maria auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de História. *In:* BITTECOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. Págs. 54-66.

SCHMIDT, Maria auxiliadora Moreira dos Santos. Aprendizagem da "Burdening History": desafios para a educação histórica. **Mneme-revista de humanidades**. Caicó, v. 16 n. 36, p. 10-26, jan/jul 2015. Dossiê ensino de História. Disponível em: file:///C:/Users/vitor/Downloads/8094-Texto%20do%20artigo-22771-1-10-20151221%20(2).pdf. Acesso em: 20, jul., 2020.

SCHMIDT, Maria auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE**. Porto Alegre. V.16, n. 37, Maio/ago. 2012. p. 73-91. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627346005.pdf. Acesso em: 20, jul., 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Antônia Almeida; PINA, Maria Cristina Dantas. "EDUCAR PARA ENRIQUECER": O Liberal Desenvolvimentismo, o Projeto Tecnocrático e a Educação Pública na Bahia (1940-1970). **Revista HISTEDBR.** Campinas, n. 36, p. 57-69, dez. 2009.

SILVA, Célia Santana. Memórias em disputa: **O processo de interiorização dos cursos de licenciatura em história na Bahia (1980-2002).** Tese de doutorado. Florianópolis, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/vitor/Downloads/C_lia_Santana_Silva___Final_15713397390192_2553.pdf. Acesso em: setembro 2020.

SILVA, Cristiane, Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. P. 50-54.

SILVA, Marcos A. da. **História:** o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Marcos Antônio da; GUIMARÃES Fonseca, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História,** vol. 30. N] 60, dezembro, 2010, pp. 13-33. Disponível em: texto Ensino de história hoje errâncias conquistas e perdas.pdf . Acesso em: 20, jul., 2020.

SILVA, Marcos Antônio da; GUIMARÃES, Fonseca, Selva. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo entendido. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SILVA, Maria da Conceição. Ensinar história: um ensaio sobre as práticas de ensino e a produção de narrativas históricas de professores da educação básica no Estado de Goiás. In: SCHMIDT, Maria auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. **Formação e aprendizagem:** caminhos e desafios para a pesquisa em educação histórica e ensino de história. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2019. Págs. 105-128

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *In:* DE ROSI, Vera Lúcia Sabongi. ZABONI, Ernesta, (organizadora). **Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história...** Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. 2ª edição.

SINGER, Paul. O significado do conflito distributivo no golpe de 1964. *In:* **Visões críticas do golpe:** Democracia e reformas no populismo. TOLEDO, Caio Navarro. (org.) – 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. Pp 21- 28.

SOUZA, Belarmínio de Jesus. **Uma polis sertaneja fora do eixo e fora do centro:** imprensa e memória nas disputas políticas em Vitória da Conquista -1962-1992 (Tese de Doutorado em História Social). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

SOUZA, Daniela Moura Rocha. **Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985)**. 2016. 1 recurso online (281 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305045>. Acesso em: março de 2020.

TAVARES, Eleuza Diana Almeida. **Currículo de História do ensino médio:** a prática do professor. Dissertação de mestrado. UESB, 2015.

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

TOLEDO, Caio Navarro de. A democracia populista golpeada. *In:* Toledo. C. Navarro de (org.) **1964 visões críticas do golpe:** Democracia e reforma no populismo. 2ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014. Pp. 39-57.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIANA, A. L. **Revista histórica de Vitória da Conquista:** Brasil artes Gráficas, 1982. V. 2.

VIANA, Aníbal Lopes. **Revista históricia de Vitória da Conquista-BA.** Vitória da Conquista. Brasil Artes Gráficas LTDA. Vol. I, II (1982, 1982).

VIDAL; FARIA FILHO. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária. **Revista brasileira de educação**. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000 nº 14.

VIGOTSKY. F. S. **A formação Social da mente**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. "El espacio y el tempo escolares como objeto histórico". Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), nº. 7, pp.100-101

VIÑAO FRAGO, A. História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 18, p. 174-216, 2008. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama. Aceso em: 08/10/20.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970.

APÊNDICES

Apêndice 1 — Instrumento – Entrevista Semiestruturada com Docentes

BLOCOS	**Objetivo do bloco**	**Questões orientadoras**	**Percurso**
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Primeiro contato com os possíveis sujeitos da pesquisa. A busca por esses sujeitos se deu em um processo de "garimpagem" com o auxílio da troca de informações. Nesse primeiro momento buscamos o contato com os professores para expor o objeto de pesquisa, por que foram selecionados e de que maneira podem colaborar. Contato também com a direção das escolas para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa e, sobretudo, permitir o acesso aos arquivos para o desenvolvimento da pesquisa documental. Na oportunidade, será explicado os procedimentos da pesquisa, informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados.		Buscar nas secretarias das escolas documentos oficiais de regularização da escola. GOT – Grupo orientado para o trabalho. Portarias/Atual–Colégio Estadual Abdias Menezes. Assim também no Instituto Euclides Dantas (IEED) buscar documentação sobre o ensino de história/ atas de reuniões/ pasta de aluno/ diários/ Atas de resultados/Termos de assunção, correspondências administrativas/materiais didáticos disponibilizados na biblioteca/Legislção Educacional – Decretos /Pareceres/ *Locus* de atuação dos professores.
BLOCO 2 SUJEITOS DA PESQUISA Trajetórias pessoais e Profissionais	Obter dados sobre motivações para ser professor/a e experiências formativas desses professores, os quais atuaram no ensino de História considerando as peculiaridades de suas ações e relações sociais no tempo histórico da pesquisa. O objetivo é identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com a prática DOCENTE (experiências profissionais). Desenvolvidas no período recortado pela investigação	Fale sobre suas motivações para ser professor/professora e suas experiências formativas.	▪ O que a levou a ser professora? ▪ Qual sua formação inicial? ▪ O que levou a escolher o curso de História/Estudos Sociais? ▪ Fez algum curso após a graduação? Quais? ▪ Em que ano começou a lecionar? E em qual instituição? ▪ Quando iniciou a lecionar no Instituto Euclides Dantas? ▪ Quando iniciou a lecionar no Colégio Estadual Abdias Menezes? ▪ Você ensinou por quanto tempo? Em quais modalidades, séries? ▪ Você lembra de algumas experiências que te marcou nesse percurso na educação básica? Algo que te marcou na sua vida profissional? ▪ Citar exemplos

BLOCO 3 **CONCEITOS** Concepções	Obter dados sobre como os professores conceituam: Ditadura civil-militar, educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica, história, aluno, ensino, aprendizagem	Como você conceitua: ditadura civil-militar, educação, escola, currículo, conhecimento escolar.	Qual sua concepção sobre Escola? Educação? Como você conceituaria currículo? E conhecimento Escolar? Para você o que significa Ditadura? E ditadura civil-militar? Como você caracterizaria o processo de ensino aprendizagem?
BLOCO 4 **PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA E RECURSOS DIDÁTICOS**	Buscar informações acerca das práticas de ensino dos professores no período em análise e suas possíveis implicações/relações com o currículo oficial. Também obter dados sobre como os professores usavam e elaboravam seus materiais didáticos e quais relações estabelecidas com o currículo prescrito da escola e com a prática de ensino	Fale sobre sua prática de ensino naquele contexto. Fale sobre o planejamento das aulas de História, como elas aconteciam. Fale sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas por você e pelos alunos	Quais disciplinas você lecionou nesse período? Vocês tinham momentos de estudo, de planejamento coletivo? Como planejava as suas aulas? Utilizava como referência alguma matriz curricular do Estado? Ou tinha algum direcionamento da própria Escola? Quais eram as principais atividades realizadas nas suas aulas? Você recorda de alguma experiência na escola/aula que te marcou negativamente? E positivamente? Explique/Exemplo. Você lembra de alguma referência, da qual utilizava para planejar/estudar para as aulas? Quais materiais didáticos mais utilizava nas aulas? Quem e Como selecionava os materiais? Utilizava o livro didático? De que forma? Lembra de algum livro usado por você? Com quais conteúdos mais se identificava nesse período? E quais tinha pouca/nenhuma identificação? Explique/exemplos.

BLOCO 5 **RELAÇÕES NA ESCOLA** Relações entre: Direção, equipe pedagógica outros colegas, alunos, funcionários, pais e, com órgãos administrativos do Sistema Estadual de Educação.	Obter dados sobre o olhar dos professores acerca das relações entre: Direção, equipe pedagógica, professores, alunos, funcionários, pais e, com órgãos administrativos do Sistema Estadual de Educação, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica na escola.	Que relações eram estabelecidas, com quem, por que e como se davam?	Qual sua lembrança sobre suas relações no ambiente escolar? Como era a relação entre professores e direção? Entre professores e alunos? Essas relações impactavam de alguma forma suas aulas? Como acontecia o acompanhamento das atividades do professor na escola? Você participava de outras atividades educativas fora do ambiente escolar? Havia alguma cobrança em relação às relações/atividades desenvolvidas pelos professores fora da Escola? **Citar exemplos**
BLOCO 6 **CRENÇAS E VALORES** Crenças, valores, atitudes, limites e possibilidades que permeiam O ENSINO DE HISTÓRIA	Obter dados sobre a importância, os valores, as atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam O ENSINO DE HISTÓRIA, com o objetivo de conhecer as concepções atribuídas pelos professores à prática DOCENTE.	Fale sobre as crenças e valores em relação ao ensino de História, e como percebe os limites e que possibilidades do ensino de História naquele período.	Você considerava naquele período, a História importante como disciplina escolar? Por que? O que significava pra você ser professor/a naquele período? Na sua concepção qual o papel que a sua disciplina desempenhava na formação do aluno? Você listaria alguns conteúdos que você considerava fundamental para serem trabalhados? Qual o papel do professor na escola, no referido período? Teve alguma experiência política fora da sala de aula e da escola? Quais? Participou em movimentos políticos e associações sindicais? Você teria alguma questão para colocar, no intuito de acrescentar?

Fonte: Construído com base no instrumento utilizado na pesquisa da professora Eleuza Diana Almeida Tavares – UESB/ PPGED — ano 2015

Apêndice II — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"O Ensino de História na Rede Pública de Vitória da Conquista- BA, no período da Ditadura Civil-Militar: memórias de professores"**. Neste estudo pretendemos investigar como se deu o ensino de História na educação básica, na rede pública de Vitória da Conquista - BA, durante o período da ditadura civil-militar no Brasil entre 1964 e 1985, a partir das memórias dos professores. O motivo que nos instigou a pesquisar acerca desse tema é, sobretudo a constatação de que nas pesquisas no campo da História da Educação brasileira as grandes reformas educacionais, os fatos educacionais do passado e as formas institucionalizadas de ensino ocupam lugar de destaque, no entanto, percebemos que ainda há pouca produção sobre a prática do ensino de História em nível local, de modo que, o cotidiano de ação dos professores, pouco aparece contemplado nos "documentos oficiais". Assim, propomos como um caminho que pode levar à problematização de temas e objetos da área de ensino de História e da educação não contemplados em outras fontes, neste caso, as escritas.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): utilizaremos como coleta de dados: a análise documental contemplando atas, termos de assunção, pareceres, portarias, ofícios etc. Estaremos fazendo uso de entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, a saber: 06 (seis) professores que atuaram na educação básica, na rede pública estadual, no Instituto Euclides Dantas (IEED) e no Colégio Estadual Abdias Menezes (CEAM), no município de Vitória da Conquista-BA, no contexto em questão. A pesquisa terá como principal fonte as memórias de professores, de onde buscaremos conhecer suas experiências docentes e as relações sociais e políticas estabelecidas por estes com outros sujeitos do universo educacional.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você só será identificado na pesquisa com sua permissão. Este estudo apresenta risco mínimo, as atividades propostas na investigação poderão gerar certo desconforto nos participantes, como as entrevistas, (mediante consentimento), e proposição de escrita e leitura. Caso seja percebido constrangimento e/ou rejeição por parte do participante, este terá seus direitos garantidos quanto a não participação nas etapas subsequentes. Como forma de resguardar os sujeitos e dada a irrelevância para os objetivos desta pesquisa, este estudo somente divulgará nomes de pessoas com a permissão das mesmas, caso não seja permitido serão utilizados pseudônimos. Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são ampliar os estudos acerca das práticas educativas dos professores da área de História, contribuindo para o entendimento referente às questões educacionais locais, no contexto do município de Vitória da Conquista -BA, constituindo como suporte bibliográfico para pesquisas posteriores de estudantes e profissionais da educação, bem como favorecer um olhar acerca da História da Educação brasileira.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Os áudios, após a realização das entrevistas serão

usados apenas para fins de transcrição. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, 21 de Janeiro de 2020 .

_____

Assinatura do(a) participante *Impressão digital (se for o caso)*

Vitória Régia Ferreira da Silva

Assinatura do(a) pesquisador(a)

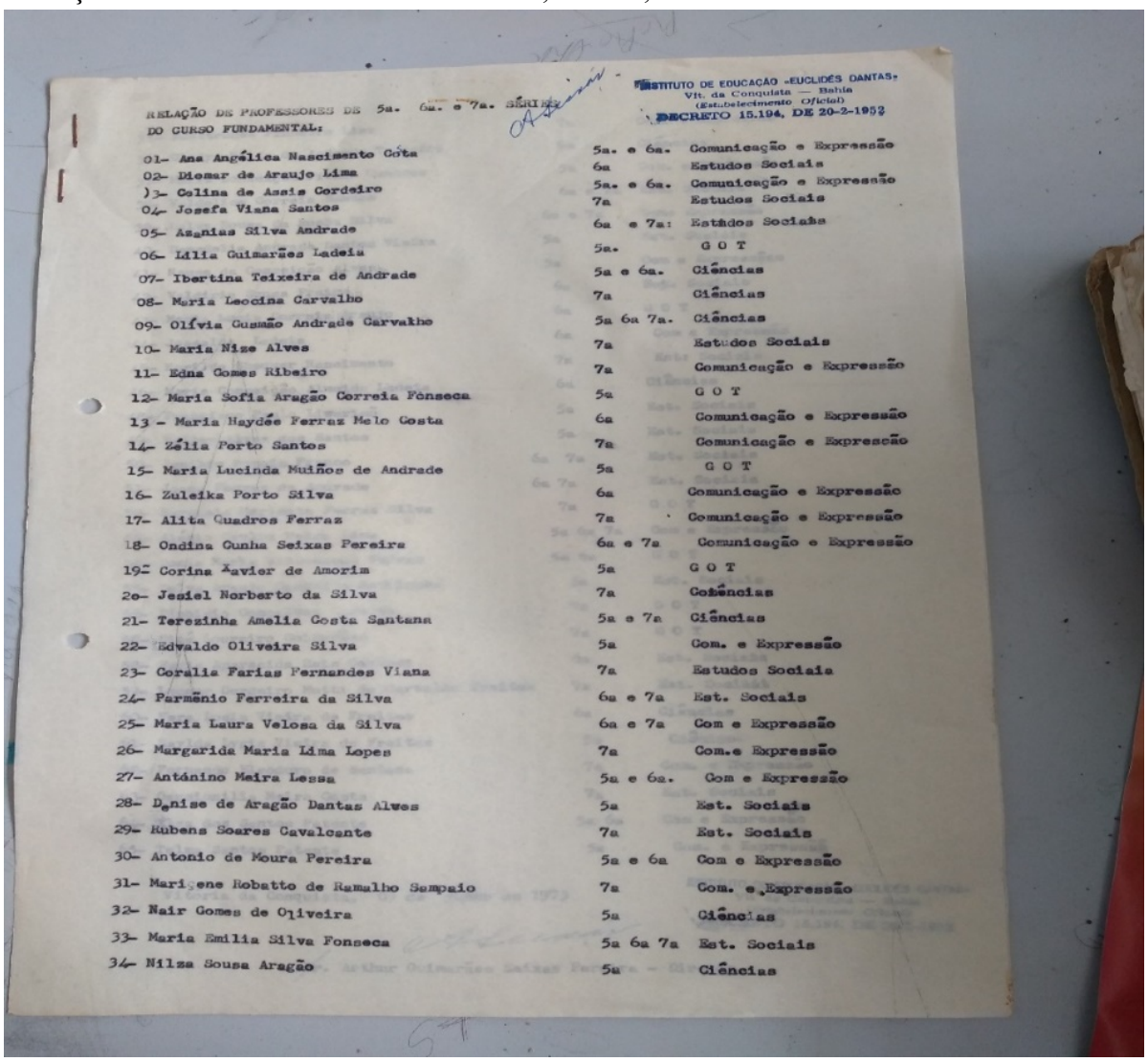
Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: VITÓRIA RÉGIA FERREIRA DA SILVA
ENDEREÇO: RUA DAS CEREJEIRAS, QUADRA 03, CASA 19, COND. VILA VERDE. BAIRRO: CONTORNO DO ANEL VIÁRIO/ VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
FONE: (77) 98855-9066 / (77) 3421-9066 E-MAIL:VITORIAREGIA306@GMAIL.COM

CEP/UESB- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RUA JOSÉ MOREIRA SOBRINHO, S/N - UESB
JEQUIÉ (BA) - CEP: 45206-190
FONE: (73) 3528-9727 E-MAIL CEPJQ@UESB.EDU.BR

ANEXOS

ANEXO 1 — Relação de professores e as respectivas disciplinas ministradas no Instituto de Educação Euclides Dantas e da escola anexa, o GOT, no ano de 1973



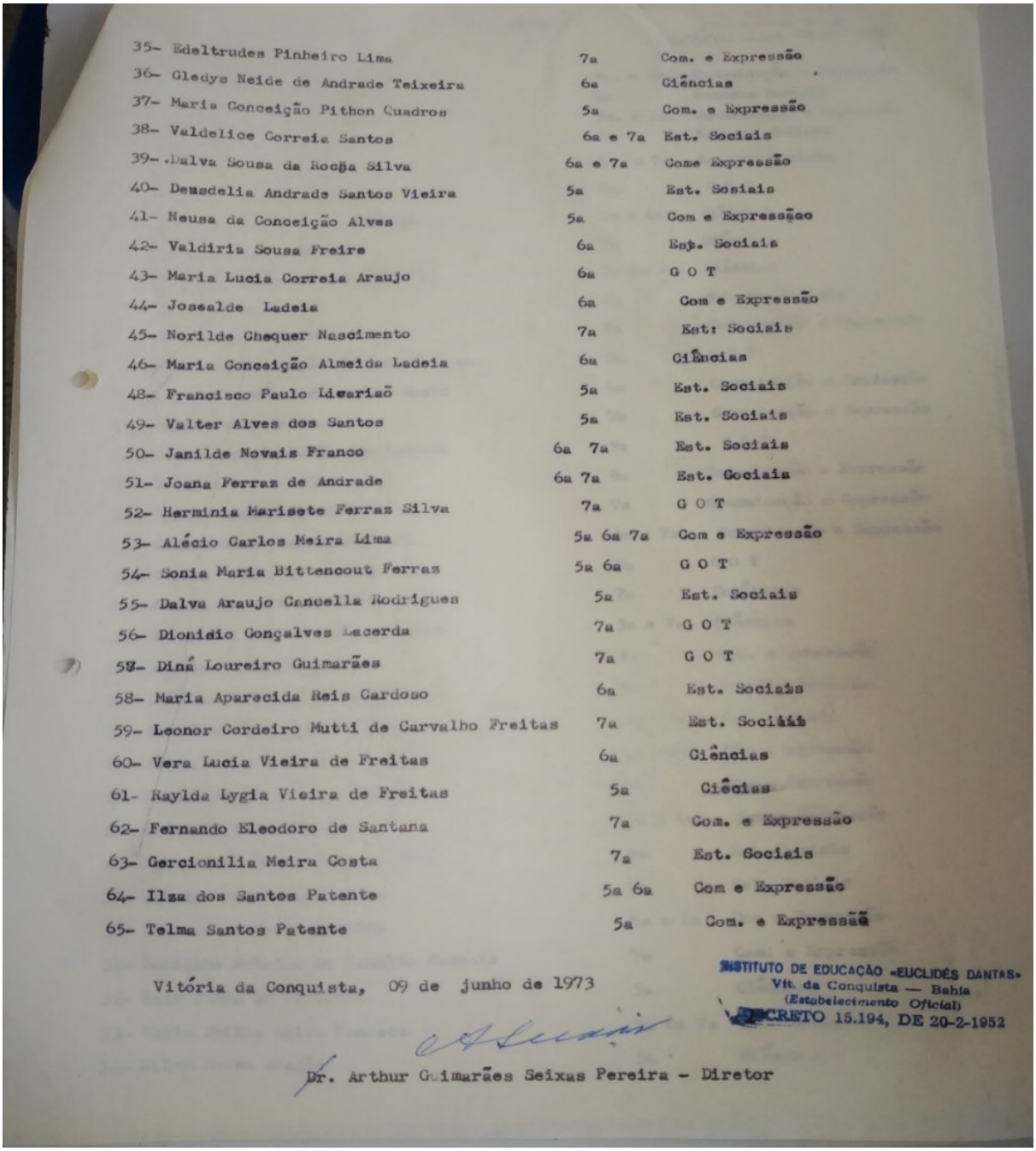
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO «EUCLIDES DANTAS»
Vit. da Conquista — Bahia
(Estabelecimento Oficial)
DECRETO 15.194, DE 20-2-1952

RELAÇÃO DE PROFESSORES DE 5a. 6a. e 7a. SÉRIE DO CURSO FUNDAMENTAL:

01- Ana Angélica Nascimento Cota	5a. e 6a.	Comunicação e Expressão
02- Diomar de Araujo Lima	6a	Estudos Sociais
03- Colina de Assis Cordeiro	5a. e 6a.	Comunicação e Expressão
04- Josefa Viana Santos	7a	Estudos Sociais
05- Asanias Silva Andrade	6a e 7a:	Estudos Sociais
06- Lilia Guimarães Ladeia	5a.	G O T
07- Ibertina Teixeira de Andrade	5a e 6a.	Ciências
08- Maria Leocina Carvalho	7a	Ciências
09- Olívia Gusmão Andrade Carvalho	5a 6a 7a.	Ciências
10- Maria Nize Alves	7a	Estudos Sociais
11- Edna Gomes Ribeiro	7a	Comunicação e Expressão
12- Maria Sofia Aragão Correia Fonseca	5a	G O T
13 - Maria Haydée Ferraz Melo Costa	6a	Comunicação e Expressão
14- Zélia Porto Santos	7a	Comunicação e Expressão
15- Maria Lucinda Muiños de Andrade	5a	G O T
16- Zuleika Porto Silva	6a	Comunicação e Expressão
17- Alita Quadros Ferraz	7a	Comunicação e Expressão
18- Ondina Cunha Seixas Pereira	6a e 7a	Comunicação e Expressão
19- Corina Xavier de Amorim	5a	G O T
20- Jesiel Norberto da Silva	7a	Ciências
21- Terezinha Amelia Costa Santana	5a e 7a	Ciências
22- Edvaldo Oliveira Silva	5a	Com. e Expressão
23- Coralia Farias Fernandes Viana	7a	Estudos Sociais
24- Parmênio Ferreira da Silva	6a e 7a	Est. Sociais
25- Maria Laura Velosa da Silva	6a e 7a	Com e Expressão
26- Margarida Maria Lima Lopes	7a	Com.e Expressão
27- Antânino Meira Lessa	5a e 6a.	Com e Expressão
28- Denise de Aragão Dantas Alves	5a	Est. Sociais
29- Rubens Soares Cavalcante	7a	Est. Sociais
30- Antonio de Moura Pereira	5a e 6a	Com e Expressão
31- Marilene Robatto de Ramalho Sampaio	7a	Com. e Expressão
32- Nair Gomes de Oliveira	5a	Ciências
33- Maria Emilia Silva Fonseca	5a 6a 7a	Est. Sociais
34- Nilza Sousa Aragão	5a	Ciências

Fonte: Acervo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Fotografia da autora, 2019.

Anexo 2 — Relação de professores e as respectivas disciplinas ministradas no Instituto de Educação Euclides Dantas e da escola anexa, o GOT, no ano de 1973



35- Edeltrudes Pinheiro Lima	7a	Com. e Expressão
36- Gledys Neide de Andrade Teixeira	6a	Ciências
37- Maria Conceição Pithon Quadros	5a	Com. e Expressão
38- Valdelice Correia Santos	6a e 7a	Est. Sociais
39- Dalva Sousa da Rocha Silva	6a e 7a	Come Expressão
40- Deusdelia Andrade Santos Vieira	5a	Est. Sociais
41- Neusa da Conceição Alves	5a	Com e Expressão
42- Valdiria Sousa Freire	6a	Est. Sociais
43- Maria Lucia Correia Araujo	6a	G O T
44- Josealde Ladeia	6a	Com e Expressão
45- Norilde Chequer Nascimento	7a	Est: Sociais
46- Maria Conceição Almeida Ladeia	6a	Ciências
48- Francisco Paulo Livariaõ	5a	Est. Sociais
49- Valter Alves dos Santos	5a	Est. Sociais
50- Janilde Novais Franco	6a 7a	Est. Sociais
51- Joana Ferraz de Andrade	6a 7a	Est. Sociais
52- Herminia Marisete Ferraz Silva	7a	G O T
53- Alécio Carlos Meira Lima	5a 6a 7a	Com e Expressão
54- Sonia Maria Bittencout Ferraz	5a 6a	G O T
55- Dalva Araujo Cancella Rodrigues	5a	Est. Sociais
56- Dionisio Gonçalves Lacerda	7a	G O T
57- Diná Loureiro Guimarães	7a	G O T
58- Maria Aparecida Reis Cardoso	6a	Est. Sociais
59- Leonor Cordeiro Mutti de Carvalho Freitas	7a	Est. Sociais
60- Vera Lucia Vieira de Freitas	6a	Ciências
61- Raylda Lygia Vieira de Freitas	5a	Ciêcias
62- Fernando Eleodoro de Santana	7a	Com. e Expressão
63- Gercionilia Meira Costa	7a	Est. Sociais
64- Ilza dos Santos Patente	5a 6a	Com e Expressão
65- Telma Santos Patente	5a	Com. e Expressão

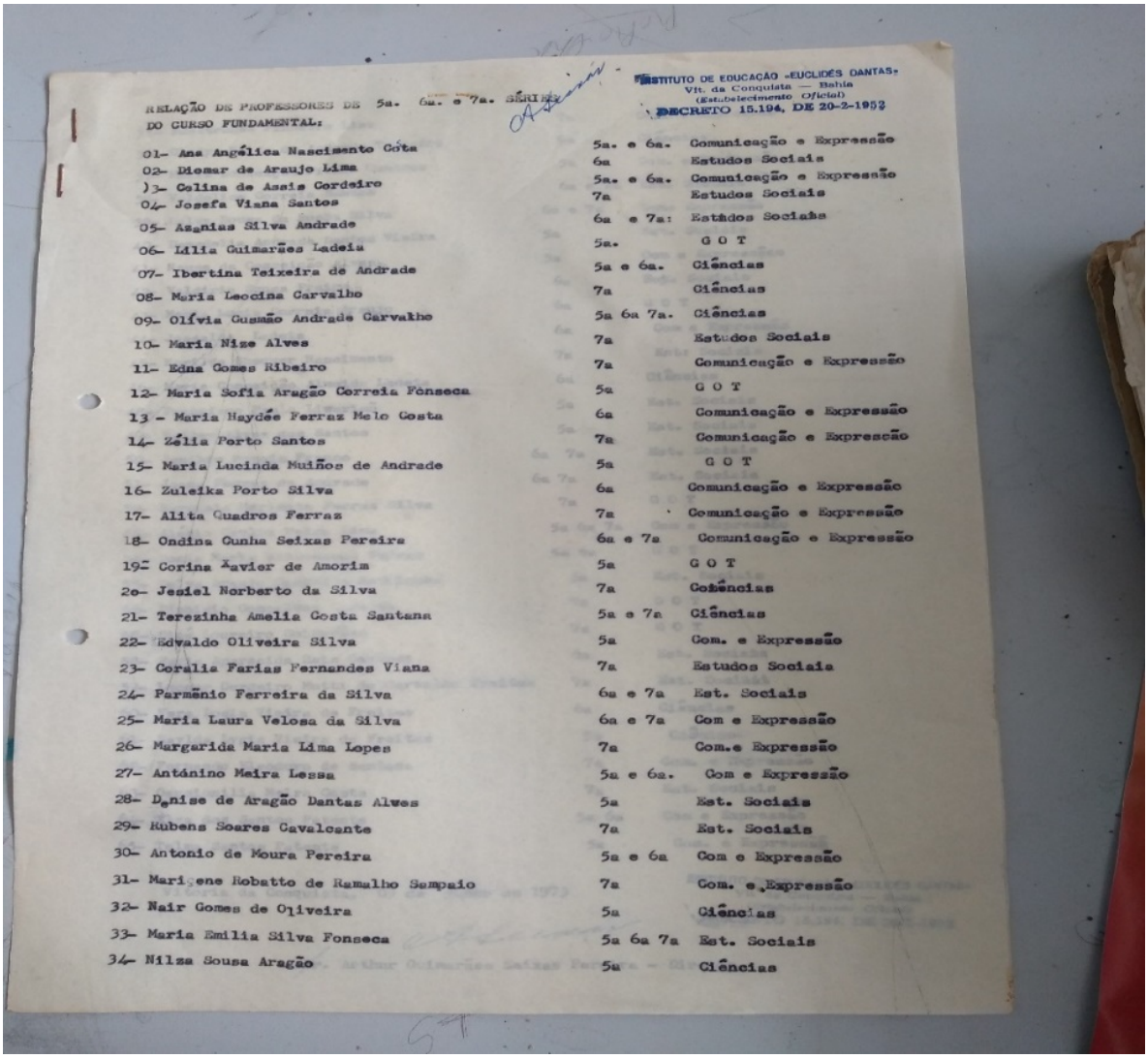
Vitória da Conquista, 09 de junho de 1973

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO «EUCLIDES DANTAS»
Vit. da Conquista — Bahia
(Estabelecimento Oficial)
DECRETO 15.194, DE 20-2-1952

Dr. Arthur Guimarães Seixas Pereira - Diretor

Fonte: Acervo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Fotografia da autora, 2019.

ANEXO 2 (continuação) — Relação de professores e as respectivas disciplinas ministradas no Instituto de Educação Euclides Dantas e da escola anexa, o GOT, no ano de 1973



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO «EUCLIDES DANTAS»
Vit. da Conquista — Bahia
(Estabelecimento Oficial)
DECRETO 15.194, DE 20-2-1953

RELAÇÃO DE PROFESSORES DE 5a. 6a. e 7a. SÉRIE DO CURSO FUNDAMENTAL:

01- Ana Angélica Nascimento Cota	5a. e 6a.	Comunicação e Expressão
02- Diomar de Araujo Lima	6a	Estudos Sociais
03- Celina de Assis Cordeiro	5a. e 6a.	Comunicação e Expressão
04- Josefa Viana Santos	7a	Estudos Sociais
05- Asanias Silva Andrade	6a e 7a:	Estudos Sociais
06- Lilia Guimarães Ladeia	5a.	G O T
07- Ibertina Teixeira de Andrade	5a e 6a.	Ciências
08- Maria Leocina Carvalho	7a	Ciências
09- Olívia Gusmão Andrade Carvalho	5a 6a 7a.	Ciências
10- Maria Nize Alves	7a	Estudos Sociais
11- Edna Gomes Ribeiro	7a	Comunicação e Expressão
12- Maria Sofia Aragão Correia Fonseca	5a	G O T
13 - Maria Haydée Ferraz Melo Costa	6a	Comunicação e Expressão
14- Zélia Porto Santos	7a	Comunicação e Expressão
15- Maria Lucinda Muiños de Andrade	5a	G O T
16- Zuleika Porto Silva	6a	Comunicação e Expressão
17- Alita Quadros Ferraz	7a	Comunicação e Expressão
18- Ondina Cunha Seixas Pereira	6a e 7a	Comunicação e Expressão
19- Corina Xavier de Amorim	5a	G O T
20- Jesiel Norberto da Silva	7a	Ciências
21- Terezinha Amelia Costa Santana	5a e 7a	Ciências
22- Edvaldo Oliveira Silva	5a	Com. e Expressão
23- Coralia Farias Fernandes Viana	7a	Estudos Sociais
24- Parmênio Ferreira da Silva	6a e 7a	Est. Sociais
25- Maria Laura Velosa da Silva	6a e 7a	Com e Expressão
26- Margarida Maria Lima Lopes	7a	Com.e Expressão
27- Antânino Meira Lessa	5a e 6a.	Com e Expressão
28- Denise de Aragão Dantas Alves	5a	Est. Sociais
29- Rubens Soares Cavalcante	7a	Est. Sociais
30- Antonio de Moura Pereira	5a e 6a	Com e Expressão
31- Marilene Robatto de Ramalho Sampaio	7a	Com. e Expressão
32- Nair Gomes de Oliveira	5a	Ciências
33- Maria Emilia Silva Fonseca	5a 6a 7a	Est. Sociais
34- Nilza Sousa Aragão	5a	Ciências

ANEXO 3 — Fotografia: desfile de 07 de setembro década de 1960

Fonte: arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas/2019

Anexo — 4 Fotografia: desfile de 07 de setembro década de 1970

Fonte: arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas/2019

ANEXO 5 — Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino público ou particular e dá outras providências

DECRETO-LEI Nº 477 - DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969

PUBLICADO NO DIARIO OFICIAL DE 26/ FEVEREIRO/1969.

Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º- Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I- Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II- Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III- Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV- Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V- Sequestre ou mantenha em cárcere privado, diretor, membro do corpo docente, funcionários ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI- Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º- As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I- Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco(5) anos;

II- Se se tratar de aluno, com pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º- Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber // qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

ANEXO 5 (continuação) — Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino público ou particular e dá outras providências

-2-

§ 3º- Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua / imediata retirada do território nacional.

Art.2º- A apuração das infrações a que se refere este Decreto-Lei, far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável de vinte dias.

Parágrafo único- Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração/ de inquérito policial.

Art.3º- O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator, para, no // prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator, o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º- O indiciado será suspenso, até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou se for estudante, proibido de frequentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º- Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º- Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificando a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º- Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada / no Ítem I do § 1º do Art.1º deste Decreto-Lei.

§ 5º- Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal será remetida cópia dos autos às autoridades competentes.

Art.4º- Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarci-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art.5º- O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução deste Decreto-Lei.

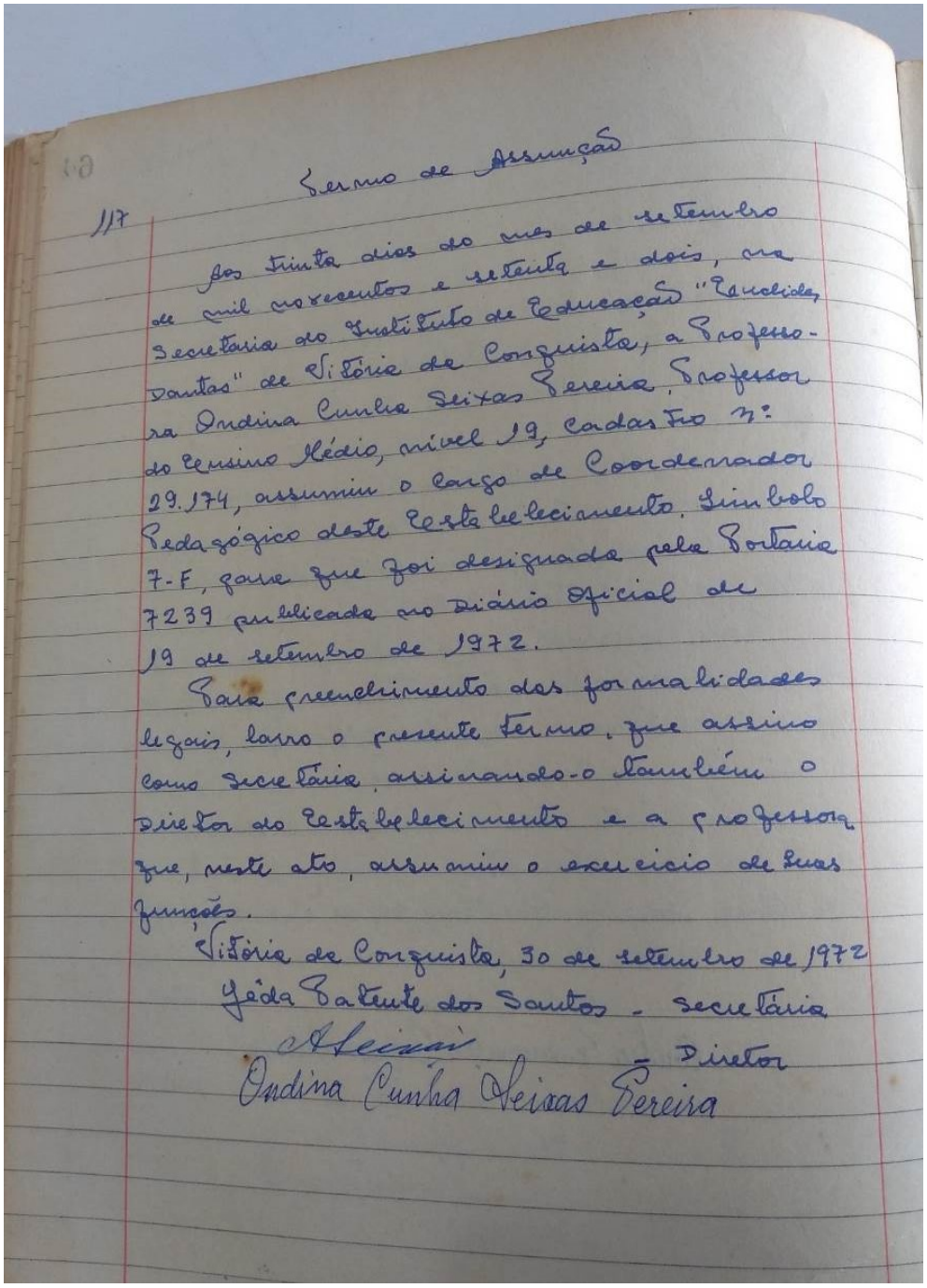
Art.6º- Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. Costa e Silva
Luís Antônio da Gama e Silva
Tarso Dutra

Fonte: Acervo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Fotografia da autora, 2019.

Anexos 6 — Termo de assunção: coordenadora pedagógica, ano 1972



Termo de Assunção

117

Aos trinta dias do mês de setembro de mil novecentos e setenta e dois, na Secretaria do Instituto de Educação "Euclides Dantas" de Vitória da Conquista, a Professora Ordina Cunha Seixas Pereira, Professor do Ensino Médio, nível 19, cadastro nº 29.174, assumiu o cargo de Coordenador Pedagógico deste Estabelecimento, Símbolo 7-F, para que foi designada pela Portaria 7239 publicada no Diário Oficial de 19 de setembro de 1972.

Para preenchimento das formalidades legais, lavro o presente Termo, que assino como secretária, assinando-o também o Diretor do Estabelecimento e a professora que, neste ato, assumiu o exercício de suas funções.

Vitória da Conquista, 30 de setembro de 1972

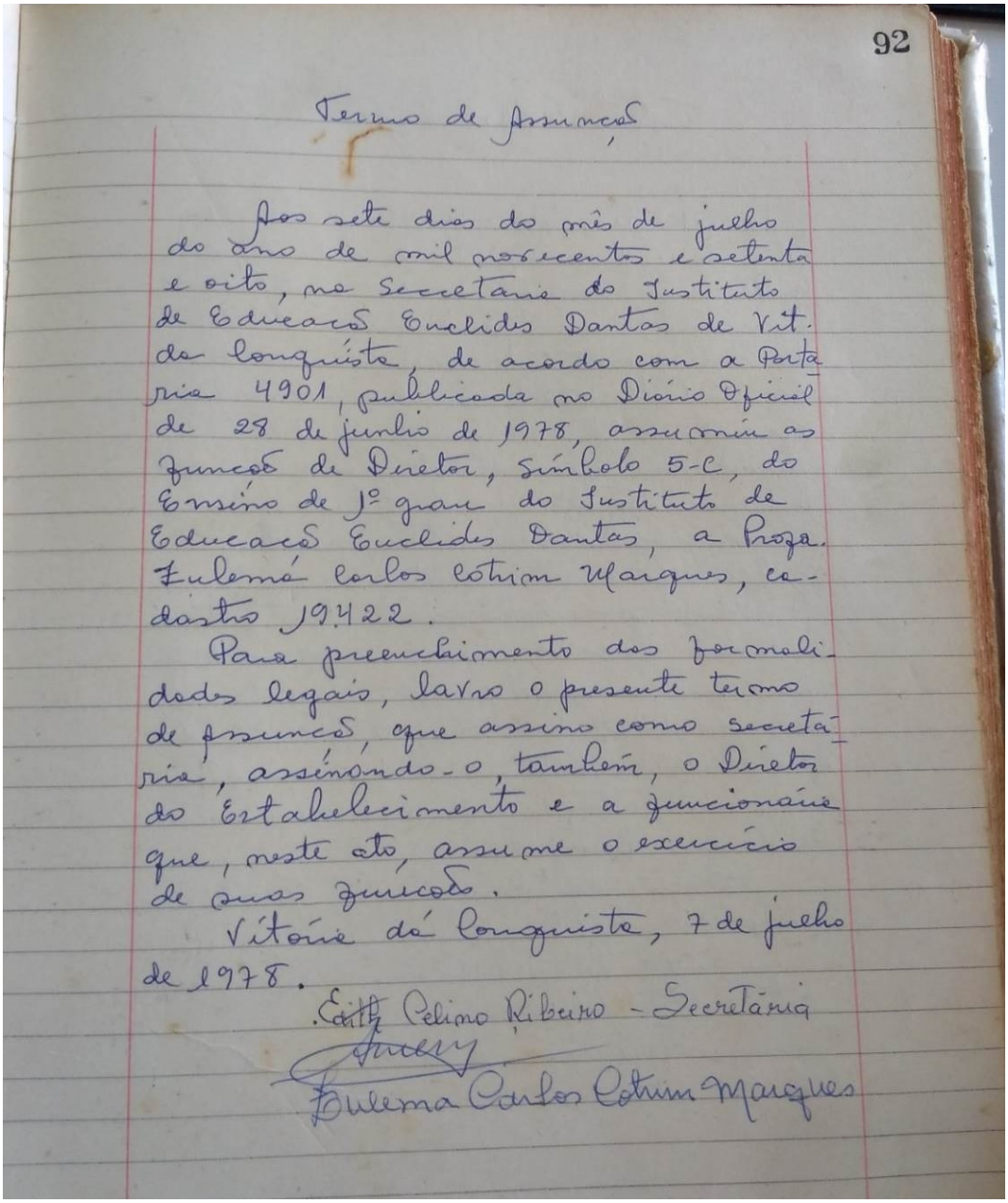
Jéda Batista dos Santos - Secretária

Diretor

Ordina Cunha Seixas Pereira

Fonte: Acervo do Instituto de Educação Euclides Dantas/ 2019.

Anexo 7 — Termo de assunção: Diretor símbolo 5-C, do ensino de 1º grau/ ano, 1978.



92

Termo de Assunção

Aos sete dias do mês de julho do ano de mil novecentos e setenta e oito, na Secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vit. da Conquista, de acordo com a Portaria 4901, publicada no Diário Oficial de 28 de junho de 1978, assumiu as funções de Diretor, símbolo 5-C, do Ensino de 1º grau do Instituto de Educação Euclides Dantas, a Profa. Eulemá Carlos Cotrim Marques, cadastro 19422.

Para preenchimento das formalidades legais, lavro o presente termo de assunção, que assino como secretária, assinando-o, também, o Diretor do Estabelecimento e a funcionária que, neste ato, assume o exercício de suas funções.

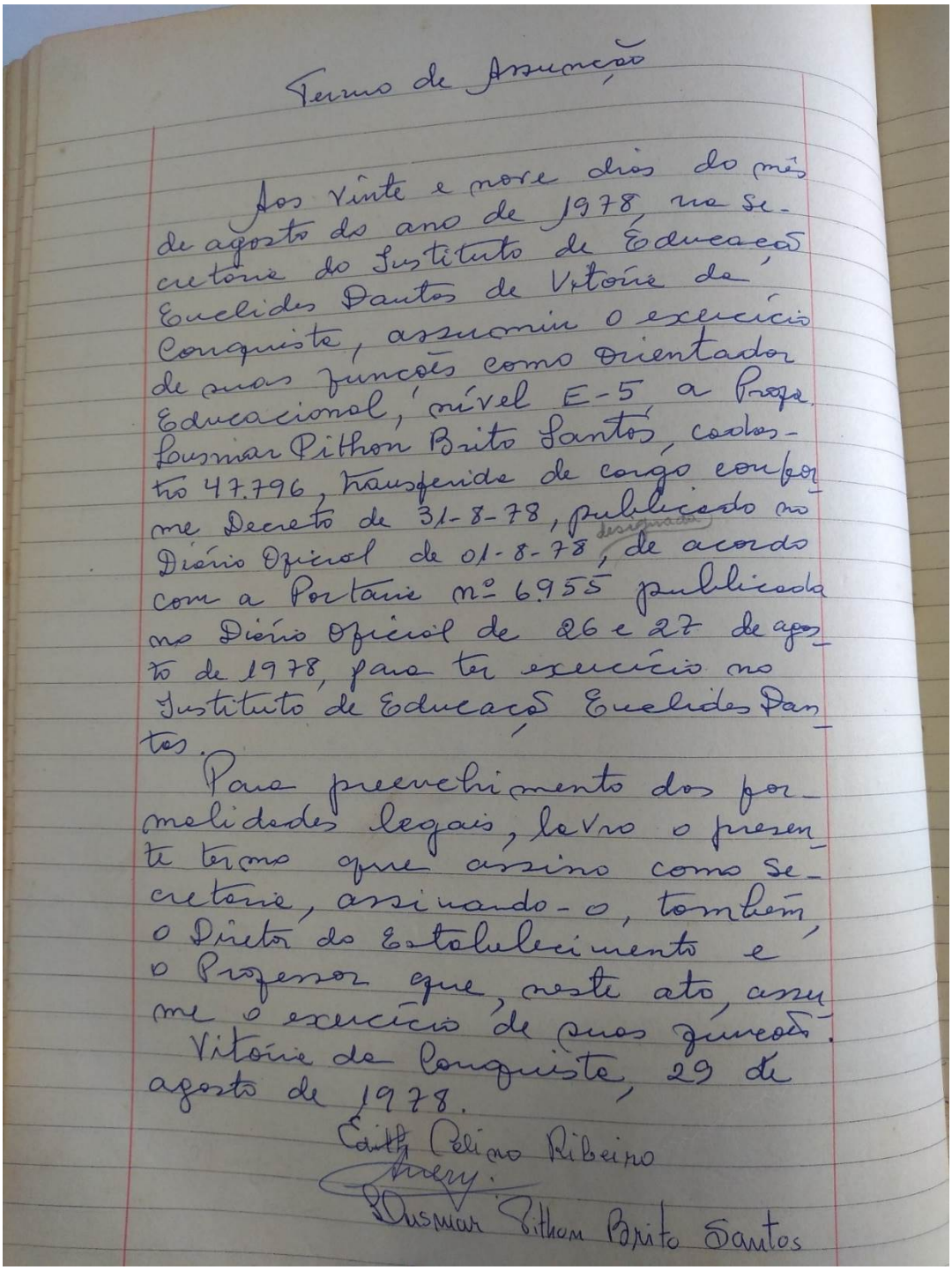
Vitória da Conquista, 7 de julho de 1978.

Edith Celino Ribeiro - Secretária

Eulema Carlos Cotrim Marques

Fonte: Acervo do arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Setembro, 2019.

Anexo 8 — Termo de assunção: Orientadora educacional, ano 1978



Termo de Assunção

Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de 1978, na Secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vitória da Conquista, assumiu o exercício de suas funções como Orientador Educacional, nível E-5 a Profa. Lusmar Pithon Brito Santos, cadastro 47.796, transferida de cargo conforme Decreto de 31-8-78, publicado no Diário Oficial de 01-8-78, designada de acordo com a Portaria nº 6.955 publicada no Diário Oficial de 26 e 27 de agosto de 1978, para ter exercício no Instituto de Educação Euclides Dantas.

Para preenchimento das formalidades legais, lavro o presente termo que assino como Secretaria, assinando-o, também, o Diretor do Estabelecimento e o Professor que, neste ato, assume o exercício de suas funções.

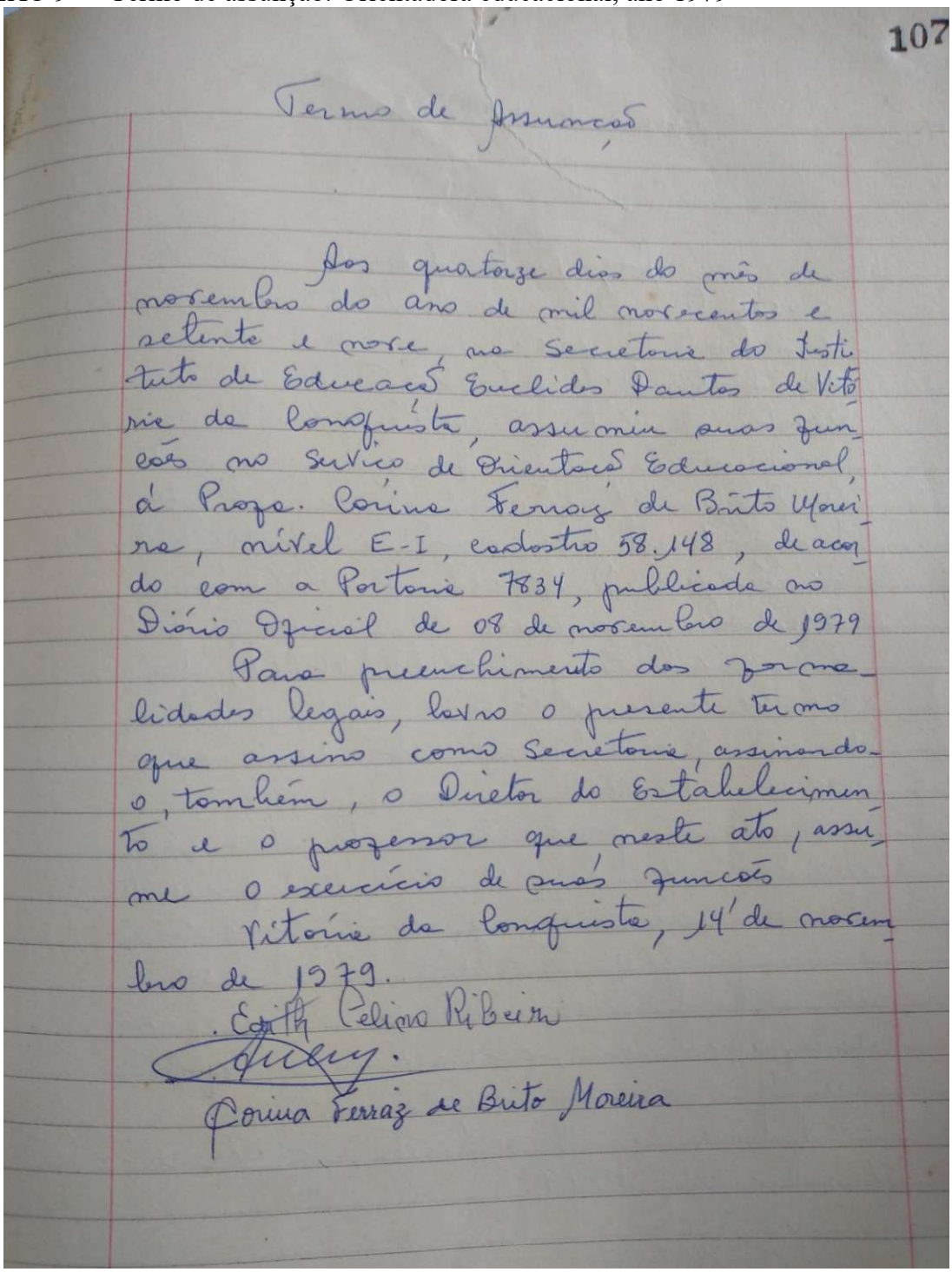
Vitória da Conquista, 29 de agosto de 1978.

Edith Celino Ribeiro

Lusmar Pithon Brito Santos

Fonte: Acervo do arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Setembro, 2019.

ANEXO 9 — Termo de assunção: Orientadora educacional, ano 1979



107

Termo de Assunção

Aos quatorze dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e setenta e nove, no Secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vitória da Conquista, assumiu suas funções no serviço de Orientação Educacional, a Profa. Corina Ferraz de Brito Moreira, nível E-I, cadastro 58.148, de acordo com a Portaria 7834, publicada no Diário Oficial de 08 de novembro de 1979

Para preenchimento das formalidades legais, lavro o presente termo que assino como Secretaria, assinando-o, também, o Diretor do Estabelecimento e o professor que neste ato, assume o exercício de suas funções

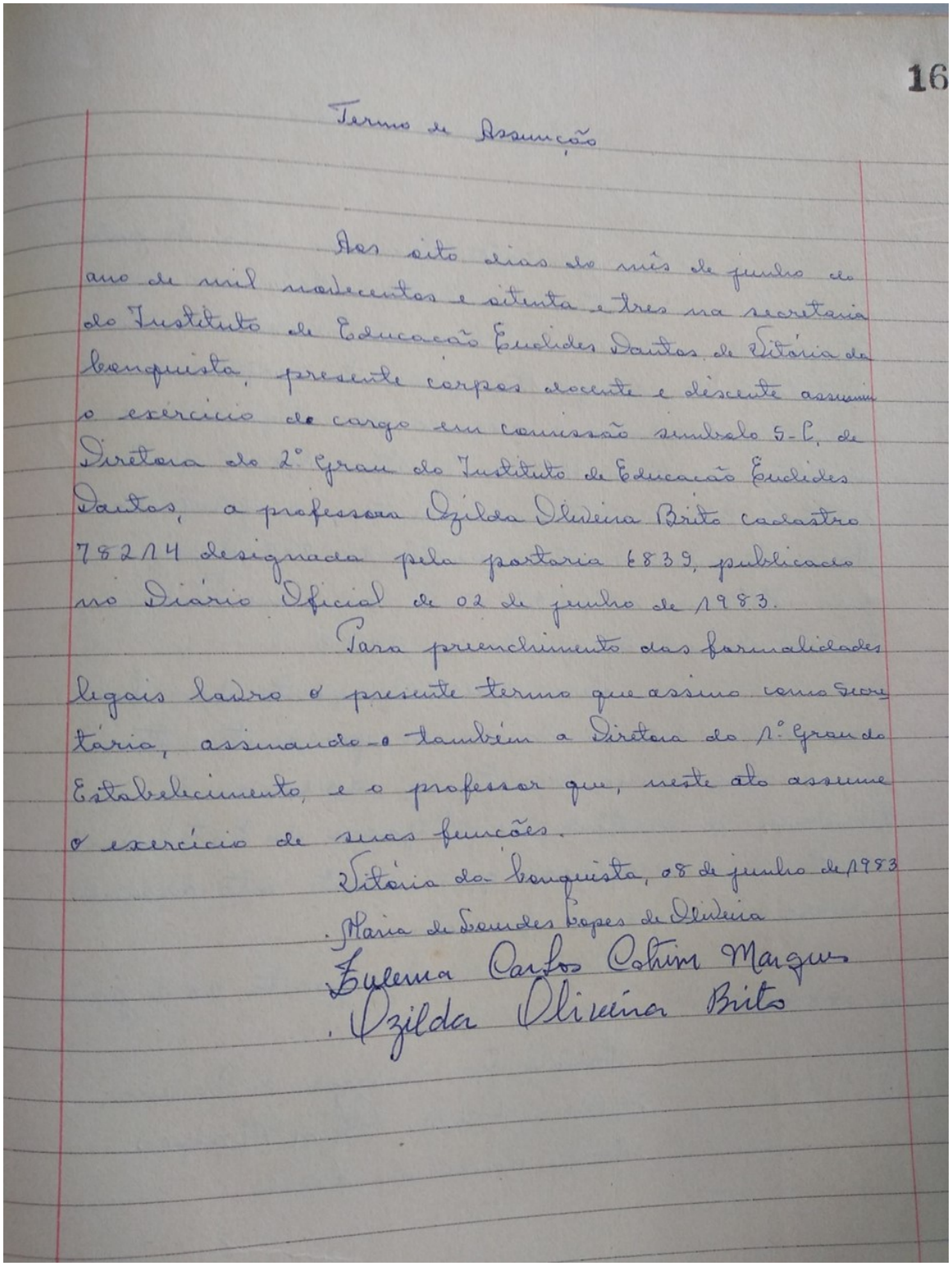
Vitória da Conquista, 14 de novembro de 1979.

Edith Celina Ribeiro

Corina Ferraz de Brito Moreira

Fonte: Acervo do arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Setembro, 2019.

Anexo 10 — Termo de assunção: Diretora símbolo 5-C do ensino de 2º grau/ ano, 1983



16

Termo de Assunção

Aos oito dias do mês de junho do ano de mil novecentos e oitenta e tres na secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vitória da Conquista, presente corpos docente e discente assumiu o exercício do cargo em comissão símbolo 5-C, de Diretora do 2º Grau do Instituto de Educação Euclides Dantas, a professora Ozilda Oliveira Brito cadastro 78214 designada pela portaria 6839, publicado no Diário Oficial de 02 de junho de 1983.

Para preenchimento das formalidades legais lavro o presente termo que assino como secretária, assinando-o também a Diretora do 1º Grau do Estabelecimento, e o professor que, neste ato assume o exercício de suas funções.

Vitória da Conquista, 08 de junho de 1983

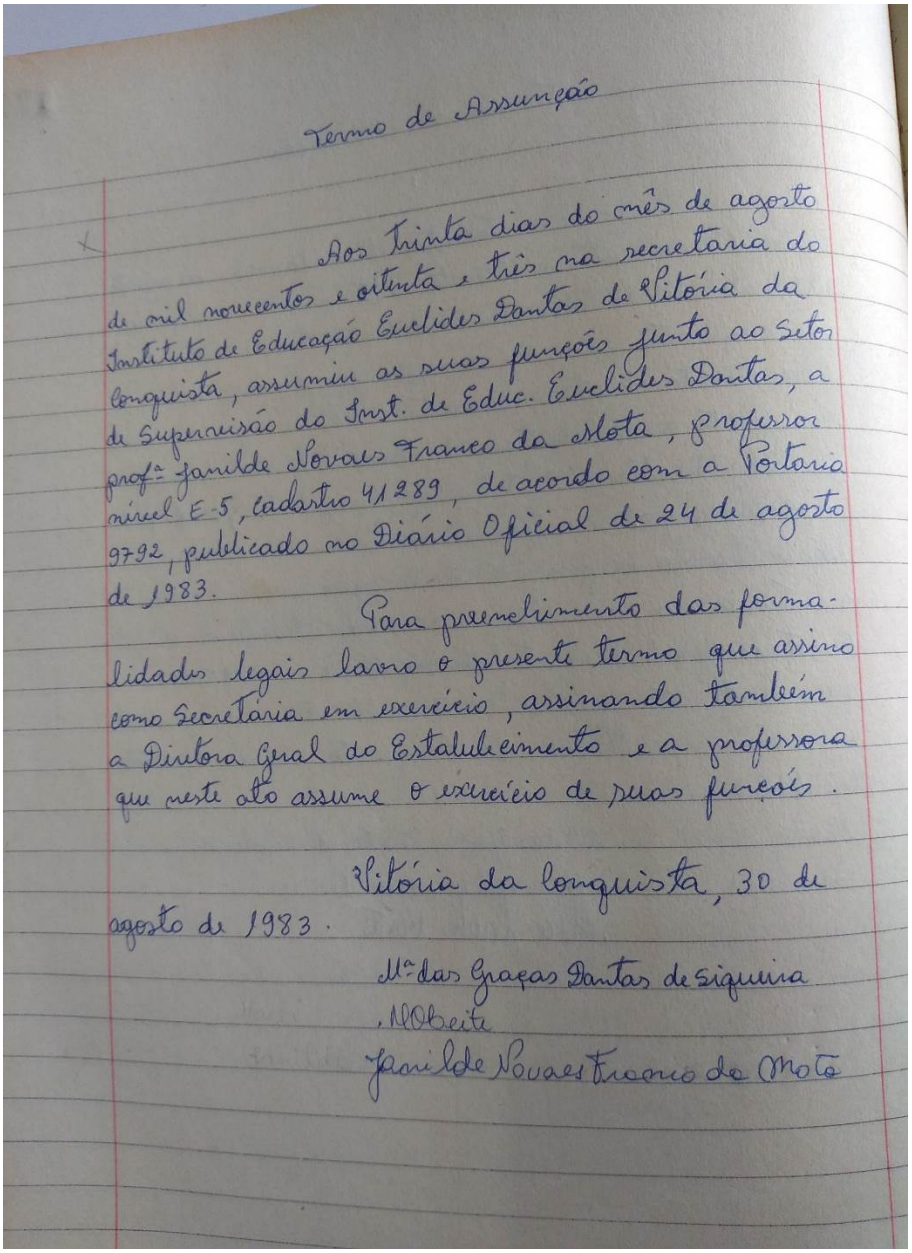
Maria de Lourdes Lopes de Oliveira

Eulema Carlos Cotrim Marques

Ozilda Oliveira Brito

Fonte: Acervo do arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Setembro, 2019.

Anexo 11 — Termo de assunção da professora Selva pra atuar na supervisão do Instituto de Educação Euclides Dantas/ 1983



Termo de Assunção

Aos trinta dias do mês de agosto de mil novecentos e oitenta e três na secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vitória da Conquista, assumiu as suas funções junto ao Setor de Supervisão do Inst. de Educ. Euclides Dantas, a profª Janilde Novaes Franco da Mota, professor nível E-5, cadastro 41289, de acordo com a Portaria 9792, publicado no Diário Oficial de 24 de agosto de 1983.

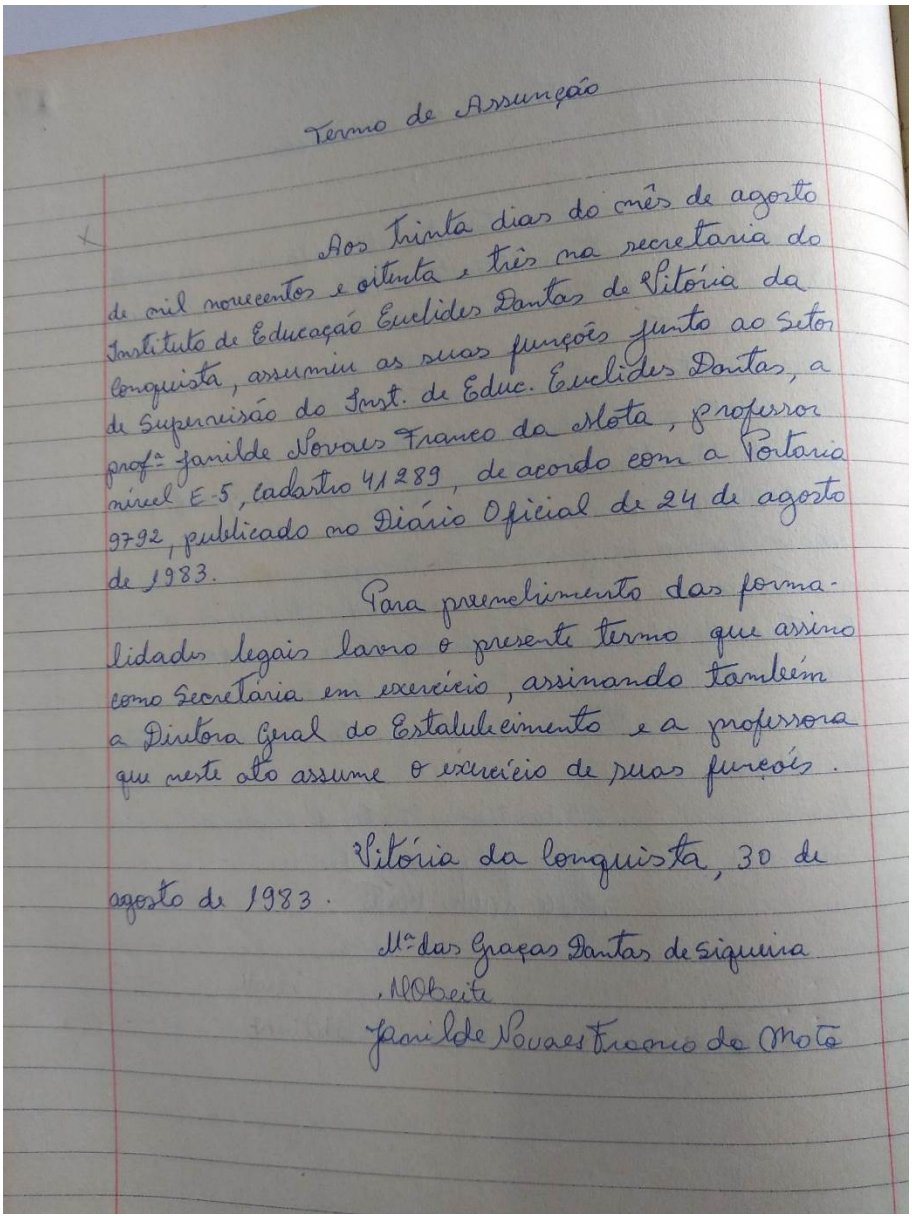
Para preenchimento das formalidades legais lavro o presente termo que assino como Secretária em exercício, assinando também a Diretora Geral do Estabelecimento e a professora que neste ato assume o exercício de suas funções.

Vitória da Conquista, 30 de agosto de 1983.

Mª das Graças Dantas de Siqueira
Nobeita
Janilde Novaes Franco da Mota

Fonte: Acervo do arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Setembro, 2019.

Anexo 11 (continuação) — Termo de assunção da professora Selva pra atuar na supervisão do Instituto de Educação Euclides Dantas/ 1983



Termo de Assunção

Aos trinta dias do mês de agosto de mil novecentos e oitenta e três na secretaria do Instituto de Educação Euclides Dantas de Vitória da Conquista, assumiu as suas funções junto ao Setor de Supervisão do Inst. de Educ. Euclides Dantas, a profª Janilde Novaes Franco da Mota, professor nível E-5, cadastro 41289, de acordo com a Portaria 9792, publicado no Diário Oficial de 24 de agosto de 1983.

Para preenchimento das formalidades legais lavro o presente termo que assino como Secretária em exercício, assinando também a Diretora Geral do Estabelecimento e a professora que neste ato assume o exercício de suas funções.

Vitória da Conquista, 30 de agosto de 1983.

Mª das Graças Dantas de Siqueira
Nobre
Janilde Novaes Franco da Mota

Fonte: Acervo do arquivo do Instituto de Educação Euclides Dantas. Setembro, 2019.