

**O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-  
MILITAR: NARRATIVAS DOS PROFESSORES EM VITÓRIA DA CONQUISTA-  
BAHIA (1964-1985)**

TEACHING HISTORY IN CONTEXT OF CIVIL-MILITARY DICTORSHIP:  
TEACHERS' NARRATIVES IN VITORIA DA CONQUISTA – BAHIA (1964- 1985)

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CONTEXTO DE LA DICTADURA  
CÍVEL-MILITAR: LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES EN VITÓRIA DA  
CONQUISTA (1964 - 1985)

Vitória Régia Ferreira da Silva<sup>1</sup> 0000-0001-8720-5946  
Maria Cristina Dantas Pina<sup>2</sup> 0000-0003-1787-854

<sup>1</sup>Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;  
vitoriaregia306@gmail.com

<sup>2</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;  
maria.pina@uesb.edu.br

**RESUMO:**

O presente artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar o ensino de História na rede pública de Vitória da Conquista, Bahia, no período da Ditadura Civil-militar no Brasil, e teve como principal fonte as memórias de professores. O objetivo é compreender como se deu o ensino de História na educação básica, na rede pública de Vitória da Conquista - BA, durante o período ditatorial no Brasil, com base nas memórias de professores. A referida pesquisa se insere no âmbito da História da Educação e do ensino de História, e nas reflexões sobre currículo. As narrativas dos professores foram analisadas visando compreender as relações estabelecidas entre a disciplina ensinada e o contexto de repressão, além de considerar o modo como a memória desse período foi reconstruída pelos professores entrevistados e os significados que atribuíram a essas lembranças. No percurso metodológico lançamos mão da História Oral, como ferramenta de coleta de dados, além da análise documental, como possibilidades para a discussão em torno do currículo da época, da formação docente e da história do ensino de História. A análise das narrativas demonstrou a presença de contradições nas posturas de alguns professores. Ao mesmo tempo que teciam críticas ao livro didático, ao Regime imposto, aos conteúdos doutrinários da história oficial, por outro lado, reforçavam a necessidade de valores cultivados naquele período, como condutas comportamentais e cívicas.

**Palavras-chave:** ensino de história; memória de professores; ditadura civil-militar.

**ABSTRACT:**

This article is the result of a master's research that sought to investigate the teaching of History in the public network of Vitória da Conquista-BA, in the period of the Civil-Military Dictatorship in Brazil, and had as its main source the memories of teachers. The objective is to understand how the teaching of History in basic education took place, in the public network of Vitória da Conquista - BA, during the dictatorial period in Brazil, based on the memories of teachers. This research falls within the scope of the History of Education and the teaching

of History, and in the reflections on curriculum. The teachers' narratives were analyzed in order to understand the relationships established between the taught subject and the context of repression, in addition to considering the way in which the memory of this period was reconstructed by the interviewed teachers and the meanings they attributed to these memories. In the methodological course, we made use of Oral History, as a data collection tool, in addition to document analysis, as possibilities for discussion around the curriculum of the time, teacher training and the history of History teaching. The analysis of the narratives showed the presence of contradictions in the postures of some teachers. At the same time that they criticized the textbook, the imposed regime, the doctrinal content of official history, on the other hand, they reinforced the need for values cultivated in that period, such as behavioral and civic conduct.

**Keywords:** teaching history; teacher memory; civil-military dictatorship

#### **RESUMEN:**

Este artículo es el resultado de una investigación de maestría que buscó investigar la enseñanza de la Historia en la red pública de Vitória da Conquista-BA, en el período de la Dictadura Cívico-Militar en Brasil, y tuvo como fuente principal las memorias de los profesores. El objetivo es comprender cómo ocurrió la enseñanza de la Historia en la educación básica, en la red pública de Vitória da Conquista-BA, durante el período dictatorial en Brasil, a partir de las memorias de los profesores. Esta investigación se inscribe en el ámbito de la Historia de la Educación y de la enseñanza de la Historia, y en las reflexiones sobre el currículo. Se analizaron las narrativas de los docentes para comprender las relaciones que se establecen entre el sujeto enseñado y el contexto de represión, además de considerar la forma en que la memoria de este período fue reconstruida por los docentes entrevistados y los significados que le atribuían a esas memorias. En el curso metodológico, hicimos uso de la Historia Oral, como herramienta de recolección de datos, además del análisis de documentos, como posibilidades de discusión en torno al currículo de la época, la formación docente y la historia de la enseñanza de la Historia. El análisis de las narrativas mostró la presencia de contradicciones en las posturas de algunos docentes. Al mismo tiempo que criticaban el libro de texto, el régimen impuesto, el contenido doctrinal de la historia oficial”, por otro lado, reforzaban la necesidad de valores cultivados en ese período, como la conducta comportamental y cívica.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia; memoria del maestro; dictadura cívico-militar.

## **Introdução**

Sabemos que a história do Brasil é marcada por 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<sup>1</sup> (ALVES, 2005). Datado a partir de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, esse período teve como principais características, autoritarismo, repressão e violência às manifestações discordantes ao regime imposto, que perdurou até 1985.

---

<sup>1</sup> Os termos Ditadura Civil-militar, Golpe Civil-militar, bem como Governo Civil-militar estão sendo empregados aqui conforme abordados por Alves (2005) que destaca o envolvimento, além dos militares, de corporações multinacionais, o capital brasileiro e o governo dos Estados Unidos.

As políticas de Estado, sobretudo aquelas que se referiam ao âmbito educacional, ocorreram sem a participação de segmentos consideráveis da sociedade civil, como associações de professores, sindicatos, entidades de pesquisa etc. Foi um período marcado por reformas verticalizadas (ROMANELLI, 2014), 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*). 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 emergente legislação educacional, a educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico (ROMANELLI, 2014), sobretudo, com a formação de mão-de-obra de baixo nível de qualificação.

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 da reforma supracitada, as disciplinas de Geografia e História tiveram a sua carga horária reduzida pela legislação mencionada, 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.

Ademais, 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, p.29), 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”.

Neste contexto a implementação destas reformas, a História enquanto disciplina escolar assumiu características diversas, em parte pela prática dos professores. Aqui interessa escutar e problematizar o que lembra sobre suas práticas os professores de História de Vitória da Conquista que atuaram neste período.

A natureza desta pesquisa é de orientação qualitativa e teve como principal fonte, as memórias dos professores da rede pública estadual de ensino. A opção pela rede pública de ensino se justifica por ser neste segmento em 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. Os sujeitos entrevistados da pesquisa foram 06 (seis) professores que atuaram na educação básica, na rede pública estadual.

Atuaram em duas escolas - Instituto de Educação Euclides Dantas e Colégio Estadual Abdias Menezes - instituições consideradas de referência no município, sobretudo, tidas como polo formador de professores por meio do curso de magistério. O Colégio Estadual Abdias Menezes — CEAM<sup>2</sup>, 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)<sup>3</sup>.

No universo dos professores entrevistados, figuram quatro mulheres e dois homens. A maioria deles teve sua formação primária e secundária em Vitória da Conquista, na Escola Normal ou no Colégio Padre Palmeira. No tocante ao ensino superior, as diferenças de trajetórias dos docentes aparecem, marcadas pelos contextos e experiências pessoais diversas, ausência de cursos na região ou mesmo imposições sociais. No texto resolvemos utilizar nomes fictícios selecionando nomes de autores do campo do ensino de História.

A formação inicial da maioria dos entrevistados 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 tornou-se objeto frequente (ALMEIDA, 2014, p. 65). 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.

Esta pesquisa demonstrou uma relação estreita entre a prática de ensino dos professores entrevistados e os processos de formação pelos quais vivenciaram, nos quais os paradigmas educacionais vivenciados por esses sujeitos contribuíram sobremaneira para o delinear dos futuros professores. Portanto, ressaltar a memória educacional local, conferindo

---

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> O PIEC tinha como objetivo principal: “[...] 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 [...]” (SOUZA, 2016, p. 224).



protagonismo aos sujeitos da pesquisa, cujas vozes, contribuíram para a compreensão do fenômeno educacional, no âmbito do ensino de História, em uma época de repressão e silenciamentos, certamente contribui na compreensão da tão complexa história do ensino de História no Brasil

### **O contexto educacional no Brasil, no período entre 1964 e 1985, 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 se inclina para o planejamento de reformas procedentes do Estado<sup>4</sup>. Tal contexto histórico e o peso do seu componente ideológico contribuíram, sobretudo, 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, p. 32), como “[...] uma certa forma de intervenção do Estado com vistas 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.

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, p. 5),

[...] 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.

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”.

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, atingindo sobremaneira o ensino de História.

---

<sup>4</sup>No contexto investigado se destacam as Reformas advindas dos acordos conhecidos como MEC/USAID no decorrer do governo militar no Brasil; e por último, as Reformas Educacionais da década de 1990 (ROMANELLI, 2014; SAVIANI, 2014; GERMANO, 1993).



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. Assim sendo, a fusão de disciplinas impôs os Estudos Sociais como matéria destinada ao primeiro grau e, de acordo com Schmidt (2012, p. 85), “[...] 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 [...]”, o que a autora chama de “crise do código disciplinar da História”.

Na mesma perspectiva, a Educação Moral e Cívica (EMC) é retomada, uma vez que, desde 1969, o Decreto-lei nº 869/1969 reestabeleceu a disciplina EMC como obrigatória na matriz curricular escolar, a qual, posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto nº 68.065/1971. Essa legislação mostra as finalidades e os interesses políticos do regime imposto, ao implementar de forma obrigatória tal disciplina, que ganha obrigatoriedade no primeiro grau.

Nesse contexto de mudanças curriculares e da diminuição da História enquanto disciplina no espaço escolar é que provocamos os professores a falar. A intenção foi perceber e problematizar o quê e como lembravam da sua prática de ensino no período em questão, além disso analisar como a política ditatorial interferiu/impactou essas práticas nas escolas recortadas.

## **O ensino de história nas narrativas dos professores: os meandros da prática**

Ao desenvolverem e narrarem as suas memórias, 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, planejamento e currículo. Aqui 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.

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. Assim sendo, 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). 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 defendem Tomaz Tadeu da Silva e Flávio Moreira (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 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.

O planejamento das aulas era uma das ações que fazia parte da rotina da escola. Este é avaliado pela professora entrevistada 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 [...]” (SELVA, 2020, informação verbal), revelando o destaque e a valorização, ainda hoje dada, aos detalhes de organização técnica e sua relação com o cumprimento do conteúdo.

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 que reporta aos anos 30. 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 *locus* para se consumir 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).

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, p. 53), 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. O planejamento fazia parte da rotina escolar das escolas investigadas, conforme sinalizaram os professores entrevistados. Na compreensão da professora entrevistada 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, 2020, informação verbal).

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, aspecto constitutivo da cultura escolar. 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* 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.

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, um dos entrevistados, 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, 2020, informação verbal).

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.

[...] a gente se baseava no próprio livro didático, ali sempre a gente teve as atividades complementares, as famosas AC’S<sup>5</sup>, 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, 2020, informação verbal).

O contexto em que o professor Marcos iniciou seu ofício, no final da década de 1970, é assinalado por mudanças significativas, 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,

---

<sup>5</sup> As Atividades Complementares — (AC’s), descritas pelo mesmo professor e 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.

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.

Nesse contexto os professores, em diversas partes do país, se envolveram também com lutas com caráter de classe e a identificação, da função produtiva dos profissionais da educação como “trabalhadores do ensino” (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 19). Compreendemos que estas lutas 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.

É também no decorrer dos anos 1980, que 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, processo compreendido por Mesquita e Zamboni (2008, p. 133) 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.

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, 2020, informação verbal).

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. 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, p. 189) afirma que “[...] o professor intervém em um currículo que vem codificado por meio do que chamamos de currículo oficial ou prescrito, que é, por sua vez, o resultado de um processo de seleção cultural [...]”, mediado pelo contexto institucional.

No entanto, há que considerar 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, como demonstra a fala da professora Maria Auxiliadora.

Nessa perspectiva consideramos, aqui, as configurações curriculares peculiares construídas no interior da escola. Mesmo tendo certa autonomia, 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) destaca que a tradição inventada pode ser percebida no currículo prescrito que está em constante processo de construção, reforçando determinados símbolos e legitimando intenções e práticas educativas. 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, 2020, informação verbal).

Em sua narrativa, ela 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, 2020, informação verbal).

Neste relato, a professora Margarida evidencia sua ampla experiência em lidar com programação escolar. Demonstra um conhecimento e intimidade com os meandros burocráticos, com a organização da estrutura curricular, bem como uma postura de referendar um modelo de currículo sem questionar seus condicionantes. Seria um modelo que confirma as formas de controle e de centralização do ensino, cuja participação do professor se buscava silenciar. Nesse sentido, Sacristán (2013, p 29) 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”. 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.

Já a narrativa da professora Elza caracteriza o currículo prescrito como sendo aquele comum a todas as 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, 2020, informação verbal).

O “currículo normal para todo mundo”, apontado pela professora 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, renunciando 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 gestonária, 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 haviam participado da escolha da direção e, os professores, na maioria das vezes, apenas cumpriam aquilo que era determinado pela direção. Assim, 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, o que muitas vezes se opunha às escolhas teóricas, metodológicas e convicções políticas dos professores. 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, 2020, informação verbal).

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 como,

[...] 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 (PEREIRA, 2019, p. 40).

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, no chamado primeiro grau, a qual 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, 2020, informação verbal).

Aqui, o professor manifesta a sua compreensão sobre os temas que consideravam importantes no seu planejamento de aulas, ou seja, os fatos históricos sedimentados na estrutura curricular da disciplina História. 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. 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.

A sua fala reitera uma postura curricular calcada no privilégio dos conteúdos, sua narrativa acerca da prática nos dá uma dimensão dos caminhos construídos, aspecto que nos lembra Goodson (1995), 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 recebe contribuições da ação docente, no cotidiano da construção de planejamentos e planos de aula.

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, 2020, informação verbal).

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, neste período, a escola intensificou seu aspecto burocrático, que trazia em sua estrutura um conjunto de valores concebidos pela política educacional, por meio de normas, leis, diretrizes, em conformidade com o que a gestão escolar procura materializar. Nesse sentido, Silva Júnior (1993, p. 47) 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”. Vale lembrar também dos inúmeros cargos administrativos e pedagógicos encontrados nos documentos escolares, evidenciando a política de monitoramento nesse período 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” evidenciada 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, esta professora afirma que buscava criar situações de aprendizagens, fora do ambiente escolar, apesar de não acontecer constantemente, como ela relata:

you saía, you 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 saía muito. Até na prefeitura levava pra conhecer, levava na biblioteca, na igreja, no jardim, mas, no ginásio era menos, né. (PROFESSORA ELZA, 2020, informação verbal).

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, p. 84), 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.

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, 2020, informação verbal).

Em seu relato, fica evidente a presença do conhecimento histórico em sua prática, elucidado pela 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 remetem 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. Essas mudanças são analisadas por Silva quando destaca as 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, com base na reflexão histórica, como lembrado por Schmidt (1997), o local aparece apenas como estratégia metodológica de tornar a aula mais interessante. 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, 2020, informação verbal).

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 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 longo da carreira do professor” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Todos esses elementos, presentes na narrativa da professora Selva, revelam um currículo praticado, vivo. Nesse sentido, reforçamos a ideia de currículo como um conjunto de ações envolvendo vários agentes, inclusive o professor, que na busca coerente pelo papel que lhe cabe nas escolas.

Até aqui visualizamos como esses professores entrevistados lembram 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 e de que forma esses sujeitos que materializaram o ensino de História no período aqui investigado.

## **Considerações Finais**

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, sobretudo, a 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. 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, nas fotografias e nos documentos escolares. Estes quando analisados, junto às fontes orais, permitiram-nos entender muito dos caminhos percorridos pelos professores em sua atuação docente.

Para além dos programas educacionais implantados na educação do município de Vitória da Conquista, as narrativas revelaram uma aceitação incontestada das propostas por

parte dos gestores, na estrutura educacional da época. 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.

No que tange a dinâmica do planejamento das atividades pedagógicas, acompanhado por um suporte administrativo e pedagógico de natureza técnico-burocrático, amparado por uma estrutura hierárquica, a prática de ensino foi marcada pela forte presença dos conteúdos selecionados oficialmente. Marca dos paradigmas educacionais vivenciados na formação inicial e também no curso superior, para aqueles que adentraram as licenciaturas curtas, para atuarem nas disciplinas de História, Estudos Sociais, OSPB e EMC. Ou seja, os professores vivenciaram uma formação que se deu calcada em uma 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.”.

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. Em seus relatos sobre a prática, também se percebe à preocupação com a aprendizagem dos alunos, embora, essa vinha guiada 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. A História ensinada, nas 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.

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, contexto de intensificação das lutas pelo fim do governo ditatorial.

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”, — 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, no caso de Vitória da Conquista, mais especificamente nas instituições pesquisadas, constatamos que esse ensino teve sua configuração própria, sobretudo pelo papel simbólico que o Instituto de Educação Euclides Dantas representava naquela conjuntura. 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, sobretudo, nas práticas dos professores que atuaram nos espaços escolares.

As narrativas dos sujeitos entrevistados, também, permitiram 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

### Referências:

- ACOSTA, Javier Marreno. O Currículo Interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?. *In: SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p.189-190.
- 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*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 56-100.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil*. 1964-1984. São Paulo, SP: EDUSC, 2005.
- APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.
- CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil*. 1980-1998. Universidade de Passo Fundo: UPF, 2001.



- CASTRO, Magali de. **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu**. 1994. 352 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. 1996.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, jul. 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2020.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Projeto História*, v. 2, 1982. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423> Acesso em: 30 set. 2020.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2003.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set/dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSbZ9BjjFkKpKfK648jTRB/?format=pdf&lang=p> Acesso em: 06 ago. 2020.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 1, p. 09-43, 2001.
- 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. p. 73-94.
- MENDES, Geisa Flores. **Luzes do saber aos sertões: memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.
- MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da associação nacional de história (ANPUH). *In*: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (org.): **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008. v. 01, p. 131-162.
- NÓVOA, António. (coord.) **Os professores e a sua formação**. 1ª ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de Oliveira (coord.) **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 39-46
- PROFESSORA ELZA SOARES - Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED). **Entrevista concedida a Vitória Régia Ferreira da Silva**. [set. 2019]. Vitória da Conquista. 2019. 1 arquivo .mp3 (1h25).
- PROFESSOR MARCOS PINHEIRO – Colégio Estadual Abdias Menezes (CEAM). **Entrevista concedida a Vitória Régia Ferreira da Silva**. [set. 2019]. Vitória da Conquista. 2019. 1 arquivo .mp3 (1h30).
- PROFESSORA MARIA AUXILIADORA – Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED). **Entrevista concedida a Vitória Régia Ferreira da Silva**. [set. 2019]. Vitória da Conquista. 2019. 1 arquivo .mp3 (1h42)



- PROFESSORA MARGARIDA FERNANDES - Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED). **Entrevista concedida a Vitória Régia Ferreira da Silva.** [set. 2019]. Vitória da Conquista. 2019. 1 arquivo .mp3 (2h11).
- PROFESSORA SELVA NOVAES - Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED). **Entrevista concedida a Vitória Régia Ferreira da Silva.** [set. 2019]. Vitória da Conquista. 2019. 1 arquivo .mp3 (2h50).
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- 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%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Uma Reflexão sobre a Prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- 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 jun. 2020.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2014.
- 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, SP: Contexto, 1997. p. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094> 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.** Porto Alegre, v.16, n. 37, p. 73-91, maio/ago 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245> Acesso em: 20 jul. 2020.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa.** São Paulo, SP: Brasiliense, 2003.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido.** 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- SOUZA, Daniela Moura Rocha. **Intelectuais, ideologia e política educacional na Bahia durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).** 2016. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- VIÑAO, Antônio. História das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, v 18, n. 3, p. 174-216, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818> Acesso em: 08 ago. 20.

## SOBRE AS AUTORAS





Vitória Régia Ferreira da Silva. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, atuando no Colégio Estadual Abdias Menezes, pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (LAPEH). Contribuição: Escrita – Primeira Redação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8646845273626289>

Maria Cristina Dantas Pina. Doutora em História e Filosofia da Educação, UNICAMP. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação e PROFHISTÓRIA/UESB, é Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (LAPEH). Contribuição: Escrita – Revisão e complementação da Redação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2343311047788438>

**Como citar este artigo (ABNT):**

SILVA, Vitória Régia Ferreira da; PINA, Maria Cristina Dantas. O ensino de história no contexto da ditadura civil-militar: narrativas dos professores em Vitória da Conquista-Bahia (1964-1985). Revista Práxis Educacional, **Vitória da Conquista**, v.18, n.49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.e11352