



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V  
PROGRAMA DE MESTRADO EM HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL**

**CATIANA BARAÚNA REIS**

**O ENSINO NO COLÉGIO MUNICIPAL DE QUEIMADAS-BAHIA, NO CONTEXTO  
DA DITADURA MILITAR, ENTRE 1970-1985.**

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA**

**2019**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Reis, Catiana Baraúna.

O ensino no Colégio Municipal de Queimadas - Bahia, no contexto da ditadura militar, entre 1970-1985. – Santo Antônio de Jesus, 2019.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sara Oliveira Farias.

Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) - Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas. Colegiado de Administração. Campus V. 2017

Contém referências e anexos.

**O ENSINO NO COLÉGIO MUNICIPAL DE QUEIMADAS-BAHIA, NO CONTEXTO  
DA DITADURA MILITAR, ENTRE 1970-1985.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V*, Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em História Regional e Local, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sara Oliveira Farias.

**CATIANA BARAÚNA REIS**

**O ENSINO NO COLÉGIO MUNICIPAL DE QUEIMADAS-BAHIA, NO CONTEXTO  
DA DITADURA MILITAR, ENTRE 1970-1985.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local do Departamento de Ciências Humanas – *Campus V*, Santo Antônio de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em História Regional e Local, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sara Oliveira Farias.

Banca examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sara Oliveira Farias.  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. José Augusto Ramos da Luz  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BAHIA  
2019**

Aos meus pais, Graciano Carvalho Reis e Marlene Baraúna Reis.

E minha irmã Ediana Baraúna Reis.

Ao meu esposo, Paulo Roberto F. dos S. Silva

## AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente, a Deus pela oportunidade de desfrutar do dom da vida, e trilhar por caminhos que nos conduzem ao amadurecimento constante gerado pelas experiências cotidianas que nos são necessárias.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pelo Programa de Mestrado em História Regional e Local Campus V e a professora Vânia Vasconcelos pelas contribuições através da disciplina ministrada no curso em que discuti sobre memória ajudando a aprofundar algumas reflexões refletidas na pesquisa, e ainda, aos funcionários do programa, pela imensa gentileza e disposição em nos ajudar sempre que solicitados.

À Sara Farias, obrigada pela tranquilidade, paciência e importantes sugestões transmitidas nos momentos de angústias.

À José Augusto e Cristina, pelas indicações na etapa da qualificação que ajudou a repensar o viés da pesquisa.

Ao pessoal da administração do Colégio Municipal de Queimadas-Bahia que foram tão solícitos em disponibilizar os documentos escolares: pedagógicos e administrativos, em especial, ao secretário com pseudônimo Sinho, que me recebeu com um largo sorriso.

Aos amigos que me ajudaram direta e indiretamente, oferecendo abrigo para dormir quando eu não conseguia retornar para a cidade de Queimadas, sempre em meu coração, a colega/amiga Iracema e seu esposo por ter tornado a minha jornada mais tranqüila e menos cansativa.

Aos meus pais, Marlene e Graciano por compreenderem e apoiarem esse meu sonho.

À minha irmã, Ediana Baraúna por ter palavras sábias que me incentivava a sempre continuar, mesmo nas fases mais difíceis, nos momentos mais críticos que reverberaram esse processo.

Ao meu esposo, Paulo Roberto F. dos S. Silva, que se dispôs a me incentivar e respeitar meus momentos de silêncio advindos no percurso desta pesquisa.

De forma geral, sou grata até pelas dificuldades porque é a vida nos chamando para crescer intelectual, moral, profissional e pessoal.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa onde procuramos investigar a respeito do ensino e a aprendizagem no Colégio Municipal de Queimadas, no contexto da Ditadura Militar, com recorte cronológico entre 1970 a 1985, período que justifica-se por ter sido o ano que a instituição pública obteve a autorização oficial para funcionar. Reformas na educação brasileira foram implantadas, tanto no ensino de 1º e 2º graus como no superior com demandas nos currículos que influenciariam as práticas a serem desenvolvidas pelos profissionais docentes. De forma geral, percebeu-se os impactos da ditadura militar no ato de ensinar ao contribuir para reforçar o desenvolvimento de posturas cívicas-patrióticas e morais através de atividades internas que exaltavam os heróis da nação, os símbolos nacionais, e extra-classe com os desfiles suntuosos. Como fonte de pesquisa, empregamos documentos escolares, pertencentes a esse espaço, que se encontravam no armário ou depósito na cozinha, além disso contamos com as narrativas orais dos ex-professores e ex-estudantes. Realizou-se a análise das fontes e o confronto com a legislação da educação, e ainda, o levantamento bibliográfico para a compreensão do tema permitiu discutir nesse estudo como o ensino no Colégio foi permeado pelo controle, vigilância, medo que intimidavam os sujeitos inseridos nesse sistema.

**Palavras-Chave:** Ditadura-Militar; Ensino; Educação; Colégio Municipal de Queimadas.

## **ABSTRACT**

This dissertation is the result of research in which we seek to investigate teaching and learning in the Colégio Municipal de Queimadas, in the context of the Military Dictatorship, with chronological cut between 1970 and 1985, a period that is justified because it was the year that the institution has obtained official authorization to operate. Reforms in Brazilian education was implemented, both in the teaching of Elementary School, High School and Higher Education with demands on curricula that would influence the practices to be developed by teaching professionals. In general, the impact of the military dictatorship on teaching was perceived by contributing to reinforce the development of civic-patriotic and moral postures through internal activities that exalted the nation's heroes, national symbols, and extra-class with the sumptuous parades. As a source of research, we used school documents belonging to this institution, which were in the cupboard or storage room in the kitchen, in addition to the oral narratives of former teachers and students. The analysis of the sources and the confrontation with the education legislation was performed, and also, the bibliographic survey for the understanding of the theme allowed to discuss in this study how the teaching in the College was permeated by the control, vigilance, fear that intimidated the people inserted in this study system.

Keywords: Military Dictatorship; Teaching. Education; Colégio Municipal de Queimadas.



## **LISTA DE FIGURAS, TABELAS E FONTES.**

<b>FIGURA 01</b> – Localização territorial do sisal.....	46
<b>FIGURA 02</b> - Construção do Colégio Municipal de Queimadas, 1963.....	52
<b>TABELA 01</b> – Matrícula Final, 1970-1980.....	59
<b>FONTE 01</b> – Gerência de Currículo e instrução – 1971-1973. ....	62

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANPUH** – Associação Nacional de História
- CPC** - Centro Popular de Cultura
- CMQ** – Colégio Municipal de Queimadas
- DNOCS** – Departamento Nacional de Obras Contra a Seca
- GT** – Grupo de Trabalho
- IPES** – Instituto de Pesquisa de Estudos Sociais
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- PNA** – Plano Nacional de Alfabetização
- SUDENE** – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
- UNE** – União Nacional dos Estudantes
- UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. CENÁRIO: GOLPE DE ESTADO EM 1964: DITAMES PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1 Por dentro do contexto histórico em análise .....	20
1.2 A educação no contexto da Ditadura Militar no Brasil .....	25
1.3 Queimadas-Bahia no contexto ditatorial: impactos da política desenvolvimentista.....	39
<b>2. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: EDUCAR PARA DISCIPLINAR.....</b>	<b>49</b>
2.1 Instituição de ensino: a história do Colégio Municipal de Queimadas.....	49
2.2 Os reflexos da legislação educacional, no contexto ditatorial, no Colégio Municipal de Queimadas-Bahia.....	57
2.3 Resistência aos ditames legais: protelar para educar.....	70
<b>3. O PROCESSO DE ENSINO NO COLÉGIO MUNICIPAL DE QUEIMADAS, 1970-1985.....</b>	<b>78</b>
3.1 Educação Cívica: exercícios que disciplinam.....	78
3.2 “Vai para o castigo”: disciplinar para normatizar os estudantes.....	91
3.3 “A gente não vai poder resolver a situação”: silenciar para sobreviver.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE A: Questionário aberto para entrevista de Ex-Professor.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B: Questionário aberto para entrevista de Ex-Alunos.....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

Pesquisar a respeito do ensino no Colégio Municipal de Queimadas (CMQ), localizado na cidade de Queimadas no interior da Bahia, com aproximadamente 300 km da capital do estado é uma maneira de possibilitar a complementação sobre estudos já realizados no campo da Educação, no entanto, abordando as suas características que lhe são peculiares, no contexto da ditadura militar (1964-1985), período que foi construída a instituição abordada nesta pesquisa. Portanto, o presente trabalho insere-se na área da História da Educação, em especial, nas discussões relacionadas a História do Ensino, contribuindo para adensar os vários estudos que se debruçam sobre a educação no período ditatorial no Brasil.

A realização desta pesquisa está atrelada com a minha história de vida, pois, estudei nessa instituição desde a 5ª série até a formação em 2004 com o Curso do Magistério. Dois anos mais tarde, comecei a compor o quadro profissional docente da instituição, ministrando disciplinas no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), portanto, sou “fruto” do Colégio Municipal de Queimadas.

À medida que tenho a oportunidade de levantar dados, volto-me para compreender cada vez mais sobre o CMQ que foi o primeiro a implantar o Curso Ginásial e o Curso Normal para a formação de professores, visto que existia apenas o Primário (1ª a 4ª série). Antes da construção, as famílias mais abastadas financeiramente mudavam-se para Salvador, capital da Bahia, a fim de continuar os estudos, mas as que não dispunham das mesmas regalias ficavam sem estudar e procuravam trilhar pelo viés do trabalho. Nesse sentido, pesquisar a respeito do ensino na instituição é compreender a história de vida da população queimadense, e ainda, ter a possibilidade de adentrar e reverberar suas experiências no tripé: escola, família, sociedade.

Nessa perspectiva buscamos compreender a respeito das práticas efetivadas na sala de aula, no contexto da ditadura militar (1964-1985), um período histórico de redefinições de políticas educacionais voltadas para disseminar interesses políticos do Estado, ou de grupos minoritários dominantes da sociedade, no intuito de divulgar saberes nas instituições de ensino, que remodelaram as ações dos sujeitos envolvidos nesse universo escolar com ações de correções.

Comungamos com Silva; e Fonseca (2010) ao definirem ensino escolar<sup>1</sup> enquanto parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola provocando aculturação

---

<sup>1</sup> CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, n. 2, 1990. p. 192. Disponível em:<

conveniente. Sendo assim, não é um mero ensino neutro desfeito de intencionalidade, os conteúdos transmitem a filosofia de alguém ou do grupo que, em determinado período dispõe do poder para decidir o que pode ser dito ou não.

Para a realização desta pesquisa contamos com a contribuição de 05 sujeitos que desenvolveram saberes e práticas no cotidiano escolar imersos nas propostas de ensino do período. Métodos, materiais didáticos, conteúdos e todo um arsenal que servia como estratégia para diminuir o espaço de possibilidade de reflexão dos educandos, atrelado, muitas vezes, as disciplinas de Humanas, em específico, a disciplina de História sofreu alteração ao ser substituída por Estudos Sociais e acoplada aos conteúdos de Educação Moral e Cívica, que serviram para inculcar conceitos atrelados a valores morais e cívicos, convenientes a política de consolidação do projeto educacional autoritário e repressivo do governo desenvolvimentista ditatorial.<sup>2</sup>

As narrativas que expressam diferentes maneiras de ser e ensinar são dos ex-alunos que ao concluir o Curso Normal começaram a lecionar na própria instituição, vindo a substituir os primeiros professores que fizeram parte do quadro docente desde o início do funcionamento da instituição. O novo grupo que se formou veio a “reproduzir” um ensino conforme foram disciplinados, refletindo na construção das atividades avaliativas e no modo de ministrar aulas expositivas, bem como na imposição dos comportamentos que estavam condicionadas em conformidade ao que tinham aprendido.

Nesse sentido, no deslanchar deste estudo, temos ex-docentes que ministraram a disciplina de História, Educação Moral e Cívica, Matemática, Ciências. Os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios, para preservar a identidade dos depoentes, que desde 2016 nos dão ricas contribuições sobre suas experiências, sendo apenas a primeira letra correspondente a inicial original de cada indivíduo, estratégia encontrada para que não se sentissem “intimidados” em realizar falas que estavam sendo gravadas no celular. Entre os profissionais trazidos na pesquisa, 03 estão aposentados e os outros dois com mais de 20 anos de trabalho em sala de aula estarão, também, aposentados em breve. As entrevistas realizadas com Gênova são desde 2012, período que estive na graduação do Curso de Licenciatura de História em Conceição do Coité, Campus XIV da Universidade Estadual da Bahia, e precisei dos seus relatos, por ter ministrado as disciplinas de História e Educação Moral e Cívica, para começar a compreender o universo da educação do período destacado para esta pesquisa.

---

[https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf)>. Acesso em 11 de jan. de 2019

<sup>2</sup>FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 13ª ed. São Paulo: Papyrus, 2012, p. 45

Diante disso, é importante salientar que este trabalho trata-se de uma pesquisa que investiga sujeitos e por isso parte do entendimento de que quando o entrevistado fala “[...] sobre seu trabalho, sabe mais sobre ele do que o pesquisador mais diligente tem condições de descobrir e o mesmo também procede para a infância, onde as memórias das pessoas estão aptas a serem acuradas se o historiador puder achar a chave certa para destravá-las.”<sup>3</sup>

Através das narrativas, percebe-se a seleção do que deve ser lembrado e que servem como fronteiras sociais entre as coletividades. Nesse sentido, a análise de Maurice Halbwach (2006), é comungada nesta pesquisa por considerar a memória enquanto construção mediada pela influência do ponto de vista do outro, portanto, a memória deixa de ter apenas a dimensão individual para coexistir dentro de um grupo social. No entanto, sua continuação e concretização não derivam voluntariamente da existência de uma “comunidade afetiva”<sup>4</sup>, por considerarmos as imposições para conduzir a sociedade.

Então, a lembrança é resultado de um processo coletivo, e estando inserida em um contexto social, a memória individual dos ex-professores se apóiam na coletividade do grupo a qual pertencem, pois enquanto ex-estudantes e ex-professores estiveram inseridos na mesma instituição de ensino. Segundo Halbwach (2006:30),

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estivemos sós. [...] sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Sendo assim, ao empregar a metodologia da História Oral não foi difícil encontrar os professores que trabalharam nesse período em análise, pois ao entrar na instituição alguns estavam se aposentando, e estes repassaram os nomes dos demais colegas que trabalharam na década de 1970, que é o recorte cronológico de início deste estudo, e período em que o Colégio recebeu a autorização oficial para o seu funcionamento, através da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, sob a portaria n. ° 998, de 05 de março do citado ano. O marco é finalizado com o momento da reabertura política no Brasil a partir de 1985, ano que marca o “término” do regime militar no Brasil.

Para realizar as entrevistas, busquei o endereço de cada entrevistado, em outros casos obtive o contato e marquei pelo celular, estando presente no dia e horário marcado pela

---

<sup>3</sup> SAMUEL, Raphael. “História Local e História Oral”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: 1989. p. 231. Disponível em:< file:///C:/Users/C%C3%A1tia/Desktop/raphaelsamuel.pdf>. Acesso em 01 de jan. 2019

<sup>4</sup> Ibid. Termo empregado por Maurice Halbwach, de forma a positivar a memória, sem haver imposição.

entrevistada conforme a sua disponibilidade, a conversa foi mediada por um roteiro semi-estruturado, em que tiveram a possibilidade de pegarem, manusearem e olharem atentamente de forma atenciosa as questões elaboradas.

A entrevista foi gravada em áudio pelo celular, sendo uma conversa tranqüila, de olho no olho, ora descontraída por risos causados pelas lembranças dos bons momentos vividos, ora por choros e silêncios pela saudade de um período em que a disciplina se fazia presente, quando as entrevistadas ainda eram estudantes, em um tempo em que a ordem e o autoritarismo das professoras eram respeitados e acatados, e assim, um amálgama de sentimentos as fizeram “voltar no tempo”.

Algumas sentiram a necessidade de ter o roteiro antecipadamente, pelo receio de não saberem responder as questões, como diziam: “já faz tanto tempo”. De posse do roteiro, uns marcaram a entrevista à tarde, outros pela manhã ou à noite. Sempre muito solícitas, regozijaram-se ao lembrar a época, ao ponto de ficarem paradas com o olhar perdido.

O período focado é relatado com muito carinho e saudosismo, mesmo diante de uma sociedade de controle, de manipulação das ações e dos corpos, em transformá-las em ordeiras. No entanto, nessa época concretizaram a perspectiva profissional ao se tornarem “professoras”, um fator de mobilidade e estabilidade social, uma forma de ascender ao entrar para o mercado de trabalho e constituir-se enquanto intelectual, profissional, caracteres que representam a profissão.

A pesquisa de Raphael Samuel (1989), no texto “História Local e História Oral”, demonstra que alguns problemas nas pesquisas com história local, demonstram a necessidade do uso da história oral nesse campo. De acordo com o autor,

A evidência oral é importante não apenas como uma fonte de informação, mas pelo que faz para o historiador, pois pode ajudar a expor os silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador na frase fina de Tawney – o “tecido celular ressecado” que, quase sempre é tudo que tem nas mãos. (SAMUEL, 1989/1990: 237)

O uso da História Oral além de evidenciar os silêncios e as deficiências da documentação, são narrativas individuais e dialógicas, criadas no encontro entre o historiador e o narrador, segundo Alessandro Portelli<sup>5</sup>, que afirma a necessidade de haver o estímulo do historiador para que sejam *cocriadas*, ao invés de encontradas como os documentos. Para

---

<sup>5</sup>PORTELLI, Alessandro. História oral como arte de escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2006. p. 09

isso, é preciso a existência da arte de escutar ao outro, que narra o seu lugar e significado do evento dentro da sua vida.

Para os historiadores tradicionais, há certa oposição por questionarem a confiabilidade, justificando que a memória e a subjetividade tendem a “distorcer” os fatos, Portelli<sup>6</sup> rebate a essa premissa com um questionamento: “Como podemos nos assegurar de que distorções igualmente sérias não são encontradas em fontes documentais mais estabelecidas”?

Para o autor supracitado o ofício do historiador precisa estar atrelado na prática da realização do cruzamento das informações, checando as narrativas para observar as que são confiáveis e os casos significativos de mitos e erro de criatividade, só assim é possível entrever o impacto.<sup>7</sup>

Outras vozes foram convidadas para fazer parte desta pesquisa, no entanto, não foi possível, pois não aceitaram o convite para narrar a respeito das suas experiências, justificando que não tinham nada a declarar sobre o período que trabalhou no CMQ. Com isso, foram protelando os convites até que em determinado dia, encontrei em um ambiente institucional um dos possíveis entrevistados e o indivíduo desviou-se, ali entendi que a entrevista não seria viável, mas a caminhada continuava e esse foi um dos desafios e dificuldades em lidar com essa metodologia de pesquisa.

O trabalho com a História Oral não exclui as fontes documentais. Neste trabalho, a necessidade do cruzamento dos dados de ambas foi necessária, sem negar que “a evidência oral pode também ser crucial para a compreensão do pano de fundo. Ela pode nos dar contextos novos de que os documentos, por si mesmos, apesar de muito trabalhados, não fornecem”. (SAMUEL, 1989/1990: 231)

Ter a oportunidade de trabalhar com a análise das fontes escritas, e também utilizar a metodologia da História Oral, por meio das entrevistas com ex-professores e ex-alunos, foi significativo para a pesquisa, uma vez que pôde revelar questões que os documentos escritos não pontuavam, pois é “o acesso, a escuta, o registro de vozes nos possibilitam suscitar memórias, reflexões sobre histórias vivas, situações individuais, compreendidas com base no contexto social” (FONSECA, 2011:32).

Portanto, consideramos fundamental conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores que atuaram no período da Ditadura Militar (1964-1985) onde os primeiros professores eram “figuras” importantes da sociedade queimadense, tais como: juiz, advogado,

---

<sup>6</sup> Ibid., p. 17

<sup>7</sup> Ibid., p. 19



pastor, padre, médico; e a medida que iam sendo transferidos para outros municípios, os docentes foram substituídos por estudantes do CMQ quando estes concluíram o curso do Magistério.

Para o proceder deste estudo, a hipótese levantada foi a de que os sujeitos inseridos no espaço de ensino em análise desenvolveram práticas decorrentes da interferência da legislação educacional reformuladas no contexto da ditadura militar, mediante uma educação de controle vigiada pelas instâncias de poder.

Esse argumento teve embasamento na interpretação dos autores que entendem o ensino enquanto uma seleção do que deve ser disseminado efetivando-se através das propostas curriculares carregadas das concepções dos grupos escolhidos pelas autoridades educacionais para controlar o fazer pedagógico moldando os saberes a ensinar e as práticas que se desenvolveria dentro desse sistema escolar.

O levantamento da bibliografia para consulta conduziu a pesquisa a certas constatações teóricas que ajudou a compreender a história da educação, como consta no livro “Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980”, da professora Solange Aparecida Zotti (2004) o qual abrange os primórdios da educação dos jesuítas até a década de 1980 com ênfase no contexto socioeconômico-político do país no intuito de compreender as propostas curriculares presentes nas Leis Orgânicas do Ensino Secundário (1942) e Primário (1942) e na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e sua extensão mediante a reforma (1971 e 1982), evidenciando a adequação para garantir os interesses dominantes. Consultamos também o livro “História da Educação no Brasil: 1930/1973)”, de Otaíza de Oliveira Romanelli (2014).

De acordo com a autora, cada fase da história do ensino no país está atrelado a três fatores: a herança cultural, enquanto valores procurados na instituição pela demanda social, o poder político que reflete nas forças conservadoras e modernas e a crescente necessidade de recursos humanos atrelado a necessidade do desenvolvimento econômico. E ainda, Maria Inês S. Souza (1981), com o livro “Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964”, a autora aborda sobre o projeto formulado pelo órgão representativo dos empresários, no caso o IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – e do governo, e diante deles, conclui que é um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico, e essa é a linha interpretativa dos demais autores citados acima.

Além dos livros e autores citados, muitos outros ajudaram a compreender essa conjuntura no período da Ditadura Militar, tais como: José Wellington Germano (2011), Selva Guimarães Fonseca (2012), com sua excelente pesquisa a respeito do ensino, e em particular o

de História, que foi substituída por disciplinas que objetivavam realizar uma verdadeira “cruzada cívica” no período em análise, e ainda, contamos com o suporte da autora Ivani Catarina Arantes Fazenda (1985), com o livro “Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio”, o seu recorte cronológico final vai até 1971 e considera esse período de repressão ao ponto de paralisar os professores pelo medo de sofrer as represálias do governo. E ainda, Marcos Napolitano (2018), com a obra “1964: história do regime militar brasileiro”, estudo sobre o golpe que uniu civis e militares para a derrubada do presidente João Goulart, com apoio interno e externo.

Nessa perspectiva, a História é construída de acordo com interesses em discursos de “verdades” que dizem respeito a um determinado período com estruturas de pensamento que lhe é peculiar, com o objetivo de dominar os sujeitos por intermédio das práticas políticas, econômicas, culturais, educacionais formando uma cadeia de poder e saber que se dissemina na sociedade. Nesse sentido, a compreensão é a de que o ofício do historiador “não se trata de pretender encontrar a “verdade”, mas de reconstruir as falas que criaram uma “vontade de verdade científica” em um certo momento histórico”<sup>8</sup>.

Estar em contato com os relatos dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa possibilitou adquirir conhecimento acerca de seu “modo de fazer”, as relações sociais, que evidenciam o conhecimento produzido no contexto em análise. A história não é algo dado, partiu da análise das atividades humanas desenvolvidas nas salas de aula, ou nos corredores da escola, construindo a realidade vivenciada no período ditatorial que permite a escrita da história. Nesse sentido, o espaço escolar é compreendido enquanto instância que recebe influências de uma época produzindo ações em conformidade com interesses políticos, econômicos e culturais. Para Sanfelice (2008:15) <sup>9</sup>, por mais que pesquise o interior de uma escola “[...] a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, esta é fruto dos laços de determinações externas a elas (...) “acomodadas dialeticamente no seu interior”.

A proposição teórico-metodológica empregada neste estudo é motivada pelo conceito de “poder disciplinar”, método defendido por Foucault (2014), que permite o controle

---

<sup>8</sup> GREGOLIN, Maria do Rosário. Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos. São Carlos: editora Claraluz, 2006. p. 11

<sup>9</sup>SANFELICE, José Luís. **História das instituições escolares**: desafios teóricos. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande MS, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008. Disponível em:< <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4zJU-N7uFYIJ:www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/212/209+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 06 dez. 2018

minucioso das operações do corpo, que realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, podendo ser chamada de “disciplinas”.<sup>10</sup>

As perguntas que nortearam o processo de pesquisa mediante reflexões na investigação para a compreensão dessa dinâmica consistem nas seguintes interrogações: Como foram efetuadas as práticas escolares dos professores no contexto da Ditadura Militar, no Colégio Municipal de Queimadas? O ensino do Colégio Municipal de Queimadas esteve em sintonia com a legislação educacional, em específico, a Lei 5.692/71? Houve controle aos professores do Colégio Municipal de Queimadas? Quais as memórias construídas dos sujeitos envolvidos sobre o período em análise, 1970-1985?

Com isso, tem-se como objetivo geral investigar como se efetivou o impacto no ensino do Colégio Municipal de Queimadas, entre 1970 a 1985, impostos aos sujeitos envolvidos no processo, no contexto da Ditadura Militar (1964-1985).

Os objetivos específicos dessa investigação consistem em compreender as estratégias de poder empregadas no Colégio Municipal de Queimadas, que serviram para inculcar as ideias valorizadas pela Ditadura Militar, entre 1970-1985; averiguar se houve alguma forma de resistência ao modelo educacional proposto pela legislação no Colégio Municipal de Queimadas, no contexto da Ditadura Militar, bem como, entender a concepção de educação propagada pela Ditadura Militar no Colégio Municipal de Queimadas, no período de 1970-1985.

A noção de espaço, defendida neste trabalho enquanto domínio da História Regional e Local está além do recorte político-administrativo, oficialmente reconhecido. Nesse sentido, a região, o espaço, o local, são considerados em nossa reflexão enquanto um objeto em permanente construção e desconstrução. Para Durval Muniz (2015), o historiador deve tomar o conceito de região, por exemplo, por aquilo que ele é desde a sua emergência, um conceito de conteúdo político, um recorte no espaço produzido por afrontamentos e lutas em torno de distintos interesses.<sup>11</sup>

Desse modo, o espaço abordado nesta pesquisa diz respeito ao espaço da sala de aula do Colégio Municipal de Queimadas, no curso Ginásial (6º ao 9º ano), do município de Queimadas, interior da Bahia. Partindo de uma vertente historiográfica que deu suporte a pesquisa comprometida com o campo da História da Educação, que além de haver análises dos documentos escritos, preocupa-se em privilegiar as experiências dos sujeitos vistos como

---

<sup>10</sup> Ver em FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir, p. 135

<sup>11</sup> MUNIZ, Durval. Um quase objeto: algumas reflexões em torno da relação entre história e região. LEAL, Maria das Graças de Andrade; FARIAS, Sara Oliveira. **História Regional e Local III: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino**. Eduneb: Salvador, 2015.p. 37- 51.

“comuns”. Assim, a sala de aula passa a ser considerada um espaço de experiências vivenciadas cotidianamente com práticas educativas desenvolvidas e saberes ensináveis, em tempos como o da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

O cruzamento dos dados coletados amplia a leitura e possibilita a evidência de um cenário de suaves modos de sobreviver em sala de aula, usando como estratégia silenciar e ficar em seu lugar para não ser considerado subversivo no governo ditatorial. Sem a intenção de preservar o passado, e sim, compreender as ações desenvolvidas por estes sujeitos, no contexto ditatorial, esta pesquisa estrutura-se com o intuito de enriquecer discussões do presente.

Para compreender o universo proposto como foco da pesquisa, fez-se necessário a utilização de inúmeras fontes documentais, como por exemplo, documentos escolares, tanto da área administrativa como pedagógica, tais como: Ata de Colação de Grau, 1970; Comunicação do Gabinete do Prefeito, 1975; Decreto do Gabinete da Prefeitura Municipal de Queimadas, nº 131/67, 1967; Termos de Visitas, 1972; Projeto de Implantação da Reforma do 1º e 2º Graus, 1974; Gerência de Currículo e Instrução, 1971-1973; Livro de Resultados Finais, 1970 a 1980; Relatório das Atividades Desenvolvidas, 1972; Decreto Municipal n.º 131 de 1967; Censo Demográfico – Bahia – VIII Recenseamento Geral -1970. Diário de Pernambuco, de 1961 (Jornal); Jornal Tribuna da Imprensa, do Rio de Janeiro, de 1955.

A organização da presente pesquisa foi delineada em três capítulos: o primeiro é intitulado, **Cenário: golpe de Estado em 1964 – Ditames para a reformulação da educação**, como o próprio título sugere, há nesta seção a abordagem sobre o período da Ditadura Militar (1964-1985), enfatizando o contexto para a imposição dessa nova forma de governo autoritária, mediante estratégias que serviram para legitimar presidentes militares no poder a partir de 1964 e as reformulações implantadas, que serviram de diretriz, principalmente, no campo educacional, mediante o estabelecimento do Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, que torna obrigatória a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica em todos os graus de ensino, amparados pelo Ato Institucional nº 5 de 1968 e a Lei 5.692 de 1971, que decretou a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus e que reduziu a carga horária da disciplina de História e Geografia, acoplando seus conteúdos de maneira acrítica em Estudos Sociais, que tinha a finalidade de formar indivíduos “ajustados” ao meio.

Essas estratégias adotadas paulatinamente após o golpe militar de 1964 são percebidas como uma forma de controle do ensino que serviu de suporte aos interesses dos grupos que detinham o poder. Após o destrinchar desse contexto, vai-se afinando o cenário, explícito sucintamente a origem do município de Queimadas no interior da Bahia, cidade inserida na

política desenvolvimentista que recebe os projetos do governo por mediação do queimadense, Deputado Federal Nonato Marques. Esse primeiro momento da escrita serviu para o leitor se situar e conhecer qual é o lugar que se elabora uma história.

No segundo capítulo denominado: **Organização do ensino: educar para disciplinar** há a elaboração de reflexões que permite adentrar no universo da pesquisa, onde o cruzamento e análise das fontes orais e documentais escritas que foram dando corpo a escrita são evidenciadas. Começo a descrever a respeito da construção do CMQ, enquanto instituição pública municipal, que oferecia curso Ginásial e Normal para formar profissionais no exercício docente. Nesse momento, a busca por compreender o processo de imposição da legislação educacional é delineada na pesquisa, como por exemplo, a Lei 5.692/71 que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, no Colégio Municipal de Queimadas - Bahia. Momento que aparece de maneira sutil a resistência ao burlar a implantação estabelecida pela secretaria de educação, dos órgãos federais e estaduais de poder que intencionavam efetivar uma educação de cunho tecnicista em detrimento do ensino propedêutico.

Por fim, o terceiro capítulo denominado: **“O processo de ensino no Colégio Municipal de Queimadas – 1970-1985”** refere-se à compreensão de como o ensino foi produzido na instituição foco de análise. Nessa parte, são abordadas as estratégias disciplinares que através do exercício de poder eram efetivadas, termos defendidos por Foucault (2014). Com isso, foi possível entender que as ações dos estudantes sofreram correções mediante a repressão trabalhada sem folga pelos professores ou diretora da instituição, que os estimulam o comportamento ideal conforme interesses para a formação do estudante moldado, e esses valores foram reforçados pela política educacional da Ditadura Militar, que condicionaram no sujeito atitudes, gestos, disciplina, ordem, e a concepção de manter-se em seu lugar para não ser considerado subversivo e lidar com as consequências da transgressão.

## 1. CENÁRIO: GOLPE DE ESTADO EM 1964 – DITAMES PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

As ações desenvolvidas pela humanidade enquanto sujeitos históricos ocorrem em consonância com as estruturas espaciais e temporais. Esse primeiro momento da pesquisa tem a intenção de atualizar o leitor sobre a abordagem do ensino no período da Ditadura Militar (1970-1985), onde se disseminou um véu de discursividade através das legislações educacionais, de modo a atender aos interesses dos presidentes militares que se encontravam no poder a partir de 1964.

O golpe de Estado teve início em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, esse período é considerado bastante complexo, o país precisou ser reinventado, por meio dos discursos que propagassem as suas ideologias de segurança nacional, servindo para convencer vários setores sociais para conspirarem contra Jango e seus projetos de ampliação da participação política da população, tanto o clero conservador como as elites estiveram comungando das ideias dos militares inspirados e financiados pelos IPES<sup>12</sup>, por receio que as reformas intencionadas colocassem nas mãos do povo o poder.

Esse cenário político que levou a Ditadura Militar foi projetado antes mesmo da posse de Jango (1961) como presidente do país, fios de dispositivos foram criados para “desgastar” a sua imagem e desestabilizar o país. Toda essa conspiração teve apoio interno (elites, Igreja, militares, políticos de direita) e externo, dos Estados Unidos, que além de financiar esse projeto de conspiração, estava preparado para o apoio militar necessário, caso houvesse tentativa de resistência.

### 1.1 Por dentro do contexto histórico em análise

O historiador Marcos Napolitano (1964) defende a interpretação de que houve um golpe de Estado, no período em questão, mediante a aliança civil-militar por conveniência de um grupo heterogêneo de liberais e autoritários, empresários e políticos, classe média e burguesia<sup>13</sup>. Esses se opunham à política voltada para a democratização da cidadania, de João

---

<sup>12</sup> Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, coordenava uma campanha política, ideológica e militar contra o governo constitucional de Goulart. Discussão feita por: PAZ, Maria Helena Simões. **A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política**. Editora Ática: São Paulo, 1992. Lutava contra o comunismo e pela preservação da sociedade capitalista. Ver também: <sup>12</sup> CARVALHO, José Murilo. **Cidadania do Brasil: o longo caminho**. 19ª ed. – Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2015. p. 163

<sup>13</sup> NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 09-10.

Goulart, e as proposta reformistas<sup>14</sup>, sendo a Reforma Agrária a mais preocupante para as elites, pelo receio de perder os privilégios advindos do poder político e econômico que a posse de terras proporcionava.

Para o autor, o golpe é interpretado como resultado da divisão dos objetivos das camadas sociais gerando um acirramento das tensões, no que diz respeito ao projeto político-econômico que dirigiria o país em que por um lado havia o interesse no caminho trilhado para a modernização, e por outro, as reformas das estruturas sociais.

Portanto, ao perceber a crescente organização popular e os contornos tomados pelas reformas de base, a elite sentiu-se ameaçada e juntou-se aos grupos que defendiam os mesmos interesses. Nesse sentido, aliaram-se as camadas que se movimentavam a favor da deposição de Jango, consolidando o Golpe de 1964.

De acordo com os estudiosos da Ditadura Militar (1964-1985), Napolitano (2018), Chiavenato (1994) e Carvalho (2015), comungam da concepção da trama do golpe pelos militares antes de 1950, porém não tinham encontrado a oportunidade adequada para depor os presidentes anteriores e se instalar no poder para controlá-lo e expulsar os seus “inimigos”. Sendo assim, “não se conspiravam contra Goulart, ele se tornou alvo por ser o instrumento das reformas que as classes dominantes não queriam,”<sup>15</sup> mas, ao defrontar os interesses contraditórios, houve a necessidade de destituí-lo da presidência.

Outro ponto em comum entre os autores supracitados diz respeito aos interesses da tradicional linha liberal-conservadora, ao propagar nos meios de comunicação a invenção de uma “desculpa” para ganhar adeptos da luta para a tomada da presidência, sendo que “na visão da imprensa liberal afinada com o discurso anticomunista da Guerra Fria tinha se tornado a desculpa para subverter a ordem social, ameaçar a propriedade e economia de mercado”<sup>16</sup>. Esse discurso continuou a ser usado após o golpe de 1964, para conter os cidadãos que se mostrassem contra o regime ditatorial, ou seja, “o perigo comunista, era a desculpa mais usada para justificar a repressão”.<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Foram propostas do governo que modificariam as estruturas ditas de base, tais como: área eleitoral, administrativa, tributária, urbana, bancária, cambial, universitária e a mais polêmica, a agrária. Essas propostas assustaram as elites, que viam essas mudanças como alterações de cunho comunista, que dariam mais participação as classes populares. Muitos estudiosos, consideram, que a derrubada do Governo de Goulart, se deu pela Reforma Agrária, pois considerava a possibilidade de expropriar as terras rurais improdutivas de mais de “500 hectares, localizadas a até 10 quilômetros das margens das rodovias e ferrovias. [...]”. Discussão realizada por, CHIAVENATO, Júlio José. *O Golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 1994. p. 17

<sup>15</sup>Ibid., p. 41

<sup>16</sup> NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. p. 46

<sup>17</sup> CARVALHO, José Murilo. **Cidadania do Brasil: o longo caminho**. 19ª ed. – Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2015. p. 164

Portanto, o governo militar foi desencadeado com o auxílio da classe que defendia o fim do nacionalismo e banimento dos empecilhos do desenvolvimento capitalista, ou seja, uma política econômica interessada na internacionalização do capital atingindo a meta da industrialização.

Imposto o golpe, inúmeras alterações foram feitas na sociedade para minimizar os direitos dos cidadãos e impor o sistema de governo que fosse firmado através dos instrumentos legais de repressão, tais como os atos institucionais, decretos-leis os quais tinham a intenção de embasar as decisões autoritárias dos presidentes militares, chegando a instaurar a pena de morte no governo de Médici (1969-1974). Portanto, o objetivo foi criar dispositivos que silenciassem as vozes dos cidadãos, impondo medo à sociedade.

Por ter sido um momento complexo da história do Brasil, inúmeras possibilidades para pesquisa foram oferecidas e foram/são muitos os estudiosos que tentam caracterizar o governo regido pelos militares. Na construção deste estudo faz-se necessário a inclusão das interpretações sobre o período em análise por outros autores que nem sempre se assemelham em seus pontos de vista, mas servem para que as compreensões a cerca dessa historiografia sejam reconhecidas.

Nesse sentido, Napolitano (20018:12) em seu livro “1964: história do regime militar brasileiro”, aborda que desde o momento da construção das acusações contra Jango até o desfecho do atentado do golpe militar, se instituiu, por meio dos arranjos políticos que lhe deram suporte para sustentar-se, influências nas comunicações e setores culturais, através da censura, decidindo o que podia ou não podia ser dito naquele período. Com isso, o autor entende que o regime militar manteve-se no poder

[...] não apenas pela força e coerção. Tratava-se de um regime complexo [...] que mobilizou vários tipos e graus de tutela autoritária sobre o corpo político e social, articulando um grande aparato legal burocrático para institucionalizar-se, aliado a violência policial- militar mais direta.

É importante observar que o Brasil, no período em análise, era marcado por uma elite de tradição liberal-oligárquica, contrárias a participação da população na política. Sendo assim, o regime militar não conseguiu se instaurar no poder apenas por meio da força e coerção, usou inúmeros artifícios que serviram para influenciar de forma arbitrária espaços, sejam eles, político, social, cultural, educacional, e assim, angariar apoiadores, fazendo uso de articulações com a criação de leis para legalizar a violência e seu governo.



Nesse sentido, José Wellington Germano, em seu livro e também tese de doutoramento, “Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)”, esclarece sobre o motivo da política educacional na Ditadura Militar ser analisada levando em consideração os objetivos reais envolvidos com a ação do Estado e não apenas os proclamados. Sobre a organização do Estado após o ano de 1964 evidencia-se que,

O poder político é ultraconcentrado ao nível estatal e vemos o aparecimento de uma espécie de Estado neo-absolutista (...). Não só porque possui meios absolutos de poder; mas ainda porque o poder é manipulado por um grupo reduzido de pessoas ou grupo de pessoas civis e militares, que ocupam posições estratégicas de mando, tomam decisões sem recorrer ao consentimento expresso de maiorias ou que dependem do consentimento tácito de pequenos setores dominantes. Portanto, o governo possui uma quantidade ampla de poder ‘absoluto’ e ‘arbitrário’ que, em sentido específico, nem sempre é um poder *excepcional* ou de *emergência*. O poder central não é difuso e distribuído pelos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) “FERNANDES (1979:42-43) APUD GERMANO, (2011: 26) [grifos no original]

Conforme a citação, o autor caracteriza o Estado a partir de 1964 pela concentração do poder executivo de forma arbitrária, tomando decisões sem consulta popular, levando em consideração os projetos da classe dominante, continuando uma política corriqueira no Brasil, de intervenções que excluem as classes menos favorecidas.

O autoritarismo, legislações, poder concentrado e decisões arbitrárias do executivo, eram estratégias do governo para impor a ordem e controlar as futuras situações de subversão dos cidadãos. Por isso, era necessário centralizar o poder nas mãos dos militares para fazer suas influências serem sentidas em vários espaços da sociedade disciplinar. Nesse sentido, as “forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época [...] instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura”.

18

Esse paradigma de governo militar com atitudes arbitrárias foram se intensificando, chegando ao ápice em 1968 com o AI-5<sup>19</sup>, trazendo a sensação de impotência quanto aos

---

<sup>18</sup>GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 66

<sup>19</sup> Foram decretos para normatizar a sociedade em consonância com os interesses dos Estado. Entre os poderes ilimitados outorgou ao Executivo dali em diante permitiu-lhe fechar o Congresso por tempo indeterminado, continuar a cassar mandatos, suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer cidadão, demitir ou aposentar qualquer funcionário público civil ou militar, estender a censura prévia à imprensa e aos meios de comunicação. Ver, HABERT, Nadine. A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira. São Paulo: 1992. p. 10

rumos que a sociedade teria. Segundo Góes (1996), esse episódio era considerado não como um simples golpe latino-americano, mas

[...] sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculadas a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores. Tanto é assim que, se passados os primeiros momentos de perplexidade, o novo Estado emergiu do figurino do IPES com objetivos programados, metas estabelecidas e, naturalmente, com os homens que se apossaram do poder.<sup>20</sup>

Conforme expõe o educador no capítulo de seu livro, em que trata dos acordos entre Estados Unidos e o Brasil, intitulado “1964 – Os acordos MEC-USAID<sup>21</sup>: em direção aos “Anos de Chumbo”, considera que no campo educacional o golpe e sua sustentação “não foi coisa de amadores”. Para entender tal fato, basta observar toda a estrutura montada com articulação para a tomada do poder político desde os governos anteriores, um antigo projeto militar que encontrava a conjuntura ideal com o contexto internacional da Guerra Fria para chegar à presidência da república.

Portanto, construiu e disseminou o discurso de que o governo regido pelos militares seria necessário para o extermínio do “inimigo vermelho” da sociedade. Dentro dessa perspectiva, o Estado foi organizado em consonância com a ideologia da Segurança Nacional<sup>22</sup>, que protegeria a população do comunismo propagado pela Escola Superior de Guerra, influenciada pelos interesses dos Estados Unidos.

Para os estudiosos dessa temática, o governo regido pelos militares espalhou o medo por todo o país, vigiou e puniu qualquer cidadão considerado “subversivo”, os direitos dos cidadãos foram violados: casas invadidas, professores espionados, presos, matriz curricular

---

<sup>20</sup> CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 9 ed. Editora: Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro. p. 32

<sup>21</sup> Acordos entre Brasil e EUA voltados para assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro.

<sup>22</sup> Essa discussão sobre a criação da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, é feita por Ananda Simões Fernandes, em seu artigo “A reformulação do Doutrina de Segurança Nacional pela Escola Superior de Guerra no Brasil: geopolítica de Golbery do Couto e Silva”. Ela esclarece que DSN foi difundida pelas escolas militares no Brasil, no período da Guerra Fria, tendo como premissa o combate ao “inimigo interno”, ou seja, defendia ideias anticomunistas, em prol da “defesa nacional”. Tendo os EUA instruindo essa doutrinação. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2668/3937>>. Acesso em 12 de ago. de 2018. Discussão também realizada por Nadia G. Gonçalves, em seu artigo, “Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na Ditadura Civil-Militar: estratégias e a educação”, aborda que a Escola Superior de Guerra, assume função estratégica no governo, explicitando sua Doutrina que é encontrada no Manual do curso, que traz a definição dos termos relacionados a Política Nacional, que deve ter como valores o desenvolvimento e segurança, por meio do fortalecimento e da conquista, tudo isso, em prol do da garantia do bem comum. Disponível em: < [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650153\\_ARQUIVO\\_textoanpuh2011ngg.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650153_ARQUIVO_textoanpuh2011ngg.pdf)>. Acesso em 01 de set de 2018.

reformulada, alterações nas disciplinas de Humanas, e de forma particular, ao ensino de História, o qual teve sua carga horária suprimida em detrimento da disciplina de Estudos Sociais e maior abrangência na disciplina de Educação Moral e Cívica.

Todas essas mudanças expressam a interferência do Estado nas instituições de ensino como uma forma de exercer o seu poder na sociedade, formar cidadãos com posturas cívicas reforçadas, que não contestassem a ordem estabelecida e por isso, a existência de reformulações que serviram para o esvaziamento dos espaços que proporcionassem discussões de estímulo ao senso crítico.

## **1.2 A educação no contexto da Ditadura Militar no Brasil**

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) foi um período caracterizado pelo excesso de violência e repressão praticadas para impor um modelo de sociedade em sintonia com interesses militares, a luz da ideologia da Doutrina de Segurança Nacional que espalhava a ideia de conter o “inimigo” do país, inculcando nos cidadãos um comportamento para não sofrer as consequências de ser considerado subversivo. Portanto, muitas vezes, silenciar, não ouvir, não ver, não contestar, era uma forma de sobreviver em um governo autoritário que ditava as regras para manter a “ordem e o progresso”.

De forma geral, os autores que se encontram no corpo desta pesquisa abordam estudos no campo da História da Educação<sup>23</sup> compreendendo o ensino no período ditatorial como estratégia que servia para amparar o novo modelo de desenvolvimento industrial do país atrelando a escola aos anseios do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as reformas implantadas serviram para legitimar os interesses do capital estrangeiro com a construção de uma legislação autoritária que objetivou a formação profissional.

Para entender o desfecho do ensino no período em foco, houve a necessidade de enveredar pela História da Educação nos contextos anteriores, ao recuar o marco cronológico percebeu-se que esse campo esteve circunscrito a conflitos entre projetos diferenciados das forças políticas conservadoras e modernizadoras que demandavam valores voltados para a formação do indivíduo, orientação da expansão do ensino, controle do sistema educacional atendendo a necessidade da conjuntura econômica dominante.

Para Solange Aparecida Zotti (2004), a “Revolução de 1930” foi o momento de acomodação do modelo capitalista dependente urbano-industrial que se tornou dominante a

---

<sup>23</sup> Estudiosos da História da Educação com essa visão são: Otaíza de Oliveira Romanelli, Dermeval Saviani, Maria Luisa Santos Ribeiro, Luiz Antonio Cunha, Solange Aparecida Zotti, entre outros.

partir de 1945 em substituição dos interesses dominantes agrário-exportador. Portanto, para a autora, foi nesse novo período complexo da sociedade que a educação passou por a ser vista como aquela que:

Ocupará lugar de destaque, [...] exigirá que um maior número de pessoas tenha acesso a escola. Essa realidade é positiva, visto que, pela primeira vez, a educação é percebida como necessária e pensada como projeto nacional. Por outro lado, o interesse pela educação nacional é marcadamente direcionada para atender ao desenvolvimento econômico-industrial, de acordo com os interesses da minoria privilegiada.<sup>24</sup>

Partindo da premissa que a educação no Brasil seria instrumento para alcançar o desenvolvimento de ordem econômica, entende-se que essa mudança imprime conseqüências para o sistema de ensino que se organizava. Se por um lado, visava atender a necessidade da sociedade, por outro isso não significa a supressão das diretrizes que convenham a “camada social detentora de maior representação política nessa estrutura.”<sup>25</sup>

A partir de 1945, com a retomada da democratização, mediante a retirada do presidente Getúlio Vargas do poder, consolidou-se uma nova Constituição (1946) caracterizada pela essência liberal e democrática. Nesse sentido, estabeleceu-se que cabia a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional<sup>26</sup>. Portanto, o ponto central seria o delineamento das linhas gerais que organizaria o sistema de ensino para todo o território brasileiro. Em cumprimento a esse dispositivo, iniciou-se um trabalho de elaboração de um anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O jogo de interesses se acirrou marcando a trajetória de discussões para aprovação da LDB de 1961, esta teve seus debates iniciados em 29 de outubro de 1948 onde o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, encaminhou à Câmara Federal o projeto transformando-se na Lei 4.024 em 20 de dezembro de 1961, treze anos depois.

Para elaborar o anteprojeto da reforma geral da educação, nomeou uma comissão direcionada pelo professor Lourenço Filho. Em seguida, seguiu à Câmara Federal e iniciaram os debates que evidenciavam posições antagônicas em defesa dos princípios de centralização ou descentralização educacional. Para Otaíza Romanelli (2014:178), essa discussão

<sup>24</sup> Ver estudo realizado por ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004, p. 131.

<sup>25</sup> Termo empregado por ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 30

<sup>26</sup> Constituição dos Estados Unidos do Brasil 46 (de 18 de setembro de 1946). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92058/constituicao-dos-estados-unidos-do-brasil-46#art-129>. Acesso em 04 de jun 2019. **Artigo 5º, item XV, letra d.**

representava os reflexos de uma política centralizadora do Estado Novo, “parecia impossível a uma boa parte dos políticos pensar um sistema educacional capaz de viver sem o controle rígido do Governo Federal”. Um dos deputados que se opôs a descentralização foi Gustavo Capanema, resquícios da sua função como ex-ministro da Educação no período ditatorial varguista. Diante o não consenso, o anteprojeto acabou sendo silenciado por um período médio de dez anos.

Passada essa fase de debates sobre a interpretação do texto constitucional, em 1958 a 1961 surge a segunda fase que se inicia a partir da apresentação de um substitutivo do deputado Carlos Lacerda, deslocando o “pólo das discussões para o problema da liberdade de ensino, entendida esta no sentido estrito da liberdade de quem quer que ensine”<sup>27</sup>. A discussão nessa etapa foi desencadeada pelos defensores dos princípios da escola pública *versus* da escola particular.

As demandas colocadas no substitutivo do deputado previam regalias do poder público para a iniciativa privada, tais como: o sistema de concessão de bolsas de estudo, construção e manutenção das instituições escolares.<sup>28</sup> Nesse sentido, Fazenda (1985) e Romanelli (2014) compactuam com o pensamento de que a reivindicação dos privilégios pelos defensores da escola privada impossibilita o fornecimento pelo Estado da educação para a população de cunho pública e gratuita, e ainda, impede o exercício da função democrática da Constituição de 1946, argumentando ser uma situação incoerente com a realidade, visto que o país tinha poucos recursos que não supriam a rede de ensino oficial de forma a atender a população mais necessitada.

Essa situação fez emergir um movimento denominado Campanha em Defesa da Escola Pública, conduzida pelos educadores pioneiros da Escola Nova e demais profissionais. Nesse momento, pode-se inferir uma retomada dos aspectos ideológicos em jogo iniciados décadas anteriores, “no fundo era uma nova investida de lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separara da Igreja, com a Proclamação da República, e vinha desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta, com prioridade: o da educação.”<sup>29</sup>

O fortalecimento do setor privado resultou em 20 de dezembro de 1961, na aprovação da citada lei no governo de João Goulart (1961-1964) sustentando o propósito do

---

<sup>27</sup>Discussão realizada por, FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A educação nos anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985, p.41

<sup>28</sup>Para ampliar o entendimento ver texto do professor RIBEIRO MARÇAL, Paulo Rennes, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em seu texto denominado “História da educação escolar no Brasil: notas pra uma reflexão. 1993.

<sup>29</sup> Por ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 182

desenvolvimento econômico, cultural, social das classes privilegiadas, deixando incertos os interesses das camadas populares.

Dessa forma é possível chegar a conclusão de que o ensino é direito tanto da esfera pública como particular (Artigo 2º). A lei responsável por fixar diretrizes e bases da educação nacional, promulgou ao Estado financiar a escola privada, no título XII a respeito “Dos Recursos para a Educação”, no artigo 95, na letra “c”, ressalta a cerca do “financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos [...]”,<sup>30</sup> representando uma conquista da camada social conservadora ao orientar as formas de investimento do Estado para o aumento da rede de ensino particular deixando de lado a necessidade do povo brasileiro. Essa situação “só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo”.<sup>31</sup>

Nessa conjuntura política de ampliação da rede de ensino, principalmente o secundário (área de preferência da iniciativa privada), visto que o curso primário mantinha sua obrigatoriedade no artigo 27 na legislação de 1961, destaca-se que “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional [...]”<sup>32</sup>.

No entanto, Romanelli (2014) observa que o artigo 30 anulava essa conquista isentando o poder público de exercer a função para cumprimento da lei que aborda casos de isenção, conforme constam em “b” e “c”: “(b) insuficiência de escolas” e (c) “matrícula encerrada”. Portanto, ao mesmo tempo em que menciona a possibilidade da obrigatoriedade, mais a frente, prescreve dispositivos que impedem o fornecimento de condições por parte do poder público, contendo o acesso a rede primária de ensino e assim, não incorporando aos sujeitos que vivem a margem das benesses sociais.

Com relação a organização do ensino, para Solange Zotti (2004:130) a LDB de 1961, refletiu a estrutura do contexto de desenvolvimento econômico amparada nas orientações curriculares, sendo o ensino primário aquele em que concentraram-se técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, adoção de uma metodologia tradicional, e ainda, os cursos profissionalizantes que começam a ter significado pela necessidade de indivíduos com um

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 06 de jun. 2019

<sup>31</sup> Por ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973), Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 189.

<sup>32</sup> BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 06 de jun. 2019.

mínimo de qualificação para mão-de-obra. A autora considera certo avanço no ensino médio, mediante a flexibilização para entrada no ensino superior, no entanto, mantém-se a dualidade no ensino: propedêutico e o ensino profissionalizante.

Essa divisão é o centro de algumas críticas, considerando ser um mecanismo de discriminação ao estruturar uma educação para a elite elevando seus conhecimentos na condução ao ensino superior e para as massas populares os cursos técnicos: industrial, agrícola e comercial<sup>33</sup>

Nesse contexto, ocorreram movimentos educacionais de aspiração popular no início da década de 1960, tendo Cunha e Góes (1985) publicado em seu livro “O golpe na educação”, um capítulo intitulado e dedicado aos “Os movimentos de cultura/Educação popular”, enfatizando que essas propostas fazem parte de uma História na qual o país buscava ampliar a cultura geral das camadas populares com alternativas diferentes das propostas educacionais tradicionais e conservadoras.

Nesse sentido, em meio as Reformas de Base do governo de João Goulart, um diferencial nesse quadro foi marcado pelo Sistema Paulo Freire, associado ao processo de alfabetização e educação de jovens e adultos, na defesa de uma educação preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica. Para os autores, esse modelo foi,

Um verdadeiro achado. Através dele seria possível – era a previsão - acrescentar cinco milhões de eleitores no corpo eleitoral em 1965 (?). E assim, equilibrar o poder da oligarquia em favor do movimento popular. [...] passa a ser adotada nacional e oficialmente como proposta do governo federal. (GOÉS; CUNHA, 1985:21)

Os dados apontavam uma realidade catastrófica com relação ao índice de analfabetos, para Bomeny (2008) apud Faria (2012)<sup>34</sup>, dos 70.779.352 habitantes, 39,5% eram analfabetos, nas faixas etárias de 15 a 69 anos. Dos 5.775.246 da ala estudantil, 868.178 estavam matriculados no ensino primário, 868.178 na modalidade do ensino médio, 93.202 no ensino superior e 2.489 nos cursos de pós-graduação. Esse panorama de 1961 indica a restrição da continuidade dos estudos selecionando os “capazes” intelectuais e marginalizando a maioria da população. Havia, ainda, o fato que a Constituição de 1946 considerava eleitores apenas àqueles pertencentes às camadas alfabetizadas da sociedade, por isso, a iniciativa de João

<sup>33</sup> Artigo 47. Da Lei n. 4.024, de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 09 de jun de 2019.

<sup>34</sup> Discussão disponível em: [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338387875\\_ARQUIVO\\_GovernoJoaoGoularteMovimentosdeEducacao-NathaliaRodrigues.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338387875_ARQUIVO_GovernoJoaoGoularteMovimentosdeEducacao-NathaliaRodrigues.pdf). Acesso em 10 de jun 2019.

Goulart na adoção dos planos a nível nacional de educação em prol da inclusão na participação das eleições.

Para os autores, o método proporcionaria ao educando autonomia e capacidade de decisão por preocupar-se com o lugar social, político, econômico a ser assumido pelos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem (educador e educando). O fio condutor para essa conquista seria a discussão em substituição a aula expositiva, mediante o aproveitamento e reconhecimento das experiências ter gerado conhecimento que ao ser trazido ao espaço da sala de aula são relacionados aos saberes escolares. Esse processo implicaria no deslocamento do povo tomado como objeto da história para ser sujeito. Um exemplo demonstrado no livro, dessa ativação política que acontece em Recife, considera as vitórias eleitorais da Frente do Recife com lideranças populares mediante o deslançar de uma prática de cultura popular.

Ainda ressaltam o processo de desenvolvimento do método, com suas experiências iniciais na capital pernambucana, no âmbito do Movimento de Cultura Popular, estruturando uma sociedade civil, no início dos anos 1960. Em 1961 em Natal, com a Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler”, criada na gestão do prefeito Djalma Maranhão e do secretário de Educação, Cultura e Saúde Moacyr de Góes, tem instaurado o Movimento de Educação de Base, criado mediante vínculo entre o governo federal e a Igreja Católica, através de escolas radiofônicas. Em 1963 expande a educação compreendendo-a como veículo da transformação através da conscientização, perdendo as características de movimento popular em 1966, pela nova conjuntura política. E por fim, mencionam o Centro Popular de Cultura, organizado em 1962, no Rio de Janeiro, órgão cultural da União Nacional dos Estudantes (UNE), com a participação de intelectuais de esquerda, como por exemplo, Oduvaldo Viana Filho que defendia a produção da conscientização da massa como antídoto do processo de alienação. Construíram um teatro inaugurado na véspera do golpe de estado que no dia seguinte foi incendiado e todos os CPCs foram fechados.

Esses são os movimentos pioneiros de educação e cultura popular do período de 1960, mencionados pelos pesquisadores, que serviam de alternativas para conscientizar as estruturas menos favorecidas da sociedade. Dessa maneira, contribuindo para a formação de um pensar crítico como sujeito ativo.

Em 1963, foi estabelecida uma comissão para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização – PNA (decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964) em que instituiu o Sistema Paulo Freire por todo o país. No entanto, em 14 de abril do mesmo ano foi extinto, logo após o golpe do Estado, e paulatinamente os demais movimentos neutralizados, com exceção do



MEB, como mencionado acima que a partir de 1966 perdeu sua característica voltada ao popular. Essas atitudes descortinaram o estilo de governo que estava entrando em vigor.

Ao analisar a conjuntura histórica de tramitação da organização do ensino percebe as intenções políticas e prioridades econômicas que foram atendidas tanto na LDB 4.024/61, quanto a partir de 1964, com a Lei 5.692/71, promulgada em meio ao otimismo do Governo de Médici (1969-1974) e do “milagre brasileiro”, inserida no discurso de grandeza do país potente que encontrou como empecilho o alto índice de analfabetismo: “todas as grandes nações resolveram esse problema e se o Brasil quisesse entrar para o “clube dos grandes” teria de pelo menos demonstrar que da parte do governo havia uma preocupação nesse sentido”<sup>35</sup>.

Por decreto presidencial,<sup>36</sup> em 20 de maio de 1970, foi determinado o grupo de trabalho (GT) que ficaria encarregado dos estudos voltados a reformulação do ensino médio. Os resultados obtidos, no prazo de 60 dias, resumiram-se num documento com os princípios que embasaram as orientações no anteprojeto da lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, período em que o Ministério da Educação era comandado pelo coronel Jarbas Passarinho.

De acordo com o relatório do grupo de trabalho, a estrutura desse ensino deveria ter um currículo voltado para duas dimensões, uma parte da “educação geral” e outra a constituir-se de uma “formação especial”, nesse sentido, no livro “Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional de 1964”, a historiadora Maria Inêz Salgado de Souza informa que,

A primeira caberia a transmissão daquilo que, segundo o educador norte-americano Hutchins, constitui um acervo comum de ideias fundamentais, que devem integrar o estudante na sociedade e na cultura de sua época. À denominada “formação especial” consistia em três momentos: no primeiro seria feita a “sondagem de aptidões”, no segundo teria a “iniciação para o trabalho” e, finalmente, se chegaria a “habilitação profissional” ou a um “aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais”. (SOUZA, 1981:164)

Tanto Souza (1981) como o professor Dermeval Saviani (2008), coadunam das mesmas interpretações relativas a política educacional desse período, onde tem-se uma educação que corresponde aos objetivos do Estado, que deseja “integrar” o estudante no contexto social, político e cultural da época, ou seja, através das etapas do ensino, habilitá-lo

---

<sup>35</sup> Discussão realizada por Ribeiro, Maria L. no livro “História da Educação Brasileira: a organização escolar”, p. 150.

<sup>36</sup> Número 66.600, sobre essa discussão ver a discussão feita por Maria Inez Salgado de Souza, no livro “Os empresários e a educação: IPES, e a política educacional após 1964”, p. 162, a autora discute os objetivos, métodos e pareceres realizados para a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

profissionalmente para preparar quantidade suficiente de recursos humanos que o Brasil necessitava.

Dessa forma, não é evidenciado entre os objetivos do relatório para reformulação do ensino, a formação de um sujeito pensante, crítico, que se veja como sujeito da História, a qual ele poderia interferir e transformar. Essa não era a educação que interessava aos militares, pois seres com criticidade questionam a ordem estabelecida, e propõem mudanças. Logo, o objetivo é só “integrar”, para se ter educandos apáticos e alheios aos acontecimentos sociais.

Essas matrizes curriculares enquadradas das formações geral e específica, garantem, na lei os princípios da continuidade e terminalidade, o qual Zotti (2004:175) esclarece:

O princípio da continuidade estaria assegurando uma formação geral no intuito do prosseguimento dos estudos entre as séries e graus, mas especialmente o princípio da terminalidade tinha por objetivo garantir, a cada grau de ensino, que o educando tivesse condições de ingressar no mercado de trabalho, se isso fosse necessário.

O que existe por trás das intenções explícitas é a imposição de um sistema que impele ao educando o desvio do ensino para ingressar no mercado de trabalho. É um reconhecimento implícito que nem todos os indivíduos teriam condições de continuar e finalizar a educação escolar. Sendo assim, apesar do discurso de igualdade predominava a função discriminatória em meio a uma estrutura organizada para perpetuar a formação contínua de uma elite que pudesse assumir posições nas instâncias sociais.

Dermeval Saviani (2015) ao realizar uma análise crítica das leis da reforma do ensino de 1º e 2º graus reconhece que visavam atender ao predomínio de cunho econômico, por isso, as medidas tomadas correspondiam: a organização da ampliação do ensino, extinção do exame de admissão ao ginásio, junção do primário ao ginásio, sendo denominado de 1º grau, atendendo a faixa etária dos 07 aos 14 anos.

Dessa forma, a escolaridade obrigatória deixava de ser restrita apenas ao ensino primário, dobrando o período de quatro para oito anos. E o 2º grau, com duração de 03 ou 04 anos, profissionalizante. Essa foi a fórmula lançada para colocar, teoricamente, o Brasil em escala de alta escolaridade obrigatória em sintonia com a idéia de “Brasil Grande”.

Para Germano (2011) essas reformulações são consideradas “estratégia de hegemonia”<sup>37</sup>, um mecanismo para absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua” que

---

<sup>37</sup>Para o autor a ampliação da escolaridade foi uma estratégia de hegemonia, demonstrando ao povo que tinha interesse pela mudança social do seu povo, quando na visão do autor, era uma forma de manter disfarçado a falta

contribuiria para o regulamento do mercado de trabalho. Para o autor, a retirada do exame de admissão ao ginásio demonstra a ênfase no quantitativo ao facilitar a passagem do primeiro segmento do 1º grau (1º ao 5º ano) para o segundo seguimento (6º ao 9º ano), no intuito de diminuir as taxas de evasão e repetência.

Nesse sentido, com tais reformulações a instituição escolar teve importante papel ao servir de instrumento para disseminar a ideologia do período em análise. De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2012:55) a reforma da educação a partir da lei 5.692/71, consiste no entendimento de que:

O governo edita uma série de leis, pareceres e resoluções normatizando e clareando os princípios e doutrinas, enfim, regulamentando a implantação da reforma educacional. [...] Apesar de a considerarem uma “descentralização articulada”, o controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor é acentuado.

Conforme a autora menciona, o governo realizou normatizações que serviam para controlar a escola e o trabalho do professor que recebiam disciplinas e os conteúdos definidos pelos órgãos governamentais subordinados as esferas de poder. Um exemplo desse controle técnico-burocrático relaciona-se ao Acordo de 06 de janeiro de 1967 realizado pelo MEC-SNEL-Sindicato Nacional dos Editores de Livros – USAID, o qual afirma que a produção e a responsabilidade de execução dos livros didáticos para a escola caberiam ao MEC sendo da USAID todo o processo de fabricação, desde elaboração a distribuição.

Por esse viés, observamos emissores e receptores dos conteúdos previamente selecionados que influenciaram os campos do saber em nível da formação dos indivíduos, por isso, as forças políticas tentaram destruir “o ensino de história como possibilidade de reflexão, substituindo-o por conceitos de moral e civismo preocupados em transmitir valores morais e políticos úteis a consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista”.<sup>38</sup>

Com essa intervenção, é possível constar ainda, um trabalho articulado para desqualificar o educador pela imposição de material didático que deveria ser utilizado em sala de aula, impelindo ao profissional a “perca” da sua autonomia intelectual e estreita relação com o reforço dos sentimentos patrióticos, cívicos, projetando nas disciplinas de Humanas o desenvolvimento da consciência nacionalista de ordem e disciplina sem aprofundamentos críticos.

---

de igualdade social, ver José Wellington Germano, na obra “Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985), p.165-166

<sup>38</sup> Discussão realizada por Selva G. Fonseca, no livro: Caminhos da História ensinada, p. 45.

Seguindo essa linha de raciocínio sobre as posturas autoritárias do governo, tem-se também a Reforma Universitária ocorrida anteriormente, em 1968, que se baseavam no controle das instituições públicas de ensino superior, e na mesma perspectiva da teoria do capital humano. De acordo com Germano (2011:133) ao ser aprovada a Lei 5.540, dias antes da decretação do AI-5 seguida do Decreto-lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969, proporcionou,

[...] o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o Ensino.

Essa reforma proporcionou modificações, serviu para conter grupos “subversivos” em prol da disseminação da concepção de “ordem”, docentes foram compulsoriamente aposentados, reitores demitidos e matriz curricular alterada com a instituição de um ensino propagandístico através da disciplina de Educação Moral e Cívica, denominada no ensino superior de Estudos de Problemas Brasileiros, conforme estabelece o Decreto lei 869/69, assinado pela Junta Militar.

Nesse momento, a lei deveria propor medidas que servissem para conter a crise universitária que consistia na mobilização do movimento estudantil em prol da reivindicação, principalmente, da ampliação do número de vagas nas universidades públicas. Para Zotti (2004:163) as reformas nas modalidades de ensino, serviram para ajustar de forma compatível os três níveis de ensino perante a realidade econômica, visto que a organização de 1968 não seria o suficiente para resolver o problema relativo a demanda de vagas no ensino superior, por isso, para atingir os objetivos desejados foi preciso corrigir a estrutura do ensino de 1º e 2º graus para conter o enorme afluxo as universidades, portanto, a profissionalização teria a função de reter os estudantes e encaminhá-los para o mercado de trabalho. Essas alterações, para Saviani (2015:130) indicam uma ruptura na política educacional para atender a continuidade socioeconômica, vejamos,

[...] E isto é compreensível porque, se a continuidade da ordem socioeconômica só pode ser garantida através da ruptura política, na educação a continuidade das funções demandadas pelas condições sociais exigiu uma ruptura no âmbito da política educacional, ou seja, nos rumos que deveria tomar a forma de organizar e operar os serviços educacionais.

Nesse sentido, a Lei 5.692/71 é compreendida enquanto reflexo da dinâmica socioeconômica na tentativa de organizar o ensino ajustado ao novo modelo político desencadeado pelo golpe militar de 1964, atendendo a ideologia desenvolvimentista que estabeleceu diretriz e bases para o 1º e 2º graus, com novas orientações para os sujeitos envolvidos no processo de ensino, no currículo escolar, ecoando nas práticas escolares, nos saberes ensinados e adquiridos pelos estudantes.

Com relação ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, o capítulo I, no artigo 1º revela o seguinte discurso: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”<sup>39</sup>.

Conforme está explícito, a primeira impressão que se tem, é uma declaração baseada na concepção humanista (base liberal) descendente das discussões que ansiavam um ensino que desenvolvesse as habilidades e autonomia do educando. No entanto, ao observar os objetivos reais, levando em consideração o bojo do contexto que a lei foi projetada e aprovada, percebe-se que a inspiração é de base tecnicista devido a necessidade da “qualificação para o trabalho”, que seria a estratégia empregada para solucionar dois problemas: a demanda pelo ensino superior pela classe média que via um meio de ascender socialmente qualificando-se para ocupar os cargos altos nas empresas e a demanda do sistema econômico por recursos humanos.

Otaiza Romanelli (2017:244) segue a mesma linha interpretativa de Zotti (2004), analisa o tema em seu livro sobre a História da Educação, no capítulo intitulado “A política educacional dos últimos anos”, onde a autora compreende a reformulação do ensino médio em sintonia com a questão da universidade, ou seja, “com vistas a um desvio de demanda social de escola superior”,

Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior.

---

<sup>39</sup> Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.

Essas alterações foram recomendações do Grupo de Trabalho (GT) e também da agência norte-americana que assistiu técnica e financeiramente a organização do sistema brasileiro, os chamados “Acordos MEC-USAID.<sup>40</sup>”. Por influência da teoria do capital humano importada dos Estados Unidos da América nos anos 1960, “privilegiou-se a “formação técnica”, treinando mão-de-obra para as multinacionais e desconsiderando o ensino básico. “<sup>41</sup>

Essa formação era considerada necessária para obter trabalhadores em excesso que estariam disponíveis para o mercado de trabalho, em consonância com a ideologia de crescimento do país, portanto, ampliar a escolarização seria uma estratégia de inserção dos indivíduos nesse projeto de desenvolvimento.

Os técnicos americanos foram contratados para fazer relatórios sobre as diferentes modalidades de ensino, abrangendo desde a alfabetização até as universidades. Os pareceres emitidos serviriam como diretriz na condução das reformas no campo educacional, para os estudiosos, Cunha e Góes (1996), a reorganização começou de forma sigilosa nas gestões dos três ministros de Educação,<sup>42</sup> porém, o deputado Marcio Moreira Alves ameaçou com processo de crime de responsabilidade e o ministro Tarso Dutra prestou informações ao Congresso Nacional e o segredo começou a ser divulgado.

A desculpa disseminada para o contrato dos técnicos estrangeiros deu-se pelo fato do Brasil não ter profissionais qualificados para fazer o levantamento, nem estrutura para desenvolver uma educação que correspondesse ao modelo econômico e com isso garantir a manutenção da ordem capitalista vigente. Sobre esse aspecto, Fazenda (1985:73) considera “a manutenção do atraso da escola em relação a ordem econômica e a ordem social 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 notadamente representados”.

Esse discurso disseminado cumpre a função de controle social mascarado pelo direcionamento das políticas educacionais de ampliação da distribuição de oportunidades para todos, que por falta do devido investimento frustrou docentes, discentes, a classe média e estruturas menos favorecidas.

---

<sup>40</sup> Conhecido acordos MEC/USAID, voltado para a assistência técnica e cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro. A esse respeito ver Ivani Catarina Arantes Fazenda, no livro “Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio”, p. 56.

<sup>41</sup> Discussão realizada por, CHIAVENATO, Júlio José. **O Golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 1994. p. 100

<sup>42</sup> Os ministros de Educação são: Suplicy de Lacerda, Raymundo Moniz de Aragão e Tarso Dutra. *Ibid.*: 32

Uma questão interessante é levantada por Cunha; Góes, (1996:68) sobre essa obrigatoriedade do ensino, que interroga: “A quem interessa a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau?”<sup>43</sup>

Para responder, o autor vai trazendo em cena os vários sujeitos envolvidos (empresários, estudantes, administradores educacionais, técnicos de educação), mostrando os motivos de não haver interesse. Chegando ao ponto de reconhecer que somente “os coronéis do Ministério da Educação, seus letrados conselheiros e os apressados convertidos a essa pedagogia novidadeira é que não sabiam da tendência das grandes empresas, [...] de empregarem o menor número possível de técnicos industriais formados em escola”.<sup>44</sup>

Para os donos das empresas era muito mais interessante que a escola preparasse o indivíduo com base em um conhecimento geral básico, pois “as empresas possuíam suas próprias estratégias de ‘capacitação’ ou de complementação de formação de sua força de trabalho.”<sup>45</sup>

Apesar das eminentes tentativas de orientar as políticas educacionais voltadas para a profissionalização constituiu-se um verdadeiro fracasso vista a presunção em organizar um ensino compulsório sem recursos imaginando atender a demanda do mercado de trabalho em desenvolvimento. A esse respeito Zotti (2004:192) declara que,

Na realidade não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar uma rede de ensino nacional em profissionalizante. As escolas públicas obrigadas a cumprir a lei, foram totalmente descaracterizadas, enquanto as particulares desconsideraram a tal profissionalização (por meios ilícitos e até ilegais) e continuaram a satisfazer os interesses da sua clientela de preparo para o vestibular. Continuando assim uma escola para a elite e outra para o povo.

Uma reforma sem organização prévia, oficialmente desvinculou o caráter propedêutico ao ensino superior, fortalecendo as instituições privadas, na medida em que assumiu “clandestinamente” a função de preparatória dos vestibulares.

Outra questão que evidencia o fracasso da reforma na educação relaciona-se com a intenção de conter a demanda ao ensino superior não ter sido atingida, pois essa política de educação para o trabalho não era de interesse da classe média alta que visualizava ascender

---

<sup>43</sup> Ver: CUNHA, Luiz Antônio Cunha; Góes, Moacyr. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

<sup>44</sup> Ibid., p. 69

<sup>45</sup> Citação de CUNHA apud GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.186

socialmente, nem das classes menos favorecidas que via a instituição de ensino como uma viabilidade da “liberação do trabalho braçal”<sup>46</sup>.

Esses são alguns dos motivos que levaram ao fracasso da proposta do ensino, começando a partir de 1973 um movimento de resistência a essa política de profissionalização compulsória que foi gerando tensões e ganhando força devido à crise do “milagre econômico” o que forçou a modificação.

Nesse sentido, em 1982, o governo enviou ao Congresso um projeto de Lei 7.044/82 que alterava a Lei 5.692/71, que visava a “qualificação para o trabalho” sendo substituída pela concepção de “preparação para o trabalho”, retirando a concepção de que o ensino deveria ser obrigatoriamente voltado para a habilitação profissional no 2º grau.

Desse modo, o emprego do termo ficou bastante impreciso, pois “poderá ensejar a habilitação profissional.”<sup>47</sup> Portanto, ao realizar alteração permitiu-se um ensino profissionalizante de cunho optativo, as instituições de ensino encontraram abertura para voltar a oferecer cursos visando exames vestibulares.

Nesse sentido, ao abordar os legados do regime militar, parafraseando Germano (2011:269-270), a herança na atualidade reflete-se no alto índice de analfabetos, evasão escolar e repetência, professores com jornadas escolares em excesso, salários insatisfatórios, prédios escolares sem condições regulares de uso, professores com formação crítica sem qualidade, baixo desempenho dos estudantes.

Conforme os levantamentos da historiografia há a compreensão de que a política educacional pós 1964 caracterizou-se pela concretização dos debates sobre a organização nos períodos anteriores em sintonia com o desenvolvimento do país na fase de industrialização e crescimento econômico acelerado. Nessa conjuntura, a educação ficou subordinada aos anseios da produção, sendo embasada pela Teoria do Capital Humano com uma concepção tecnicista, contrária ao projeto industrial nacionalista do ex-presidente deposto João Goulart.

Os presidentes militares privilegiaram esse modelo de educação para que o seu projeto de segurança nacional não fosse contestado, sendo assim, a educação tecnicista era uma forma de preparar o indivíduo para ser o trabalhador que as empresas implantadas precisavam. Trabalhador com uma formação de Educação Moral e Cívica, disciplina escolar que disseminava a propaganda de como deveria se comportar um “bom” cidadão para viver em

---

<sup>46</sup>Bárbara Freitag (1987:41-2) apud GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 187

<sup>47</sup>Ibid., p.71



sociedade de forma ordeira, atrelada com Estudos sociais com a função de “integrar-se” nessa conjuntura em análise.

### **1.3 Queimadas-Bahia no contexto ditatorial: impactos da política desenvolvimentista**

Queimadas, cidade do interior da Bahia sofreu as consequências da modernização da política de desenvolvimento oferecida ao Nordeste através da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), criada pela Lei nº 3.692 de 15 de dezembro de 1959, publicada oficialmente pelo presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), esta instituição esteve atrelada as melhoras necessárias as condições de infraestrutura para desenvolver o país nos Planos de Metas, no sentido de amenizar os problemas econômicos e sociais da região, enquadrada no Polígono das Secas.

Nessa perspectiva, no Diário de Pernambuco, de 1961, abordou-se uma reportagem com o título “Abastecimento d’água para as cidades do Nordeste: revelações do Grupo de Trabalho”,<sup>48</sup> de acordo com a reportagem um Grupo de Trabalho (GT) realizou um inventário com a situação das obras e serviços, com a intenção de sugerir a aplicação ordenada dos recursos orçamentários federais do ano em curso, com relação aos serviços de abastecimento de água.

Para um conhecimento mais conciso dos dados, o GT teve que fazer um levantamento das comunidades que já possuíam o melhoramento do serviço, das que tinham sistemas em construção, das que possuíam projeto pronto e das que estavam em processo de elaboração. Conhecida a situação das cidades, o grupo apurou os recursos disponíveis existentes no Tesouro e no Banco do Brasil, de posse dos resultados estabeleceram um critério de prioridade para a aplicação do valor de Cr\$ 310 milhões disponível do Plano Diretor da SUDENE.

Entre os nove estados beneficiados com a aplicação do recurso, para o estado da Bahia (33 cidades) foi estabelecido o recurso de maior valor, referente a importância de Cr\$ 77,0 milhões, logo abaixo, tem-se a Paraíba (42 cidades), com Cr\$ 68,0 milhões. Utilizado o “critério de prioridade”, as cidades que tiveram os recursos disponíveis para o empreendimento foram as com serviço de abastecimento já iniciado, como mencionado no jornal:

---

<sup>48</sup> Reportagem retirada do Diário de Pernambuco – Quinta-feira, 22 de junho de 1961, p. 4. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_14&PagFis=10826&Pesq=Queimadas%20Bahia](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&PagFis=10826&Pesq=Queimadas%20Bahia)>. Acesso em 01 de out. de 2018

Para as cidades de uma certa importância, como [...]Caetitê, **Queimadas na Bahia**; Cajazeiras, Souza, Patos, Pombal, Bananeiras e Santa Rita, na Paraíba, [...] e muitas outras, cujas obras foram iniciadas há já algum tempo e não concluídas, na sua grande maioria por falta de meios, resolveu o Grupo de Trabalho recomendar a concessão de recursos. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1961:04-Grifo nosso)

A cidade de Queimadas ao ser mencionada no jornal foi tratada como uma cidade de certa “importância”, por estar entre as que foram priorizadas para adquirir a concessão dos recursos para a conclusão das obras. Ainda que tenham existido alguns “casos especiais”, como por exemplo, o de Caruaru (Pernambuco), devido ao DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca) ter adquirido primeiro a tubulação, sem o projeto de abastecimento, e depois, seguiu em inúmeras tentativas de aproveitamento do material recebido para construção o que necessitou de certa atenção para a solução do problema.

Entre os órgãos que possuíam dotação para serviços de abastecimento de água, no Nordeste, são citados no jornal os seguintes:

Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu), Fundação Serviço especial de Saúde Pública (SESP), Superintendência da Comissão do Vale do São Francisco (CVSF), Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). (IBIDEM., p. 04)

Após o ano de 1964, ocasião de tomada de poder pelos militares, a política econômica desenvolvimentista teve continuidade, sendo seu ápice entre o período de 1968 a 1973, denominado por muitos historiadores de “milagre econômico”, nome dado pelos capitalistas internacionais para qualificar o período de retomada do crescimento econômico de uma taxa média de 10% ao ano, uma das maiores de toda a história do capitalismo.<sup>49</sup>

No entanto, mesmo com a mudança do regime político, as realizações no município de Queimadas-Bahia continuaram a se efetivar. A partir desse contexto, a Sudene foi agrupada ao Ministério do Interior, perdendo relativa autonomia, mas continuou a executar projetos diretamente ou por convênios, com acordos relacionados ao desenvolvimento nordestino.

Nesse contexto, houve a construção na cidade de Queimadas do Grupo Escolar Professora Cecy Souza, para atender crianças que cursavam o ensino primário (1ª a 4ª série),

---

<sup>49</sup> Definição criada por NAPOLITANO, Marcos. O regime militar brasileiro: 1964-1985. São Paulo: Atual, 1998. p. 40

mediante a realização do Programa “Aliança para o Progresso”, devido convênio entre o Estado da Bahia, SUDENE e USAID.

Conforme a placa de inauguração, a escola foi uma realização conjunta dos governos dos Estados Unidos do Brasil e dos Estados Unidos da América do Norte, durante o mandato do governador do Estado, Antônio Lomanto Júnior (1963-1967) e administrador municipal Analdino Brito de Andrade (1962-1966), finalizando a construção da instituição em 05 de abril de 1967.

A professora do Centro de Educação da PUC/SP, Ivani Catarina Arantes Fazenda, em seu livro “Educação no Brasil anos 60: pacto do silêncio” aborda aspectos da sua tese de doutoramento defendida na Universidade de São Paulo, em 1984. Na pesquisa, a professora Fazenda (1985:50) historiciza os acordos com a agência internacional realizados para o desenvolvimento econômico, os quais impactaram na educação com propostas para erradicar o analfabetismo. Segundo a autora essa discussão foi apresentada desde as décadas anteriores, no entanto, a partir de 1960 realizaram-se convênios que resultaram em uma educação embrionária que se legalizava com a Lei 5.692/71 que alterou o Ensino de 1º e 2º graus, tornando obrigatório o ensino de segundo grau profissionalizante durante o governo ditatorial.

Segundo a pesquisa de Fazenda (1985:50), foi constatado que para conseguir alcançar os objetivos, no campo educacional, em 1961 foi assinada a Carta de Puntadel Este, liderada pelos Estados Unidos da América, através da qual se firmou acordos com o MEC/USAID, para assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro<sup>50</sup>. Nessa Aliança, incluía-se entre as finalidades, incremento da produtividade agrícola, melhoradas habitações, eliminação do analfabetismo, entre outras medidas.

Com relação às dificuldades encontradas, conforme o relatório da Organização dos Estados Americanos, em 1963, tem-se a escassez de locais escolares para atender devidamente a população escolar existente; as deficiências técnicas na administração da educação e a pobreza nos materiais de ensino.<sup>51</sup>

Esse período de modernização, reorientadas em 1964 a fim de estruturar-se em consonância com os interesses do regime político que entrou em vigor, foram realizados 12 convênios entre o MEC e a AID (Agencia Internacional de Desenvolvimento). Com isso, a cidade de Queimadas na Bahia vivenciou os impactos desses acordos, como a construção da

---

<sup>50</sup> Ibidem, p. 56

<sup>51</sup> Ibidem, p. 59

instituição de ensino primário interessada a amenizar o problema do analfabetismo na cidade, e a construção do Colégio Municipal de Queimadas.

No Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo poder executivo no município de Queimadas, durante o exercício financeiro de 1972, sendo o prefeito nesse período Abelardo Borges Simões de Oliveira (1970-1972), do partido ARENA (Aliança Renovadora Nacional), foi realizada a caracterização da cidade, relatando aspectos que dizem respeito a demografia, agricultura, e principalmente, as obras que foram concluídas na década de 1970 que pincelaram na cidade interiorana a política desenvolvimentista voltada para as necessidades de um espaço carente da manutenção das obras de serviço de saúde, estradas, açudes, energia elétrica, abastecimento de água, construções e reparos nas instituições de ensino. Conforme é possível visualizar no trecho do documento:

- a) Conclusão da Av. Osvaldo Lantyer;
- b) Terraplanagem da Praça Santo Antonio;
- c) Conclusão do Prédio Escolar do Rio Jacuricy;
- d) Construção de aguadas na Faz. Passarinho e açudes na Faz. Pedra Vermelha e Jacuricy;
- e) Recuperação do Grupo Gerador da sede e rede de energia elétrica;
- f) Recuperação de estradas municipais;
- g) Pintura dos prédios da Prefeitura, Quartel e prédios escolares;
- h) Manutenção da rede de ensino primário e do Colégio Municipal de Queimadas.
- i) Manutenção do serviço de energia elétrica;
- j) Manutenção do serviço de abastecimento de água;
- k) Manutenção do serviço de saúde e bem estar social;
- l) Diversos outros serviços de menor importância.<sup>52</sup>

Portanto, de acordo com a listagem das atividades realizadas no município, percebe-se uma estreita relação entre os políticos locais e os projetos políticos desenvolvimentistas dos presidentes militares, em função dos benefícios que foram conseguidos. De acordo com o documento citado, inúmeras obras foram concluídas nesse período e estiveram em sintonia com as metas da superintendência para solucionar os problemas da região. Nesse período, também houve a eletrificação com energia de Paulo Afonso, fazendo-se presente a esse evento o Governador da Bahia Roberto Santos (1975-1978), do partido Arena, o mesmo dos presidentes militares.

Nesse momento, percebemos a importância de levantar pesquisas que estejam a “margem” dos acontecimentos centrados nas grandes cidades e partir para o interior.

---

<sup>52</sup>Fonte: Relatório das Atividades Desenvolvidas – 1972. Documento cedido pelo Colégio Municipal de Queimadas.

Conforme aponta o professor Dias (2009), essa modalidade de pesquisa é uma forma de enriquecer a descoberta da historiografia brasileira atenta a esse contexto ao trazer à tona as medidas tomadas no governo ditatorial no interior do Estado, podendo convergir nos aspectos gerais, no entanto, defende que existem as suas especificidades correspondentes a determinada região, as experiências vivenciadas pelo povo no processo histórico.

Como em muitos estados brasileiros, a Bahia sofreu influências do sistema político ditatorial, instalado a partir de 31 de março de 1964. No artigo do professor José Alves Dias, do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulado “O golpe de 1964 e as dimensões da repressão em Vitória da Conquista”<sup>53</sup>, a intenção de descentralizar a história política do Brasil dos maiores centros urbanos e das “grandes figuras” comumente conhecidas e divulgadas foi delineado em seu trabalho. Dedicado em sua pesquisa a abordar o aspecto local, sua escrita esteve debruçada sobre as ações repressivas sofridas pelo ex-prefeito de Vitória da Conquista na Bahia devido à delação por grupos opositores que perderam as eleições em 1962, motivadas pela aproximação política e doutrinária da gestão administrativa municipal e as reformas de base do presidente João Goulart.

No entanto, com a eclosão do golpe em 1964, o “adversário” Sampaio foi deposto do cargo e preso pelo capitão Antônio Bendochi. A Câmara Municipal foi obrigada a votar a favor da cassação do seu mandato tendo os aliados do prefeito afastados e suplentes convocados. Os direitos políticos foram suspensos por 10 anos, essa medida repressiva conforme explicita o ex-prefeito, através de depoimento, refletiu na sua vida pessoal e profissional, visto que “não podia ser professor, não podia ter emprego público, não podia entrar em concorrência pública nenhuma [...] Era realmente difícil sobreviver com uma pressão dessas, com o controle, com a vigilância terrível que eles faziam em toda movimentação da qual eu participava”.<sup>54</sup>

O estudo do professor Dias (2009) serve para mostrar a abrangência do regime ditatorial, uma cidade do interior do nordeste que dista aproximadamente 518 km da capital do Estado da Bahia sofreu as conseqüências desse período, exemplificada pela cassação e perda do mandato do prefeito Sampaio por ser considerado defensor das políticas adotadas

---

<sup>53</sup> DIAS, José Alves. O golpe de 1964 e as dimensões da repressão em vitória da conquista. In.: ZACHAIADHES. Grimaldo Carneiro; IVO, Alex de Souza, et al. **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009. V. I. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/169/4/Ditadura%20militar%20na%20Bahia.pdf>. Acesso em 25 de set. 2018. p. 69-88.

<sup>54</sup> Ibid., p.81. Depoimento de Pedral Sampaio ao autor, 1999.

pelo ex- presidente deposto João Goulart, então, era visto como “adversário” a ser combatido para evitar possíveis rebeliões que viessem contestar o governo em vigor. Portanto, entende-se que o governo ditatorial não hesitou em caçar seus opositores, impondo-os intencionalmente experiências que lhe causavam medo, violência física ou constrangimento psicológico.

Mediante a pesquisa exposta sobre a conjuntura política que reverberava no país, foi demonstrado em particular como se processou o contexto ditatorial em Vitória da Conquista. No entanto, não foi encontrada no município de Queimadas, também na Bahia, a mesma influência exercida com tal força ao ponto de haver a deposição de políticos, como abordado pelo professor José Alves Dias, ao contrário, percebe-se um continuísmo de atividades desencadeadas desde antes da implantação desse governo regido pelos militares.

Pode-se inferir que, esse equilíbrio/tranqüilidade do poder em Queimadas deu-se devida a existência da “figura” política do deputado federal da Bahia, Nonato Marques, um homem influente, formado em 1937 pela Escola Agrícola da Bahia. Enquanto engenheiro agrônomo atuou na Inspetoria Federal de Obras contra a Seca, aplicando seus conhecimentos na construção de barragens e açudes para enfrentar os problemas das cidades interioranas da Bahia, o que significava uma possibilidade para garantia do projeto desenvolvimentista no município, sendo ele o responsável pela movimentação política e administrativa na implantação das obras, inclusive, como mencionado, a construção do Colégio Municipal de Queimadas que, também, foi atrelado aos seus esforços.

Nas décadas que seguem ao período regido pelos presidentes militares, os projetos voltados para o desenvolvimento do Nordeste chegaram a ser executados no município, como consta no relatório acima do período de 1972. O documento fez referência à manutenção do ensino primário e do CMQ e esses serviços se encontravam nos acordos MEC/USAID com o objetivo de aperfeiçoamento e melhora da educação escolar.

No decorrer deste subtema, foi destrinchada uma série de construções que estiveram simultaneamente atreladas aos projetos de desenvolvimento do Brasil, no processo de industrialização e crescimento da economia. A cidade de Queimadas foi “agraciada” por inúmeras obras que contribuíam para amenizar os problemas sociais e econômicos do Nordeste, e este município localiza-se na Zona Fisiográfica do Nordeste, incluindo seu território, totalmente no “polígono das secas”<sup>55</sup>. Porém, não é somente o fato da área estar localizada no semiárido nordestino com a necessidade de demanda de atuações específicas do

---

<sup>55</sup> Informação retirada da Enciclopédia dos municípios brasileiros. Estado da Bahia. V.XXI e 3 (M.X). Disponível no Arquivo Público da Bahia. p. 148

governo para enfrentar problemas sérios de estiagem que oportunizou ao município o financiamento para a ampliação da oferta das ações que foram desenvolvidas, como consta no Relatório de Atividades de 1972.

Ao pesquisar sobre a cidade de Queimadas, percebe-se um cuidado muito especial por parte do Deputado Federal da Bahia, Antônio Nonato Marques, nascido em 1910 no município, filho do Coronel e também prefeito por suas intervenções realizadas em prol do desenvolvimento socioeconômico, envolvendo-se nas articulações políticas, que visaram beneficiar o município da sua origem, mediante as secretarias assumidas.

Na década de 1940, foi nomeado Agrônomo da Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio, foi um dos fundadores e assistentes do Departamento de Assistência ao Cooperativismo, na década de 1950 foi eleito Deputado Estadual pelo PSD, sendo nomeado Secretário da Agricultura no Governo Regis Pacheco (1951-1954).

Na década de 1960 foi eleito Deputado Federal<sup>56</sup> encerrando seu mandato em janeiro de 1963 com o novo regime político de 1964, filiando-se e ao partido dos militares a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), concorrendo à reeleição em 1966 em que teve envolvimento direto com a política até 1968, mas continuou a presidir associações, exerceu o magistério, entre outras atividades, faleceu em 05 de abril de 2006.

No período da administração presidencial da República por Juscelino Kubitschek (1956-1961), Nonato Marques foi designado, entre outros deputados, para participar da Comissão Permanente do Polígono das Secas, como é retratado no Jornal Tribuna da Imprensa (1955)<sup>57</sup>.

Na reportagem são mencionadas as Comissões Permanentes Especiais da Câmara, que estavam organizadas para atuarem no governo, entre elas a Bacia do São Francisco, Valorização Econômica da Amazônia, e ainda, a do **Polígono das Secas**, comissão entregue ao, “PSD- Oscar Carnerio, Ulisses Lins, **Nonato Marques** e Plínio Ribeiro; UDN – Alfredo Barreira, João Ursulo e José Maria Meli; PTB – Carlos Jeiressati e Francisco Monte; PSP – Milton Brandão; PR – Dix-huit Rosado”. (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1955:3)

---

<sup>56</sup>Na legenda da Aliança Democrática Trabalhista Cristã, que reunia o PSD e os partidos Democrata Cristão (PDC), Trabalhista Nacional (PTN), Social Progressista (PSP) e Socialista Brasileiro (PSB). Informações obtidas CPDOC, disponível em:<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/antonio-nonato-marques>>. Acesso em 02 de out. 2018.

Pequena biografia de Nonato Marques no Correio Braziliense, ano de 1962, na Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível

em:<[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274\\_01&PagFis=8057&Pesq=Queimadas%20Bahia](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&PagFis=8057&Pesq=Queimadas%20Bahia)>. Acesso em 02 de out. 2018.

<sup>57</sup> Matéria no Jornal Tribuna da Imprensa, do Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 1955. Disponível em:<[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083\\_01&PagFis=7260&Pesq=Nonato%20Marques](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083_01&PagFis=7260&Pesq=Nonato%20Marques)> Acesso em 03 de out. 2018.

Em meio às reportagens dos jornais e em conformidade com os documentos encontrados, percebe-se que desde o início da sua inserção na política, esteve empenhado em contribuir intermediando o desenvolvimento de projetos que beneficiassem a cidade interiorana. Um político considerado a mola propulsora para angariar empreendimentos, fazia-se presente nos eventos realizados no município, sendo por isso, expressa à sua figura de político um sentimento de gratidão, como é possível perceber no Decreto do Gabinete da Prefeitura Municipal de Queimadas, nº 131/67 de 1 de abril de 1967, assinada pelo prefeito Analdino Brito de Andrade (1962-1966), ao referir-se aos desdobramentos incansáveis do deputado para a construção em Queimadas do Ginásio Municipal de Queimadas, voltado para o ensino secundário, e demais serviços:

O Prefeito Municipal de Queimadas, no uso de suas atribuições conferidas em Lei, e considerando que as obras de construção da sede do Ginásio Municipal de Queimadas, deve-se ao trabalho incansável do eminente queimadense, Dr. Antonio Nonato Marques; Considerando que os serviços prestados a comunidade Queimadense desde seu impulso na vida pública, é patente e edificante; Considerando que o Município de Queimadas, estão a dever pleito de gratidão ao eminente homem público.<sup>58</sup>

Conforme o documento, desde a entrada do queimadense na vida política, serviços ao município foram prestados, sendo ele o articulador dos projetos de desenvolvimento econômico dos presidentes que administravam o país no período em análise. Após 1964, com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº. 2, de 27/10/1965, e posterior imposição do bipartidarismo, Nonato Marques participou do partido político de sustentação ao regime militar, no caso Aliança Renovadora Nacional (ARENA) ação que facilitou a intermediação das implantações.

O município de Queimadas é conhecido, também, por estar situado no espaço demarcado de Região Sisaleira, do estado da Bahia, (circulado no mapa na cor vermelha) assim como Valente, Conceição do Coité, Santa Luz e São Domingos, somando em um total de 20 municípios<sup>59</sup> definidos deste modo, sendo esses os que mais se destacaram com o cultivo da cultura do sisal.

---

<sup>58</sup> Documento: Decreto do Gabinete da Prefeitura Municipal de Queimadas - nº 131/67 de 1 de abril de 1967.

<sup>59</sup> Os municípios que compõem o Território do Sisal são os seguintes: Araci, Barrocas, Biringinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, **Queimadas**, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno\\_territorial\\_043\\_Do%20Sisal%20-%20BA.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_043_Do%20Sisal%20-%20BA.pdf)>. Acesso em 01 de mar. 2019.



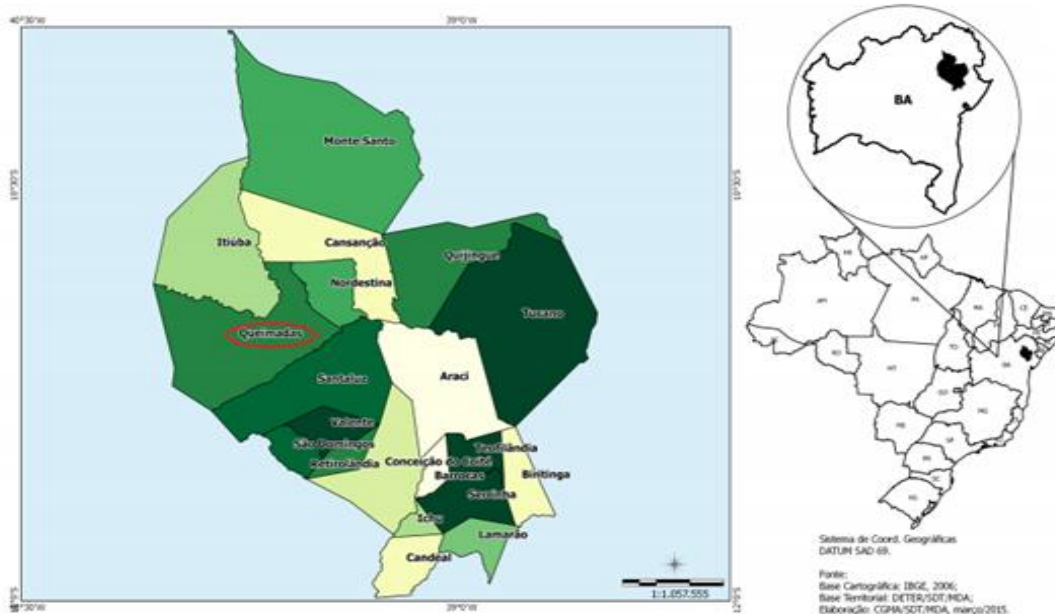
A produção da agave sisalana (planta para produção do sisal) encontrou condições de solo ideais para o seu desenvolvimento, tornou-se fonte de renda para muitas famílias que sobreviviam do plantio e colheita, comumente nas fazendas mediante acordos feitos entre o dono das terras e o trabalhador.

Na cidade de Queimadas, situava-se uma bateadeira (unidade industrial que alisavam e selecionavam as fibras da planta), depois do processo de seleção os fardos eram amarrados e seguiam para outras regiões ou mercado externo.

No entanto, o sisal não mais constitui-se enquanto fonte de renda para a cidade de Queimada, fato explicado pela crise que entre os fatores destaca-se: a entrada no mercado das fibras sintéticas (fios de polipropileno) que começou a substituí-lo, a concorrência de produtos do sisal dos africanos, a oferta mais abundante do que a demanda, e ainda, o fechamento das fábricas na Europa que empregavam a fibra como matéria-prima.<sup>60</sup>

A cidade surgiu de duas fazendas, pertencente a D. Izabel Guedes de Brito, herdadas do seu pai Antônio Guedes de Brito. O nome que recebe o município justifica-se pelas grandes queimadas da vegetação predominante, como por exemplo, a caatinga - para a realização dos roçados.

### Figura 01 – Localização territorial do sisal.



Fonte: Sistema de Informações Territoriais, 2015.

<sup>60</sup> Pesquisa realizada por Felipe Prado Macedo da Silva. **O território do sisal.** Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8869/1/O%20Territ%C3%B3rio.pdf>>. Acesso em 01 de mar. de 2019. p 157

De acordo com o livro de Nonato Marques (1984), “*Santo Antônio das Queimadas*”, esse hábito foi adquirido por ter sido praticado pelos indígenas e seguido pelos colonizadores. As coivaras frequentes acabaram por denominar, inicialmente, o sítio e posteriormente, ao povoado, à freguesia, à vila, à cidade e ao município. O povoamento das fazendas fez-se pelas concessões que a proprietária, D. Izabel Guedes de Brito, fazia as pessoas que tivessem interesse em se estabelecer no local.

Dessa forma, ao ser construída a capela, em seu entorno foi se formando o arraial e a denominação Queimadas ganhou uma complementação, passando o lugarejo a ser conhecido por Santo Antônio das Queimadas. Mais tarde, elevada a Vila Bela de Santo Antônio das Queimadas e atualmente, apenas Queimadas, a emancipação chegou no dia 20 de junho de 1884, sendo mais uma cidade centenária no sertão nordestino da Bahia.<sup>61</sup>

Contar a história do município fez-se necessário para o entendimento do espaço de reflexão desta pesquisa, bem como, as peculiaridades históricas da cidade do interior baiano envolvida no contexto da Ditadura Militar.

O modelo político-econômico vigente no período tinha como característica fundamental acelerar o crescimento econômico do país, nesse sentido, a educação desempenharia a função de preparar adequadamente os recursos humanos necessários ao desenvolvimento da sociedade de acordo com a concepção economicista. É nessa conjuntura que se efetiva a construção do Colégio Municipal de Queimadas, com as modalidades de ensino: Ginásial (5ª a 8ª série) e Normal (formação de professores primários), a instituição recebeu a licença para funcionamento em 1970, através da Secretária de Educação.

É através do viés do ensino que buscamos conhecer como se propagou o contexto ditatorial mediante a legislação educacional, tais como a Lei 5.692/71, Decreto nº 68.065/71, que possibilitou ao CMQ vivenciar algumas mudanças previstas com as reformulações no ensino, contribuindo para reforçar a formação de estudantes “civilizados”, com a disciplinarização dos corpos que induziam a comportamentos estabelecidos pelas normas da instituição, o que poderá ser melhor entendido no capítulo dois em que a organização do ensino que se empenhava em fortalecer os valores em sintonia com o jogo de interesses políticos, econômicos e socioculturais do regime em vigor é melhor delineado.

---

<sup>61</sup>Informações adquiridas do livro de Nonato Marques: *Santo Antônio das Queimadas*, 1984.

## 2. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO: EDUCAR PARA DISCIPLINAR.

A um pai a quem falta **princípios morais** não será nada fácil orientar e conduzir os filhos. A influência do adulto, isto é, o exemplo é o fator mais importante na educação. Podemos admitir uma educação sem exemplos? Ser amigo é dedicar-lhe carinho elogiá-lo nas **boas ações** e aceitá-lo pacientemente nas más ações, sem deixar com isso de **castigá-lo**. (CONSELHO DE CLASSE, [197-] GRIGO NOSSO)

A passagem é um fragmento do documento que consta a organização do Conselho de Classe, encontrada dentro de uma pasta com vários rascunhos realizados a punho pela diretora para desenvolver o projeto. Na justificativa enfatizou a necessidade da interação entre escola e família, instituições que serviriam para moldar o comportamento dos indivíduos conforme normas estabelecidas nos espaços de ensino reforçando os valores sociais do “bom cidadão” orientados pelo pensamento dominante da elite intelectual.

As reflexões em torno deste segundo capítulo dão-se mediante análise das transformações relacionadas ao ensino no Colégio Municipal de Queimadas, trilhando pela história da construção da instituição pública, sendo esse o espaço escolhido para compreender como se processou o controle do sistema educacional mediante a implementação da Lei 5.692/71 compreendida como estratégia de poder disciplinar<sup>62</sup>, construída através de discursos para legitimar e disseminar a concepção de educação referendada pelos articuladores do Estado ditatorial.

No desenvolvimento da pesquisa houve a contribuição das ex-professoras, respectivas ex-alunas nas décadas anteriores no Colégio Municipal de Queimadas, que compartilharam as experiências vivenciadas dentro do recorte cronológico estabelecido, 1970-1985. Oriundas dessa conjuntura participaram do ensino compreendido como produto de uma seleção, um recorte histórico-temporal realizado a partir das múltiplas leituras e interpretação de sujeitos históricos situados socialmente.<sup>63</sup>

### 2.1 Instituição de ensino: a história do Colégio Municipal de Queimadas

Como analisa Fazenda (1985) a educação brasileira é oriunda de embates políticos e teóricos dos grupos sociais dominantes que anseiam por manter o poder impondo estruturas

<sup>62</sup> Conceito teórico-metodológico de Foucault (2014) que considera o poder disciplinar como uma estratégia para moldar o corpo, tornando-o dócil e útil conforme interesses.

<sup>63</sup> Consultar, SILVA, M.A.; FONSECA, S.G. Ensino **de história hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p.13-33: 2010. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em 30 de nov. 2018

políticas, sociais e econômicas voltadas para seus interesses. Nesse sentido, a autora defende que o modelo de educação construído na ditadura militar (1964-1985) adquiriu consistência de forma mais efetiva nos anos de 1960 por influência dos acordos realizados entre o Brasil e os Estados Unidos da América com o objetivo de reorganizar a educação e, implicitamente, conter os avanços das idéias populistas caracterizadas por tendências econômicas nacionalistas.

Nesse sentido, a USAID (agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional) juntamente com a SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), eram os órgãos que representavam os dois governos, foram responsáveis pela aplicação dos recursos no Nordeste, a primeira refere-se a agência financiadora estrangeira disposta a prestar auxílio financeiro aos projetos da aliança, enquanto isso, a superintendência coordenava e promovia o desenvolvimento da região, propondo as reformas requeridas.

O Ginásio Municipal de Queimadas, é reflexo da propagação das ações da política econômica desenvolvimentista do Brasil, período voltado para um crescimento da demanda social por escola, associado à mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e expansão do sistema de educação, pois que “a nova situação induziu profundas modificações no quadro de aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado”.<sup>64</sup>

A construção das escolas estava entre as metas do programa regional “Aliança para o Progresso”, lançado em 1961, pelo presidente dos EUA John F. Kennedy, aos países da América Latina, no intuito de enfrentar o problema da escassez de instituições que atendessem devidamente a população escolar existente, voltado para o enfrentamento da eliminação do analfabetismo, idealização do “fascínio da modernização”.<sup>65</sup>

É nesse contexto que em 1963 é ratificado por meio do Decreto nº 125 A, a construção da instituição de ensino, na gestão do prefeito municipal de Queimadas, Analdino Brito (1962-1966), no uso das atribuições da Lei Orgânica dos Municípios nº 140/48, no Artigo 28, no tópico XXVI, no qual especifica que entre as competências lhe conferia “realizar serviços de interesse comum [...] com o Estado, mediante acordos e convênios com estes firmados”.

---

<sup>64</sup> Xavier, 1990, p. 59 apud Zotti, 2004, p.102. No livro: Sociedade, educação e currículo no Brasil.

<sup>65</sup> Fazenda (1985) faz uma discussão interessantes sobre os acordos da Aliança para o Progresso voltados para o desenvolvimento do ensino no Brasil, para atender os interesses econômicos de industrialização.

Nesse sentido, houve entendimentos entre o município e o secretário de educação do estado, Luiz Soares Palmeira<sup>66</sup>, para a construção de um edifício com dez salas de aula destinadas ao funcionamento de escolas primárias e do ginásio local mediante o convênio assinado entre o governador do estado, Antônio Lomanto Júnior (1963 a 1967), e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que exigia para essa finalidade um terreno com área de 120x120 metros. Para utilidade pública, o espaço utilizado localizava-se aos fundos da Prefeitura Municipal de Queimadas, conforme consta no documento emitido do Gabinete da Prefeitura Municipal de Queimadas, em 03 de dezembro de 1963.

Nesse período o município apenas oferecia o ensino primário, portanto, o motivo para a construção do ginásio municipal justificava-se pela necessidade em atender as aspirações das classes médias urbanas queimadenses e das demais localidades circunvizinhas desejosas de prosseguir com a educação dos cursos ginásial e colegial, vistos como uma forma de ascender socialmente, ou manter a estabilidade da elite.

A implantação do Curso Normal corresponderia à demanda social e econômica com a formação de profissionais habilitados para atuar no exercício do magistério que supririam a carência deste quadro no centro e zona rural da cidade, conteriam o êxodo dos indivíduos que queriam sair em busca de melhores condições de vida, e ainda, uma maneira de entrar no mercado de trabalho.

Esses interesses supracitados coadunam com a caracterização realizada pelo professor Dermeval Saviani (2005:28) no texto “Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas”, onde considera a instituição como uma “estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, de caráter permanente”. De fato o ginásio não foi construído para atender a uma demanda transitória, mas sim, como reflexo da ação que corresponde aos interesses das lideranças políticas que por convênios angariaram o direito de construir o estabelecimento de ensino em seu município materializando um projeto de civilizar a sociedade com o progresso e modernização.

A instituição possuiu um sistema de práticas que envolveram os sujeitos escolares suscitando experiências e aprendizagens com estratégias construídas para atingir finalidades do interesse do estabelecimento. Nesse sentido, o autor conclui que as escolas são produtos da

---

<sup>66</sup> Secretário de Educação em 07 de abril de 1963 e exonerado em maio em 1964, no contexto ditatorial, sendo substituído pelo professor Paulo Américo de Oliveira que ficou até 1965, em seguida, Eduardo Bezerra Mamede até 1967.

ação humana e sociais em seu funcionamento, uma vez que agregam indivíduos que se relacionam entre si e com a sociedade que estão inseridos.

O colégio público foi criado em 07 de abril de 1964 por força do decreto municipal, sendo realizadas as atividades específicas em 08 de abril do citado ano para começar a formar as turmas do Ensino Secundário, conforme datado na ata do primeiro exame de admissão para a entrada burocrática dos alunos na instituição. Essa avaliação era um recurso exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, conforme consta no Artigo 36 que ressalta sobre “o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende da aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária [...]”<sup>67</sup>. Abaixo segue a imagem do CMQ no período da sua construção, observemos:

**Figura 02 - Construção do Colégio Municipal de Queimadas, 1963.**



Fonte: Acervo pessoal dos irmãos Alan Silva Santos e Aslan Silva Santos.

Pela observação da Figura 2, pode-se perceber que inicialmente, foram levantadas 04 salas, a cada duas janelas corresponde a uma sala de aula, o vão aberto é o local de entrada dos alunos, e as duas janelas a direita do leitor, corresponde a secretaria da unidade de ensino.

Portanto, para ingressar no curso seguinte que era viabilizado pelo CMQ havia a obrigatoriedade da realização de uma avaliação que comprovasse o domínio dos conteúdos do ciclo anterior e de acordo com a ata de resultados, dos 60 alunos que realizaram as atividades

---

<sup>67</sup> BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961

avaliativas, dez foram eliminados na primeira prova de português, portanto, 16,6% foram contidos por esse instrumento de seleção, tendo que cursar mais uma vez o 5º ano para preparar-se para uma nova avaliação no próximo ano. No entanto, em 1971 esse procedimento foi excluído como estratégia para evitar a evasão escolar, oriundo de uma política educacional que explicitava o interesse em diminuir o número de analfabetos facilitando a escolarização.

No momento da construção da unidade escolar enquanto estrutura física, as turmas formadas para o curso ginásial (6º ao 9º ano) foram sendo organizadas e alocadas em outro estabelecimento denominado Escolas Reunidas Santa Bernadete no turno noturno, depois houve a mudança para outra instituição de ensino, chamada Grupo Escolar Cecy Souza, sendo que apenas em 1968 o Colégio Municipal de Queimadas começou a funcionar com 04 salas de aulas.

Para a compreensão da situação da formação das turmas atrelada a construção do colégio, entre outros aspectos, foi recorrida às narrativas da ex-professora Elisa<sup>68</sup>, portanto é importante ressaltar que o uso da História Oral como afirma o historiador Raphael Samuel:

é importante não apenas como uma fonte de informação, mas pelo que faz para o historiador, pois pode ajudar a expor silêncios e deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador na frase fina de Tawney – o “tecido celular ressecado” que, quase sempre é tudo que tem em mãos. (SAMUEL, 1989/1990: 237)

Sendo assim, os relatos orais vêm preencher a lacuna da informação que nos documentos escolares não discorrem, nesse sentido, a ex-professora narra que realizou em 1968 o último ano do curso ginásial (9º ano/8ª série) no Colégio Municipal de Queimadas quando foi convidada pela diretora do estabelecimento para lecionar em 1969 no turno noturno com a disciplina de matemática, visto que pela manhã era estudante do Curso Normal. Segundo o depoimento da ex-professora Elisa:

A escola enquanto instituição começou em 65, só que funcionava no Santa Bernadete, o prédio do CMQ ainda não estava pronto, e antes de fazer a casa começou a preparar o pessoal que ia morar na casa, aí a gente começou estudando no Santa Bernadete só duas turmas. Em 67 a gente foi estudar no Alto da Jacobina porque já tinha as 4 séries a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Aí concluiu o colégio, as 4 salas de aula. A gente ainda brincava nas escavações dos alicerces que iam continuar as demais [...] eu concluía 8ª em 68 aqui no CMQ. (EX-PROFESSORA ELISA, QUEIMADAS-BAHIA, 01-08-2016)

---

<sup>68</sup> Para reforçar o que foi informado na introdução desta pesquisa, os nomes das 05 ex-professoras entrevistadas são fictícios para preservar a identidade, é mantido na originalidade apenas a primeira letra que inicia o nome de cada uma.

Os testemunhos são mais que uma ferramenta, entre tantas outras existentes, para fontes de pesquisa, eles são criados no encontro entre o historiador e o narrador, mediante a arte da escuta<sup>69</sup>. Desse modo foi extraído o depoimento da ex-professora, através das conversas dialógicas e informais, em sua casa, nas tardes e noites, ao partilhar suas inúmeras experiências.

Ao finalizar o último ano do ensino ginásial (8º ano), acreditando “não ter mais o que fazer” em Queimadas, programou-se viajar para São Paulo em busca de trabalho, visto que o município ainda não dispunha de educação colegial (atual Ensino Médio), as classes sociais mais favorecidas saíam da cidade para dá continuidade aos estudos, no entanto, a maioria não tinha condições para desfrutar dessa oportunidade.

O êxodo para o estado de São Paulo, na sua concepção, seria uma maneira de conseguir recursos financeiros para ajudar a sua família, o pai era funcionário da empresa ferroviária e a mãe dona de casa. Na época estudava com a filha do prefeito Analdino Brito e comentou a respeito dos seus projetos, alguns dias depois foi chamada no gabinete em que relata:

Concluiu o ginásio, não tem mais nada para fazer, aí eu disse que ia embora, que ia para São Paulo, contei a minha história para as minhas amiguinhas, aí, elas falaram com o senhor Analdino que na época era prefeito, isso em 68, aí me chamou um dia: “Vem cá, quer dizer que você está indo embora”? Eu disse: “É, senhor Analdino eu não tenho mais nada para fazer, e pretendo ir embora para ajudar meus pais”. Ele disse: “É, não vá agora não, aguarde que nós estamos vendo aí, parece que nós vamos trazer um curso Normal”. (EX-PROFESSORA ELISA, QUEIMADAS-BAHIA, 01-08-2016)

Esse diálogo entre o prefeito e a ex-professora Elisa, evidencia uma articulação às demandas da ordem social do período na busca da expansão da escolaridade em sintonia com a política desenvolvimentista em formar profissionais capacitados para atuar na educação do município oferecendo oportunidade de mobilidade social as classes menos favorecidas.

Existe um imaginário sobre o deslocamento populacional como estratégia para melhorar de vida, no caso, essa foi a saída encontrada para resolver o seu “problema” relativo a emprego e continuidade dos estudos. Esse não é um caso incomum em cidades do interior nordestino, onde as famílias com situações precárias migram para outras regiões para fugir das dificuldades e seguir em busca pela expansão de outras e melhores possibilidades, principalmente na região Sudeste.

---

<sup>69</sup> Termo empregado por Portelli, Alessandro, em sua obra: História oral como arte da escuta, 2016.p. 9



Finalmente, em 05 de março de 1970, através da Secretaria de Educação e Cultura do Estado na portaria de número 998, de 05 de março de 1970, foram criados os Cursos: Noturno e Normal os quais habilitariam os estudantes para o ensino primário. A primeira turma formou-se em 1969 com quatro estudantes do sexo feminino, conforme Ata de Colação de Grau da primeira formatura de professoras datada de 29 de dezembro de 1970.

A escola contou o comparecimento de personalidades ilustres da sociedade tais como, prefeito, vereadores, delegado de polícia, promotor, entre outras. Os nomes descritos são precedidos de formas de tratamentos que os inserem nas classes de pessoas que demonstravam status na sociedade, conforme esse critério é possível compreender o alto nível de prestígio que era vinculado a carreira docente, como registrado em ata:

O Exm<sup>o</sup> Sr. Dr. Juiz de Direito Wilson Lopes de Carvalho, o Exm<sup>o</sup> Sr. Prefeito Municipal Dr. Reynaldo Vicente de Salles, o Exm<sup>o</sup> Promotor Público Dr. Osinaldo Bento de Souza, o Bel. Dr. José Fereira de Santana, o Presidente da Câmara de Vereadores Sr. João Graciliano de Queiroz, pais das formandas e os convidados das famílias das professorandas para a colação de Grau. (ATA DE COLAÇÃO DE GRAU, 1970)

Foi um momento que mobilizou a sociedade queimadense, pela importância dada aos educadores, considerada uma profissão de notoriedade mediante reconhecimento social. Na ata de colação de grau de 1970, consta o discurso realizado pelo Excelentíssimo Senhor Juiz de Direito Doutor Wilson Lopes de Carvalho que em seu discurso “exaltou o valor do mestre e seus deveres para com as crianças e sociedade”<sup>70</sup>. Assim, percebe-se que o Curso Normal é representado como extensão do espaço tradicionalmente visto como feminino.

Esse discurso é oriundo do imaginário republicano que se estruturou nos fins do século XIX se estendendo ao longo do século seguinte, com o projeto de reconfiguração da sociedade progressista com aspirações de unidade política que “colocou nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes”<sup>71</sup>.

Nesse sentido, se construía o discurso que atravessava a linha mulher-mãe-professora, cuja a função útil em sua vida consistia no ato de cuidar, amar, domesticar e educar. Em 19 de junho de 1970, três meses depois da implantação oficial do Curso Normal no Colégio

---

<sup>70</sup> Ata de colação de grau da turma de 1970, cedido pelo CMQ.

<sup>71</sup> Discussão realizada por Jane Soares de Almeida, no livro “**O legado educacional do século XX no Brasil**”, de Dermeval Saviani, p. 57-58

Municipal de Queimadas, foi recebido da Secretaria de Educação e Cultura a autorização para funcionamento legal da instituição de ensino, concedida através da Portaria nº 7.331.<sup>72</sup>

Uma das idealizadoras do projeto foi a professora Ivanir Lantyer, formada no Colégio das Sacramentinas<sup>73</sup> na cidade do Senhor do Bonfim, também interior da Bahia, instituição onde funcionou o Curso Normal a partir da década de 1930. Como afirmou Lapa Cunha (2015) esta instituição era voltada para a educação formal e religiosa, devido o poder exercido pela Igreja Católica no ensino secundário às “moças de família” da região, clientela distinta da sociedade da época pelo apreço ao saber a ser construído e adquirido para atuarem nos espaços rurais e urbanos do território.

Foi com a estrutura de formação de base religiosa que a diretora do Colégio Municipal de Queimadas administrou a instituição por um período de 25 anos. Na época da entrevista, em 2016, estava com 85 anos durante o encontro foram escritas algumas questões em que a ex-professora foi rabiscando algumas respostas, por vezes respondendo oralmente de forma precária e receosa.

A entrevistada justifica que a demora para a oficialização do ensino no ginásio: “na época, a Secretaria de Educação do Estado demorava em resolver as solicitações. E eu como diretora, fui várias vezes ao secretário de Educação, para a resolução deste decreto.” (IVANIR LANTYER, QUEIMADAS-BAHIA, 10-08-2016)

No decorrer da exposição, entende-se a instituição não como algo dado, naturalizada, mas sim como uma construção humana articulada a interesses determinados pelas forças detentoras de poder que impunha seus objetivos. Como já foi mencionado no primeiro capítulo, o articulador para que os projetos fossem desenvolvidos em Queimadas foi o deputado federal Nonato Marques que se empenhava para garantir as benesses em prol da modernização da cidade, em meio às redes de poderes que se estabeleciam mediante as

---

<sup>72</sup> Dados fornecidos pelo livro: MARQUES, Nonato. **Santo Antônio das Queimadas, 1984**. E relatos fornecidos pela diretora do período chamada IvanirLantyer. Uma das precursoras do ensino Secundário no município. A professora é natural de Queimadas, nasceu em 23 de abril de 1931, sua família morou em Salvador por um período, e lá cursou o primário, terminando em Queimadas. Realizou o Curso Secundário: Normal, na cidade de Senhor do Bonfim, no Colégio das Sacramentinas. Após concluir, solicitou em Salvador a nomeação para o ensino, sendo nomeada para trabalhar no povoado de Queimadas chamado Lagoinha, depois transferida para o Jacurici da Leste, e em 1948 foi transferida para a Escolas Reunidas Santa Bernadete, lecionando de 4ª a 5ª série primárias. Em 1970 foi nomeada pela SEC de Salvador como Delegada Escolar. Em 1977 coordenou o Núcleo do Haprol (Habilitação para professores leigos)

<sup>73</sup> Cunha, Rúbia Mara de Sousa Lapa, produziu um texto intitulado “Das molduras azul e branca aos castelos de aprendizagens: marcas das primeiras professoras nas escolas isoladas” analisa os percursos formativos das normalistas do Instituto Senhor do Bonfim e as do Colégio Santíssimo Sagrado das Sacramentinas, Nossa Senhora de Fátima que funcionavam nas cidades de Jacobina, Senhor do Bonfim e Campo Formoso no período de 1945-1960. Disponível em: <[http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1437184814\\_ARQUIVO\\_textohistoriaoralEVENTO01.pdf](http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1437184814_ARQUIVO_textohistoriaoralEVENTO01.pdf)>. Acesso em 19 de ago. 2019

secretarias ou órgãos assumidos. Nesse sentido, a compreensão aqui é de que a política educacional foi utilizada como estratégia empregada para civilizar a sociedade queimadense em sintonia com o espírito desenvolvimentista.

## **2.2 As influências da legislação educacional, no contexto ditatorial, no Colégio Municipal de Queimadas - Bahia**

Os presidentes militares de posse do poder começaram a intervir em todos os campos das políticas públicas sociais, com tomada de decisões para a normatização do nosso país, refletidas no cotidiano das instituições de ensino e ações dos professores, principalmente, mediante a reformulação do ensino de 1º e 2º graus com a lei 5.692/71, que contribuiu para formar sujeitos dóceis que não contestassem os ditames ditatoriais.

No Colégio Municipal de Queimadas, o controle no ensino deu-se por meio de estratégias de vigilância, indivíduos selecionados pelo governo tinham a função de supervisionar o cumprimento das normatizações no estabelecimento, observavam-no, faziam relatórios e recomendações das alterações a serem agregadas para estar em consonância com a legislação em vigor.

Uma possível implicação da lei supracitada foi o aumento do número de matrículas pois, além de unificar o ensino primário com o ensino ginásial, chamando-o de 1º Grau, ampliou a escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos, eliminou o exame de admissão que de certa maneira, selecionava os estudantes mais “capacitados” para continuar o processo de ensino e os que não alcançavam as notas desejadas, eram impedidos de avançar para o ciclo seguinte.

Ao falar sobre o exame de admissão, realizado em 1968, pela ex-professora Gênova, compreende que esse processo era um verdadeiro “pente fino”. De acordo com sua narrativa, para a realização dessa atividade avaliativa no colégio era reservada uma semana no final do ano com os estudantes aprovados na última série do primário, caso fossem eliminados no exame seriam contidos no sistema de ensino:

Já era uma preparação também para o ginásio, que tinha todo um pré-requisito. Tinha que fazer exame de admissão no final do ano. Depois de aprovado, fez o 5º ano, passou, foi classificado, agora vai fazer o exame de admissão para o ginásio, tipo um vestibularzinho, tinha redação e português, eram eliminatórias, se você não conseguisse nota suficiente, da média, perdia, aí já não fazia mais matemática, nem as demais provas, vamos dizer assim, pente fino. E tem mais, se não passasse, ia cursar novamente o quinto ano, para no próximo ano fazer o exame de admissão, enquanto você não

passasse no exame de admissão, você não chegaria ao ginásio. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BAHIA, 01-08-2016)

A eliminação do exame de admissão serviu para implementar a junção do ensino em um curso de Primeiro Grau (primário e ginásio), com a duração de 08 anos. Essa alteração introduzida na estrutura de ensino é considerada por Romanelli (2014) como a retirada de um dos pontos de “estrangulamento”<sup>74</sup> que se tornava uma barreira quase intransponível para os indivíduos menos favorecidos economicamente, marginalizando parcela considerável da população.

Gênova (2018) relata que “muitos alunos quando começavam a perder de ano, deixavam os estudos e iam trabalhar” (Queimadas-Bahia, 29-10-2018), portanto, o fato de não conseguir dar continuidade aos estudos gerava o abandono escolar, podendo ser visto com uma justificativa para canalizar interesse no trabalho e ajudar na sobrevivência da família em um município do interior da Bahia precário economicamente. A rigidez do exame de admissão tornava-se um fator de restrição ao ensino ginásial sendo extinto do Colégio Municipal de Queimadas, praticamente um ano depois, conforme a Ata Geral de Exames de Admissão<sup>75</sup>a última turma realizou esse processo em 28 de novembro de 1972.

Essa modificação para melhorar o fluxo do processo escolar, assumiu um espectro meramente quantitativo em 1975 no CMQ, no entanto, esse quadro se manteve com relativa dificuldade, pois a instituição pública municipal continuou a exercer um ensino tradicional que privilegiava a qualidade e esse fato interferiu de tal forma, que gerou a impossibilidade de usufruir o direito democrático dos estudantes. Dessa maneira, o resultado foi à formação de uma escola que controla, através do uso da “repressão e censura ao ensino, [...] tutelados e submetidos às autoridades oficiais”<sup>76</sup>, que disseminava valores e saberes acessível apenas a determinada classe social.

Na tabela é possível verificar o impacto da extinção do exame de admissão em sintonia com a Lei 5.692/71 no Colégio Municipal de Queimadas com a ampliação do contingente de matrículas que refletiu na necessidade da reorganização do ensino exigindo uma revisão das práticas, concepções e docentes para atuar na educação.

---

<sup>74</sup> ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: (1930/1973). 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 248

<sup>75</sup>Nos anos seguintes, faziam um reforço escolar de três meses, os estudantes que não tinha alcançado a média para a 5 série no ginásio. Aulas de recuperação, e continuaram a denominar de Exame de Admissão, no entanto, quem alcançava a média, matriculava-se direto no ginásio, sem haver teste seletivo. Conforme Artigo 14, da Lei 5.592/71, 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento

<sup>76</sup>Ver GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). 5. ed. SP: Cortez, 2011.

Os dados foram construídos de acordo com o Livro de Resultados Finais<sup>77</sup>, no período de 1970 a 1980:

**Tabela 01: Matrícula final, 1970-1980.**

Primeiro Grau		1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
5ª série	Masculino	13	22	18	14	15	20	50	35	41	44	42
	Feminino	35	25	32	27	30	30	57	57	67	62	55
	<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>47</b>	<b>50</b>	<b>41</b>	<b>45</b>	<b>50</b>	<b>107</b>	<b>92</b>	<b>108</b>	<b>106</b>	<b>97</b>
6ª série	Masculino	15	14	9	15	6	9	17	26	25	27	15
	Feminino	22	29	14	18	15	22	24	31	48	53	22
	<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>43</b>	<b>23</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>31</b>	<b>41</b>	<b>57</b>	<b>73</b>	<b>80</b>	<b>37</b>
7ª série	Masculino	10	15	10	10	15	2	10	15	16	18	23
	Feminino	17	22	24	18	16	15	18	21	19	33	46
	<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>51</b>	<b>69</b>
8ª série	Masculino	8	16	11	13	8	12	2	8	15	11	14
	Feminino	19	16	18	18	18	16	13	15	18	21	29
	<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>32</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>43</b>

Org. Catiana Baraúna Reis e Paulo Roberto F. S. Silva

Com a lei que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus promulgada em 11 de agosto de 1971, é possível inferir que as modificações, no sentido do aumento quantitativo dos alunos, não foram sentidas no Colégio Municipal de Queimadas no mesmo momento da retirada do exame de admissão. Mas, apenas três anos depois, como se pode perceber na tabela supracitada, no ano de 1975, há uma demanda maior dos estudantes por vagas no curso ginásial, portanto, verifica-se que houve uma expansão quantitativa dos alunos que entraram nas turmas do segundo ciclo do Primeiro Grau (5ª série). No ano de 1970 foram 48 matriculados e seis anos depois houve 107, com essa comparação percebe-se um aumento de 122% do número de matriculados, sendo que a média se mantinha com um mínimo de 41 e no máximo 50 alunos.

No ano de 1976 em números absolutos tiveram 107 estudantes nas turmas das 5ª série que se distribuíam entre A e B, no turno matutino, no decorrer dos anos houve um declínio visível da quantidade, pois na 6ª série em 1977 apenas 57 se mantiveram, em 1978 consta na 7ª série 35 e em 1979 na última série do ensino ginásial 32 estudantes.

Para tentar compreender essa mobilidade decrescente observou-se a Ata de Resultados Finais da 5ª série do ano de 1976, através desse documento escolar percebeu-se um alto índice

<sup>77</sup> São registradas as notas finais dos estudantes, e respectivas disciplinas.

de reprovação dos estudantes por não terem alcançado a média final exigida pelo sistema de avaliação das disciplinas.

Nesse sentido, em 1977 muitos nomes dos estudantes do ano anterior permaneciam nas atas da 5ª série, ou seja, mesmo não havendo o exame de admissão considerado por muitos autores como instrumento que impedia a continuidade dos estudos, essa mudança na organização escolar atendendo a exigência da lei em vigor na época, não foi o suficiente para impulsionar que as classes menos favorecidas da sociedade sem acesso a bens culturais, acompanhassem o processo de ensino destinado para a formação intelectual da elite, que vinha sendo preparada para seguir profissões de destaque na sociedade, ou até mesmo, dirigir o município como liderança a conduzir a população.

A escola fundada em uma conjuntura política, econômica e social de um regime ditatorial e, posteriormente, impulsionada por um discurso de democratização do ensino no período da década de 1960, manteve, implicitamente, características antidemocráticas impostas a população escolar ao burlar a gratuidade do ensino oferecendo um serviço educacional que se pretendia público, no entanto com alguns procedimentos pagos. Ao realizar inscrição para ingresso na instituição, os pais dos estudantes do CMQ realizavam o pagamento de uma taxa para a matrícula, conforme relata documento:

A comunidade na média do possível cooperava na manutenção do material do CMQ através dos alunos com pagamento do Caixa Escolar, Matrícula. Quantos aos recursos humanos todos pertencem a própria comunidade Contamos ainda com a ajuda de profissionais liberais tais como: padre, médico. (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO 1º E 2º GRAUS, 1974)

Essa medida atendia a continuidade de uma ordem institucional que conservou princípios estruturais de legislações anteriores que eram convenientes aos grupos detentores de poder. Nesse caso, a diretora, ao instituir o pagamento embasou-se no Artigo 21, §1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/61 que ressalta: “podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, [...] e a aplicação, em melhoramentos escolares [...]”. Os recursos levantados eram vistos como meios da sociedade cooperar com a escola e foram justificados pela necessidade de comprar materiais para a instituição de ensino para o desfrute dos próprios alunos. A proposta da educação vinha dar continuidade a práticas que construíram um ensino para as classes mais favorecidas, nesse sentido, para Bittar; Ferreira Jr. (2006:1160) tal situação permite encontrar a explicação para

determinadas permanências na história da educação pelo fato de que o presente ainda conserva elementos daquele passado.

Ao consultar o Livro de Matrículas, dos anos de 1965-1968, percebe-se que os estudantes eram filhos, em sua maioria, de comerciantes e outros de farmacêuticos, agente de estatística, ferroviário, oficial de justiça, professor, funcionário dos correios, do prefeito do município, um ou outro, que era intitulado na profissão de lavrador ou agricultor, sendo estes, proprietários de extensas terras. Portanto, tem-se um espaço demarcado para o processo de ensino, que foi desfrutado pelas classes médias urbanas que buscavam através do processo escolar condições para ascender socialmente e manter os privilégios.

Seguindo essa linha de pensamento, Abud (2017:55) considera que o ensino secundário (ginasial e colegial) é entendido como instrumento para “preparar os alunos para participar da direção do país, para que eles se tornassem as lideranças da nação a conduzir as massas”, uma caracterização da escolarização oriunda da formatação curricular organizada durante o governo de Getúlio Vargas, promovidas pelos ministros Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) na formação de “individualidades condutoras”.

Retomando análise dos dados da tabela 1, nota-se que dos 107 estudantes matriculados no Colégio Municipal 50 deles encontravam-se em situação de serem contidos na mesma série, 38 por questão de reprovação e 12 desistentes. Nesse sentido, é possível inferir que mesmo o objetivo sendo a manutenção do discurso de um ensino democrático na instituição pública do município, esse anseio não se legitimou na década de 1970. Com isso, a política educacional foi compreendida como uma intervenção que demonstrou como o Estado procurou construir uma aparência de “igualdade de oportunidades”<sup>78</sup>, mascarando a desigualdade através da demonstração explícita de interesse pelo ensino de 1º e 2º graus, com a narrativa de que seria para melhorar a condição de vida da população.

Outro ponto que merece ser levado em consideração, diz respeito a presença feminina de forma mais efetiva no processo de escolarização no ensino ginasial. Considerando o funcionamento da economia do município, pode-se inferir que os jovens do sexo masculino estiveram inseridos no trabalho para ajudar a sobrevivência da família, por isso, afastados da educação escolar.

A atividade econômica de maior destaque foi o cultivo do sisal, introduzida no município nas décadas de 1940, pelo dono de terras Umbelino Santana, através do programa desenvolvido pela Secretaria da Agricultura, a partir do governo de Landolfo Alves, com a

---

<sup>78</sup> Termo usado por Germano, p. 166. Livro “Estado militar e educação no Brasil”.

distribuição gratuita das mudas. Os professores Santos e Silva<sup>79</sup> (2017), da Universidade Estadual de Feira de Santana, consideram que o cultivo do ouro verde do sertão, como assim era chamado o sisal, teve o seu período de apogeu entre as décadas de 1960 a 1970, momento caracterizado por sua ampliação mediante a exportação. Por isso, houve a necessidade de grande demanda de mão-de-obra para a fase rural do procedimento onde cada exercia uma função específica, materializando a divisão técnica do trabalho.

Os dados do Censo Demográfico de 1970<sup>80</sup>, no que diz respeito as pessoas com faixa etária entre 10 anos e mais, no setor da agricultura, pecuária, silvicultura, extração vegetal e caça e pesca especifica a quantidade de sujeitos envolvidos, correspondente a 4.881 do sexo masculino em detrimento de 444 de pessoas do sexo feminino. Portanto, esses dados servem para reforçar a ideia de um ensino seletivo, construído para atender as necessidades das classes favorecidas e desse modo continuando a marginalizar estudantes em condições desfavoráveis de aprendizagem os quais, pela necessidade, optaram pelo trabalho.

A Gerência de Currículo e Instrução enviada pela secretaria do estado da Bahia, do órgão responsável pela organização do ensino, neste caso, pelo Departamento de Educação de 1º e 2º graus, para o Colégio Municipal de Queimadas, documento que consta a organização da matriz curricular do curso ginásial do Colégio Municipal de Queimadas, no período de 1971 a 1973, com as respectivas disciplinas administradas no estabelecimento e cargas horárias, estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselho Estadual (CE), consta:

Fonte 01: Gerência de Currículo e Instrução

DISCIPLINAS	5ª	6ª	7ª	8ª
-------------	----	----	----	----

<sup>79</sup>Artigo dos professores, Santos e Silva (2017), Sisal na Bahia – Brasil, Mercator, Fortaleza, v. 16, e16029, 2017. Disponível em: < <https://doi.org/10.4215/rm2017.e16029>>. Acesso em 07 de ago. 2019.

<sup>80</sup> Para possíveis consultas segue Censo Demográfico – Bahia – VIII Recenseamento Geral -1970. Disponível em:<[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd\\_1970\\_v1\\_t13\\_ba.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_t13_ba.pdf)>. Acesso em: 29 de nov. 2018.



<b>Disciplinas obrigatórias federais:</b>				
1- Português	4	4	5	5
2- História do Brasil	3	2	-	-
História Geral	-	-	2	2
3- Geografia do Brasil	2	3	-	-
Geografia geral	-	-	2	2
4- Matemática	4	4	4	4
5- Iniciação as ciências	3	3	-	-
Ciências Físicas e Biológicas	-	-	2	2
<b>Obrigatórias complementares:</b>				
6- O.S.P.B	-	-	1	1
7- Inglês	2	2	2	2
<b>Optativas:</b>				
8- Educação Moral e Cívica	1	1	1	1
9- Desenho	2	2	2	2
<b>Práticas Educativas:</b>				
10- Educação Física	3	3	3	3
11- Religião	1	1	1	1
Total de aulas semanais:	25	25	25	25

Org. Catiana Baraúna. Acervo do Colégio Municipal de Queimadas.

Ao obedecer aos desígnios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024, promulgada em dezembro de 1961, que definiu competência para a União regular a educação em todas as modalidades de ensino abrangendo o território nacional (Artigo 5º, inciso XV, alínea d), é visto no artigo 35 pertencente ao capítulo I do título VII, com relação ao Ensino Médio (ginasial e colegial), que este dispõe sobre a quem compete a escolha das disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas:

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação complementar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1961)

A lei supracitada definia as competências dos órgãos responsáveis para indicar as disciplinas para os cursos, sendo que o Conselho Federal de Educação organizaria até cinco disciplinas obrigatórias com o objetivo da formação cultural do indivíduo, constituídas por Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, conforme o documento expressava em consonância com as exigências das Normas para o ensino médio, homologado pelo ministro da educação em 24 de abril de 1962.

As disciplinas de caráter optativo ficaram a cargo do estabelecimento de ensino segundo Artigo 40, alínea b, 1961, com isso a escola poderia escolher até dois componentes de maneira a respeitar as listas elaboradas pelos conselhos estadual ou federal que contemplem uma de caráter vocacional segundo Artigo 44, §2º, 1961, que considere as necessidades do estabelecimento. No Colégio Municipal de Queimadas, as disciplinas que preencheram esse requisito diz respeito a adoção de Educação Moral e Cívica; e Desenho, a primeira esteve inserida na programação desde o ano de 1966. Então, é pertinente a interrogação sobre qual o tipo de indivíduo que o colégio estava querendo formar ao instigar uma educação com base na formação cívica?!

Na Organização do ensino de grau médio a formação moral e cívica do educando foi requerida através do processo educativo previsto implicitamente na Lei 4.024 no Artigo 38, item III<sup>81</sup>, Zotti (2004:128) considera que esse componente curricular foi amplamente tratado por ter uma estreita relação com os interesses políticos e por priorizarem como “mola maestra para a reprodução da ideologia dominante”, sendo imposto na matriz curricular em 1969 a partir do decreto n.º 869<sup>82</sup> que dispôs sobre a inclusão da EMC como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas no ensino no país, sendo regulamentado pelo decreto n.º 68.065/71 em 14 de janeiro, reforçada em agosto do corrente ano na Lei 5.692/71 no artigo 7º a obrigatoriedade nos currículos dos estabelecimentos.

Portanto, pode-se inferir que no CMQ reverberou uma educação moral que inculcou nos estudantes uma postura de ordem e obediência, reflexo de uma sociedade tradicional arraigada a princípios construídos ao longo da estrutura social, política e econômica reforçada pela formação da diretora Ivanir Lantyer que estudou em uma instituição de ensino religiosa.

Como exposto no início deste capítulo, o documento demonstra que havia um entrelaçamento de normas entre as instituições de ensino, famílias e escola na construção de sistemas de hábitos, atitudes e comportamentos. Nesse sentido, entendemos que “os processos

---

<sup>81</sup> Na formação de grau médio serão observados os seguintes itens: **III** - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva; (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (Lei 4.024 no Artigo 38)

<sup>82</sup> Acessível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>.

educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir corpos que foram – e são – objetos da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais”.<sup>83</sup> Sendo a EMC compreendida como um exercício<sup>84</sup> para a prática de disciplinar o corpo de modo a exercer sobre o estudante uma coerção sem folga no intuito de criar corpos dóceis, ordeiros.

As atividades avaliativas eram realizadas através de arguições orais, em que o professor selecionava estudantes em pares e realizava perguntas as quais deveriam ser respondidas oralmente, ao fim da arguição os acertos eram contabilizados e representavam a soma das notas para uma das unidades. A esse respeito Gênova lembra,

Era tudo muito difícil, mas se aprendia. E as avaliações, primeiro tinha uma oral, chamava de um por um na carteira e ia perguntando sem olhar para nada, não podia pegar em livro nem nada, já ia com as mãos para trás. Tinha que decorar mesmo, tinha que aprender mesmo. Depois ainda voltava para perguntar, história do Brasil, por exemplo, fulano: “o Brasil foi dividido em quantas capitâneas? Quais as principais? Quais as que prosperam? Quem eram os donatários?” E você tinha que responder, um e outra. A sala totalmente em silêncio e só os dois lá, arguindo. Ia perguntando e ia colocando lá os tracinhos, assim, o que acertava colocava um tracinho cumprido, o que errava atravessado, depois contava e transformava na nota, depois fazia uma prova escrita com aqueles mesmos assuntos, que já tinha feito a oral, juntava as duas provas e dividia, era assim. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BAHIA, 01-08-2016)

Esse tipo de avaliação era considerado rígido, por impor aos estudantes à memorização do conteúdo que seria questionado em sala de aula, a atividade indicava o domínio de um método de ensino que valorizava o caráter cumulativo das informações “saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava no livro ou copiado nos cadernos. [...] Aprender era memorizar”.<sup>85</sup> Circe Bittencourt (2011:69) considera que houve uma interpretação equivocada a respeito das atividades para o “exercício da memória” que constituíam os chamados *métodos mnemônicos* proposto pelo historiador francês Ernest Levisse que pretendia desenvolver a inteligência nas crianças. No entanto, Bittencourt (2011) critica a utilização desse método para consolidar uma memória histórica

---

<sup>83</sup> LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.09

<sup>84</sup> Termo empregado por Foucault, no livro “Vigiar e punir” (2014), definindo como técnica que impõe ao corpo tarefas repetitivas e diferentes que tem a finalidade de produzir indivíduos assujeitados, faz parte da prática disciplinar.

<sup>85</sup> Discussão realizada por Bittencourt, Circe Maria. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez, 2011.

através de estratégias de desfiles cívicos, datas comemorativas e uma série de rituais que os estimulassem a “saber de cor” sem espaço para realizar reflexões.

E ainda, na defesa de um ensino elitista, entre as disciplinas obrigatórias complementares do sistema federal, de acordo com as gerências de currículo, havia duas disciplinas de línguas estrangeiras modernas: Língua Inglesa e Língua Francesa, perdurando até 1968. Portanto, ao observar essas disciplinas pode-se compreender que os currículos são estratégias de intervenção do Estado no anseio da formação da clientela escolar de interesse as classes dominantes.<sup>86</sup>

Para André Chervel e Marie-Madeleine Compère<sup>87</sup>, no texto intitulado “As humanidades no ensino” consideram a formação voltada para a elite social, os quais são capacitados para buscar domínio da linguagem, clareza do pensamento, por isso, a importância do ensino das línguas e literaturas e com isso corresponder as expectativas das classes médias que reconheciam no processo de escolarização uma estratégia de ascender socialmente ao concluir o Ensino Médio no currículo escolar, visto como uma maneira de oportunizar a chegada à universidade. Foi nesse contexto que foi implementado o Curso Secundário (Ginasial e Colegial) para a formação intelectual dos indivíduos do Colégio Municipal de Queimadas.

Como mencionado pela Portaria sob o nº 998 em 05 de março de 1970, efetuou-se legalmente o Curso Normal para formar professores para o Curso Primário, uma profissão com status social no período, sendo uma maneira de ingressar no mercado de trabalho, principalmente as mulheres. Alguns homens, com certa condição financeira, estudaram apenas até a última série do curso colegial, depois partiram para outra cidade na intenção de realizar um curso sem vínculo com a sala de aula.

Uma das entrevistadas, filha de comerciante formada no Curso de Magistério em 1980, narra que seu irmão mudou-se para a cidade de Riachão do Jacuípe a 120 quilômetros da cidade de Queimadas, para realizar o Curso de Contabilidade e outros colegas passaram a morar em na capital da Bahia, em Salvador, em uma distância aproximada de 350 quilômetros, para realizar o Curso Científico como descreve a ex- professora e estudante do CMQ:

Meu irmão João Luiz, já não quis fazer o magistério foi fazer contabilidade em Riachão do Jacuípe, outros foram fazer o científico em Salvador, mas na

---

<sup>86</sup> Definição de currículo defendido por Katia Abud, no texto “ Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária, 2004:28

<sup>87</sup> Texto disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a12.pdf>>. Acesso em 12 de ago. 2019.

época era o que a gente tinha aqui e a gente fazia. Ele disse que não tinha vontade nenhuma, ele tinha verdadeira aversão a ser professor, aí ele não quis. Aí ele disse que se fosse pra fazer o magistério: “eu não estudo”, e não estudava mesmo, ainda bem que tinha parentes lá e botou para estudar. Ele estudou comigo até a 8ª série. Eu fiquei aqui fiz o magistério. (LAURA, QUEIMADAS-BAHIA, 04-08-2016)

Conforme a narrativa, o irmão de Laura demonstrava aversão ao exercício do Magistério, por isso optou por ser um profissional que cuidaria das questões financeiras, tributárias, econômicas ou patrimoniais conforme o setor que iria atuar. Com isso, é possível inferir que a sua escolha pode estar atrelada a representação acerca da sala de aula ser um espaço feminino, construção do imaginário republicano<sup>88</sup> dos fins do século XIX, que se estendeu ao longo das sociedades na reconfiguração progressista que alocava a mulher o papel de regenerar moralmente os indivíduos devido aos atributos relativos a paciência, bondade que se exige de uma mãe-professora, essa visão é entendida como uma herança cultural que reforça estereótipos amparados numa tradição patriarcal.

A falta de interesse poderia, ainda, estar relacionada a instabilidade referente ao pagamento dos professores municipais justificados os vencimentos atrasados por falta de verbas. Como consta o documento de Comunicação, do prefeito municipal Ranúcio de Araújo Batista (1972-1976), para o Colégio Municipal de Queimadas, nos meses de novembro e dezembro os pagamentos não foram efetuados, mas comprometia-se até o dia 20 do mês de abril a liquidá-los:

Prezados professores

Com o único objetivo de dar total assistência ao Setor Educacional do nosso município, levo ao conhecimento de Vs.Ss que os meses atrasados de Novembro e Dezembro pagarei tão logo saia a verba até o dia 20 do corrente e os meses de Março e Abril, pagarei com aumento de Cr\$ 6,0 para o Ginásio e Cr\$ 7,0 para o curso Pedagógico, logo após pagamento dos meses acima mencionados.

Na certeza de contar com a colaboração de todos os membros deste bioso estabelecimento de ensino, prontifico-me a resolvermos juntos, todos os problemas que possam surgir. Sem outros assuntos para o momento, subscrevo-me. <sup>89</sup>(COMUNICAÇÃO, 01-04-1975)

O magistério não era um campo de atuação de preferência masculina, e por isso, outras opções eram almejadas para atuação profissional desse grupo, motivo que se justifica tanto

---

<sup>88</sup> Posição defendida pela professora Jane Soares de Almeida, no livro “O legado educacional do século XX no Brasil”, 2014:57.

<sup>89</sup> Documento: Comunicação – 1975, cedido pelo Colégio Municipal de Queimadas.

pelo discurso a que era atrelado a esse espaço de trabalho, como também, pela instabilidade salarial com os atrasos dos pagamentos. A realização do Curso Normal pelas mulheres, conforme marcado nas entrevistas, não fazia parte das opções somente por questões econômicas, mas devido a uma construção da figura do profissional da educação atrelado ao discurso de prestígio entre as famílias por ter a figura feminina como filha-professora:

Nossa! Era um orgulho. Era um orgulho. Porque a profissão de professor já foi um orgulho. Era assim, era, foi um crescimento muito grande. Pelo menos eu lembro da minha época. Porque era assim, você não tinha profissionais por conta da escassez, o povo ia crescendo, a população crescendo e você não tinha profissionais. E nessa época ser professor... nossa senhora! Era chique. (Risos). Era chique você ser... Pai dizer que tem uma filha professora era assim, de alto nível mesmo. E era uma fonte de emprego também. Que só tinha isso na época. (NILZA, QUEIMADAS-BA, 06/08/2016)

Conforme aponta depoimento, evidenciam-se os motivos pela opção da carreira do magistério, com ênfase inicialmente no orgulho da família por ter uma filha que desempenharia a função de professora, o que significava status tão importante quanto a função exercida por um político no município. A respeito dessa construção do exercício do magistério, Bittar, Ferreira Jr. (2006) justifica ter sido um espaço constituído por excelência de mulheres advindas das classes sociais da elite com auge em 1960.

Essa elasticidade feminina no mercado de trabalho foi justificada pela escassez de profissionais com formação para o ensino nas séries iniciais, alicerçadas numa conjuntura socioeconômica do país que necessitava diminuir o número de analfabetos considerados empecilhos para prosseguir com o projeto de modernização/desenvolvimento relacionado ao discurso de “Brasil-Potência”.

As primeiras turmas de estudantes do Curso Normal do Colégio Municipal de Queimadas, preparadas intelectualmente para substituir os professores, estiveram engajados na política de desenvolvimento e auxílio da educação secundária, considerados os “intelectuais” do município: juiz, promotor, médicos, padre que havia chegado da Itália<sup>90</sup>, o pastor da Igreja Batista, foram esses que auxiliaram temporariamente no processo de ensino, até serem transferidos para outras localidades por exercerem as funções públicas.

---

<sup>90</sup> O Padre Carlo Gabanelli, veio da Itália com um grupo de estudantes de Teologia, que se dividiram nos países da América Latina, ele foi enviado para a Diocese de Bonfim, e três meses depois seguiu para o município de Queimadas para tornar-se vigário em 08 de dezembro de 1966. A convite de IvanirLantier começaram a organizar os professores para o curso do ginásio.

A ex-professora Elisa recorda esse processo, pois começou a trabalhar em 1969 a convite da diretora, nas turmas ginasiais, mas em 1980 começou a ensinar no Curso do Magistério mediante a necessidade de preencher a vaga:

Doutor Osvaldo [promotor] já não estava mais na cidade, o juiz tinha ido embora, doutor Reinaldo [médico] também mudou-se para Serrinha, mas vieram outros também, outros professores. E **o pessoal que ia se formando ia contribuindo**, passei a ensinar no Segundo Grau porque já faltavam professores. (EX- PROFESSORA ELISA, QUEIMADAS-BA, 01-08-2016)

Para não comprometer a qualidade do ensino, a seleção dos estudantes para ocupar o cargo docente era realizada pela diretora no intuito de empregar os “mais capacitados” através da observação das notas das disciplinas escolares. Foi identificado na Ata de 08 de fevereiro de 1970, documento que consta os nomes dos estudantes de determinada série, com as médias finais de cada disciplina cursada, dessa forma, possibilita a visualização dos que foram aprovados e reprovados naquele ano.

Na ata supracitada foi localizado o nome da ex-professora Elisa, e a presença de notas das disciplinas do curso. Com isso, foi possível perceber que a menor média concentrava-se em 7,4 em História e maior 9,7 em Geografia, as demais estudantes da sua turma obtinham notas inferiores. Na ata de 1978, foi encontrado o registro do nome e notas da professora Laura, em que seu patamar de média mais alta alcançada foi de 9,5 em Química e a mais baixa foi de 7,5 em Geografia; e ainda, no documento datado de 1979, foi encontrada a professora Nilza com a menor média no valor de 6,0 em três disciplinas, e a maior de 8,5 em Biologia.

Além do convite da direção, que avaliava as notas obtidas, outro modo de entrada para compor o novo quadro de profissionais do CMQ era feita a convite do prefeito. Nilza recorda que foi convidada pelo prefeito do município no ano de 1981:

Na época foi o prefeito Ivo Moreira Suzart comecei a trabalhar no Colégio Municipal de Queimadas, trabalhava só com as disciplinas que sobravam. E tinha uma tal de matemática que ninguém queria, e aí disseram : “Dá a matemática para Nilza ai que ela pega”, foi um desafio para mim. (NILZA, QUEIMADAS-BA, 06-08-2016)

Observando a Ata de Resultados Finais, nas turmas que correspondiam ao 1º ano do Curso Normal, foram encontradas três ex-professoras, inseridas nesta pesquisa, que dividiram através de narrativas suas experiências tornando possível o relato para este trabalho.

A estratégia de admissão reforçou, no período ditatorial, o estabelecimento do clientelismo gerando uma política sustentada na troca de favores que vinculava relações sociais de dependência. Nesse sentido, o contrato dos professores no município vinha da direção da instituição ou do poder executivo do município como forma de demonstrar a extensão do poder que se desenvolvia em uma prática de favorecimento pessoal e que tornavam os profissionais da educação “submissos” a esse sistema. Nesse cenário estabeleceu-se uma relação de poder que se deu através da distribuição difusa no tecido social onde cada segmento (professores, direção, prefeito, instância estadual e federal) exerceu influência no espaço que lhe era conveniente de modo que foram moldando comportamentos, atitudes, ações.

### **2.3. Resistência aos ditames legais: protelar para educar**

A avaliação do panorama da política educacional no CMQ durante a ditadura militar, ainda que atravessada por uma observação pouco atenta, leva a compreensão nesta pesquisa de houve certa inércia por parte da direção da instituição e professores frente aos dispositivos de controle para a disciplina dos corpos. No entanto, com uma análise mais atenta, percebe-se uma sutil resistência ao tentar burlar os ditames impostos pela legislação, tais como o objetivo da formação para iniciação do trabalho no 1º grau e profissional no 2º grau (Artigo 5º, §2, a, 5.692/71), considerado pela classe média de cunho preparatório para o trabalhador o que não lhe interessava.

A reformulação do ensino a partir de 1970 ocorreu mediante a construção de um discurso que não foi destituído de neutralidade. Em consonância com os apontamentos do filósofo Michel Foucault, quando interessado em analisar o discurso como ferramenta metodológica e de exercício do poder, foi possível compreender que as transformações do ensino no período em destaque foram controladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas por certo número de procedimentos que teve por função conjurar poderes e perigos ao dominarem os acontecimentos<sup>91</sup>.

Visto que o interesse da Lei 5.692 na reformulação do ensino de 1º e 2º graus era proporcionar educação profissional de base tecnicista para atender as expectativas da expansão econômica do país e investir na formação de mão de obra para suprir o mercado de trabalho, o governo montou um sistema de controle e vigilância para supervisionar na

---

<sup>91</sup> FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 8-9.



instituição de ensino se as exigências estavam sendo efetivadas. De acordo com o livro de Termos de Visitas de 1972<sup>92</sup>, a supervisora do Departamento de Ensino Municipal, visitou o Colégio Municipal de Queimadas no dia 06 de dezembro de 1972 em cumprimento a ordem de serviço 169/72 e constatou que:

O Regimento está desatualizado, no que tange ao Currículo. Recomendamos um trabalho de revisão no mesmo sentido de adaptá-lo as disposições da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Verificamos que havia pasta de alunos com a documentação incompleta. Entregamos a relação nominal, esperando encontrar tudo em ordem na próxima visita. (TERMOS DE VISITAS, 1972)

A supervisora Olga Campos de Menezes observou atentamente a instituição, realizando relatório sobre a visita na qual contabilizou o número de alunos matriculados nos cursos oferecidos no ginásio, analisou as pastas com os documentos verificando que algumas estavam incompletas, e ainda, identificou que o ensino não estava compatível com a legislação em vigor há 16 meses, nesse sentido, orientou “um trabalho de revisão no mesmo sentido de adaptá-la as disposições da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”.

No ano seguinte, consta no documento o retorno da supervisora em 28 de abril de 1973 em que registra:

Visitei este estabelecimento, conferindo as pastas da 4ª série (8ª série) e do Pedagógico. Verifiquei os livros de matrícula encerrando-o. Neles sete pastas em que estavam faltando documentos, tudo está regularizado. Fiz orientação quanto ao currículo, recomendei a fixação dos programas nos diários de classe, [...] a aquisição de Leis e Resoluções referentes ao ensino de 1º e 2º graus, urge uma providência para enquadrá-lo na Reforma do Ensino, baseada na Lei 5.692/71. (TERMOS DE VISITAS, 1973)

A supervisora percebeu que as recomendações realizadas no ano anterior, no que diz respeito a falta de documentos dos estudantes, foram regularizadas, no entanto, continuou a fazer orientações quanto ao currículo e a necessidade de colocar os termos das leis em prática para deixá-lo condizente com o ensino da reforma. Nesse sentido, percebe-se o controle via imposição de um currículo escolar para enquadrar os indivíduos às ideologias do Estado ditatorial cristalizando o que deveria ser ensinado para discipliná-los. Diante disso, é possível concordar com Katia Abud (2004:28), que compreende o currículo e programas como aqueles

---

<sup>92</sup> Termos de Visitas – 1972, documento cedido pelo Colégio Municipal de Queimadas.

que constituem instrumentos de intervenção do Estado no ensino o que significa a sua interferência na formação da clientela escolar para o exercício de cidadania em sintonia com os grupos dominantes.

O Colégio Municipal de Queimadas protelou em adotar as novas propostas institucionais para a organização curricular, mas a política de vigilância reforçada pelas visitas da supervisora influenciou a diretora a organizar em 1974 um projeto denominado “Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus”, considerando que a legislação educacional deveria “processar de forma progressiva atendendo as condições, a realidade da comunidade e da escola”. Essa atitude deu-se pelo medo de sofrer punições de um contexto ditatorial recrudescido pelo Ato Institucional de 1968 que seguiu o decreto-lei 477/69 que reprimia duramente qualquer possibilidade de crítica e contestação no campo educacional.

O projeto do CMQ tinha como meta “implantar a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus a partir de 1975”, para efetivação dessa proposta foi realizada reunião envolvendo os sujeitos que faziam parte do quadro escolar para realizar reflexão e estudos preliminares sobre a lei levando em consideração a escola e os recursos humanos disponíveis que iriam auxiliar no trabalho mediante a realidade social.

A justificativa usada no documento para a mudança na organização curricular dar-se-ia pela necessidade de adequação a nova estrutura que o país estava assumindo de desenvolvimento industrial-econômico, e por isso as “células menores”, termo empregado pela diretora para referir-se ao município, precisava também adequar-se ainda que entendido como unidade menor, fazia parte da estrutura e funcionalidade da engrenagem de um sistema maior, no caso, o país:

A acentuada aceleração no processo de desenvolvimento do mundo atual, as grandes dificuldades econômico-financeira que tem assolado a comunidade mundial e mais diretamente a sociedade brasileira e conseqüentemente suas células menores, os municípios, leva-nos a reflexão buscando soluções que minorem os grandes encargos educacionais assumidos pelo Município a nível do 1º Grau de 5ª a 8ª série e do 2º Grau, tentando busca de recursos ou meios auxiliares que oportunizem numa melhora no nível de ensino **que ora se caracteriza em meramente propedêutico e teórico, sem condições de refletir a filosofia norteadora da Lei 5.692/71**, que objetiva a nível de 1º grau uma semi-qualificação da iniciação para o trabalho, na sondagem para aptidões que não podem ser feitas por falta de recursos materiais. Também a nível de 2º Grau só uma habilitação é oferecida: Formação para o Magistério, procurado pelo sexo feminino. O Sexo masculino evade para os grandes centros em busca de cursos que o habilitem para o Mercado de Trabalho de modo mais eficaz, atendendo suas aptidões ou inclinações. (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO 1º E 2º GRAUS, 1974 – Grifo nosso)

O projeto desenvolvido pela diretora remete a duas questões, a primeira diz respeito a uma legislação de ensino antidemocrático que decorreu dos estudos elaborados por um Grupo de Trabalho instituído pelo presidente da República, general Emilio Garrastazu Médici, através do Decreto n. 66.600, de 20 de maio de 1970, concluindo no prazo de 60 dias sem abrir espaço para a participação da população. Nesse sentido, é compreensível a falta de preparo dos professores, pois a elaboração ficou restrita a comissões de especialistas designadas pelo governo levando a uma falta de preparo para adequar-se a esses moldes impostos.

A segunda questão diz respeito a um descumprimento da lei no CMQ que veio a ser alterado devido o controle das autoridades educacionais. Como reflexo dessas ações em 1976, analisando a Gerência de Currículo e Instrução que consta as matérias fixadas obrigatoriamente pelos conselhos (federal e estadual) em conformidade com a lei 5.692/71, verifica-se o estabelecimento da matéria de Estudos Sociais nas turmas da 5ª e 6ª séries com três aulas por semana, ação que refletiu na exclusão das disciplinas de História e Geografia que vigorava anteriormente, no entanto, estas mantiveram-se somente nas turmas de 7ª e 8ª série com duas aulas semanais.

Como é possível notar, a disciplina de História teve sua área de atuação diminuída, antes era administrada em todas as séries, no entanto, não desaparece por completo podendo inferir que o ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) manteve o predomínio de formação propedêutico com base em uma cultura geral advinda das Ciências Humanas.

No entanto, nesse processo de adaptação mediante a demanda da legislação do ensino de 1º e 2º graus, o currículo do CMQ atendeu a Resolução n.º 8 de 1º de dezembro de 1971, do presidente do Conselho Federal de Educação Roberto Figueira Santos, derivada do parecer n.º 853/71, que tratava de fixar as três matérias do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus e as disciplinas obrigatórias das matérias, conforme:

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

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

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

- a) em comunicação e Expressão – Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;

c) nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.<sup>93</sup>

Nesse sentido, o artigo 4º da Resolução n. 8 que aborda sobre o uso do termo “matéria” contemplaria as atividades, as áreas de estudos e as disciplinas. No período ditatorial, Estudos Sociais teve a função de englobar a História, Geografia e OSPB, para constituir um bloco do conhecimento do núcleo comum. A partir desse levantamento, o entendimento é de que as orientações da supervisora, sobre a inadequação do Currículo do Colégio Municipal de Queimadas em 1972 e 1973, não atendiam a demanda da legislação na implantação da matéria de Estudos Sociais para formar o indivíduo ajustado a sociedade.

Conforme o artigo 5º da Lei 5.692/71 a organização curricular era estabelecida pelo currículo pleno, o qual seria composto pelo núcleo comum (Artigo 4º, 1971) com as matérias obrigatórias fixadas pelo CFE (Conselho Federal de Educação), uma parte diversificada, com base na lista organizada pelo CE (Conselho Estadual) e estabelecimento de ensino. E ainda, as previstas pela Lei de Diretrizes e Bases no Artigo 7º para o 1º e 2º graus com as disciplinas de “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos.”

Nesse sentido, o currículo pleno foi constituído por duas partes distintas: educação geral e formação especial (Artigo 5º, § 1º, 5.692/71). A primeira relacionava-se a base comum de conhecimentos necessários para a formação humana, e a especial refere-se a preparação para o trabalho com sondagem de aptidões no ensino de 1º grau (ginasial) e habilitação profissional no 2º grau (Artigo 5º, § 2º, 5.692/71). Garantindo os princípios de continuidade (ensino geral) e terminalidade (ensino especial), vistos por Zotti (2004:175) como estratégias para formar o indivíduo para o mercado de trabalho com um ensino profissional de caráter terminal, enquanto, isso, instituições lutavam para manter um ensino de formação propedêutico de formação geral organizado para o ensino superior.

Pela ementa do Projeto de Implantação da Reforma do 1º e 2º graus (1974), há o reconhecimento da instituição não ter condições de desenvolver um ensino de 1º grau de sondagem de aptidões por falta de materiais disponíveis, sendo assim, tem-se um discurso de desenvolvimento do país que necessita de recursos humanos para deslançar as atividades econômicas, no entanto, não foram realizados investimentos imprescindíveis para a adequação a essa demanda de formação, portanto, essa situação abriu possibilidades para o colégio praticar o que fosse possível e do seu interesse.

---

<sup>93</sup> BRASIL. **Resolução nº 8/71 de 1º de dezembro de 1971 – CFE**. Fixa o núcleo –comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude  
Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em: 22 de set. 2018.

Nesse sentido, atendendo a disponibilidade de recursos atrelada à concepção de ensino defendida pela instituição, foi implantada para o ensino de 2º grau (atual ensino médio) a habilitação profissional para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), através do parecer n. 349/72 (Brasil – MEC-CFE, 1972) aprovado em 06 de abril de 1972 em substituição ao Curso Normal. O curso foi estruturado em duas modalidades básicas, uma com duração de 4 anos (2.900 horas) habilitado ao magistério até a 6ª série do 1º grau, e a outra aderida no CMQ com duração de três anos com 2.200 horas com habilitação até a 4ª série, correspondendo a exigência do Artigo 5º, § 2, a; atribuída a parte de formação especial do currículo que se voltava para o trabalho.

O curso de formação de professores atendia as expectativas da instituição, considerado de custo baixo e ainda formar profissionais necessários no município para atuar na educação, como estipula a lei 5.692/71 “iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, a vista de levantamentos periodicamente renovados”.<sup>94</sup>

Nesse período histórico da ditadura militar brasileira, Bittar e Ferreira Jr. (2006)<sup>95</sup> compreendem que a reforma de 1971 contribuiu para impulsionar aceleradamente o processo de proletarização da categoria docente a qual devido a extensão da escolaridade obrigatória ocasionou a necessidade de educadores que até a década de 1960 o quadro era composto por profissionais liberais que possuíam capital cultural amealhado do curso universitário da sólida tradição acadêmica, estes normalmente vinham das camadas elitizadas, média alta.

Portanto, a combinação tríplice entre a expansão do ensino, crescimento numérico dos profissionais da educação que vinham das classes baixas ou trabalhadores urbanos, submetidos a salários precários deteriorou as condições de vida e de trabalho do professorado nacional que vendiam as suas habilidades e aptidões. Os autores chamam a atenção para o fato de que a proletarização da classe docente não está associada apenas ao empobrecimento econômico, mas também a depauperação do capital cultural que a classe social anterior possuía. Esse período da história deu início a uma nova construção da identidade social dos docentes sujeito as mesmas contradições socioeconômicas que determinavam organização da classe para lutar por melhores condições de vida e trabalho.

Nesse sentido, a lei 5.692/71 pode ser compreendida como estratégia de poder que embasava uma política de desqualificação profissional e modificação do ensino mediante uma

---

<sup>94</sup>Lei 5.692/71. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em 03 dez. 2018

<sup>95</sup> FERREIRA JR., Amarilio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e proletarização dos professores. In: *Educação e Sociedade* vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 18 de ago. 2019

estrutura repressiva que serviu para moldar comportamentos do indivíduo ideal na sociedade brasileira, adaptados a disciplina e ordem social em sintonia com as ideologias de “Brasil Grande” construída pelos presidentes militares que editavam normas para legitimarem seu governo.

Mas isso, não isenta a instituição do ensino de ter sido palco de interesses dos militares ao servir de instrumento para transmitir as ideias de treiná-los para o trabalho, no caso de Queimadas, para o trabalho docente. No decorrer do processo, aprendiam “as boas maneiras” de ser um cidadão virtuoso com a disciplina de Educação Moral e Cívica, e ainda, ficaram alijados do ensino superior, como foi o caso desses ex-professores que vieram a realizar seus cursos em universidades depois da década de 1990.

Essa falta de política de incentivo a especialização profissional, nos leva a comungar com a defesa realizada pelos professores Cunha e Góes, que esse ensino tecnicista esteve interessado em conter a inserção no ensino superior<sup>96</sup>, por ser a universidade considerada fator de mobilidade social<sup>97</sup>, então, seria conveniente, profissionalizar a massa mais cedo para ocupar sua força com o trabalho.

Nessa perspectiva, os corpos teriam, no decorrer de cada curso realizado, ginásio, ou Curso do Magistério, as suas posturas corrigidas, por meio de uma silenciosa coação calculada com as legislações impostas, que percorre o corpo dos sujeitos, automatizando seus hábitos, em prol da submissão e ao mesmo tempo utilização com a preparação profissionalizante, tornando-os treinados para uma ocupação específica.

Portanto, o entendimento caminha em acordo com Foucault quando diz que o “corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”<sup>98</sup>.

Mediante a exposição compreende-se que o atraso em não organizar a matriz curricular do Colégio Municipal de Queimadas em sintonia com a legislação 5.692/71 foi uma forma de resistência frente a estratégia de protelar a aplicabilidade das medidas educacionais que refletiam o poder político autoritário. A ação foi considerada uma prática contrária à obediência imposta pelo mecanismo de controle e vigilância associada a concepção de ensino adotada pela instituição que visava a formação intelectual dos seus estudantes, atendendo aos

---

<sup>96</sup> CUNHA, Luiz Antônio Cunha; Góes, Moacyr. **O Golpe na Educação**. RJ: Jorge Zahar, 1985. p. 65

<sup>97</sup> Termo usado por ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 245

<sup>98</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 134

interesses da classe média urbana que via na educação uma forma de ascender socialmente ou manter os privilégios das classes dominantes ao possibilitar aos filhos conduzir a sociedade.

Conclui-se que de modo geral a escola procurou preservar o caráter propedêutico na preparação do indivíduo em detrimento de uma educação tecnicista vista como formadora do trabalhador braçal. Para as mulheres, o crescimento profissional ocorreu pelo Curso Normal, e o sexo masculino “evade para os grandes centros em busca de cursos que o habilitem para o Mercado de Trabalho de modo mais eficaz, atendendo suas aptidões ou inclinações. (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO 1º E 2º GRAUS, 1974).

### 3. O PROCESSO DE ENSINO NO COLÉGIO MUNICIPAL DE QUEIMADAS, 1970 – 1985.

#### 3.1 Educação cívica: exercícios que disciplinam.

Família e escola juntas contribuirão para que o filho **bem orientado** tenha uma vida **ordenada** e **equilibrada**. [...] Quando os pais estão conscientes das suas funções e responsabilidades por seres que colocaram no mundo e estão dispostos a educar não poderão ignorar certos princípios de **boas relações**. (CONSELHO DE CLASSE, [197-] GRIFO NOSSO)

O documento retrata a combinação dos fatores que deveriam alicerçar a educação no Colégio Municipal de Queimadas, voltadas para a formação da personalidade do estudante bem orientado no contexto ditatorial. Nessa perspectiva, o preparo do cidadão esteve atrelado com as práticas das atividades escolares cívicas e as exigências da sociedade tradicional, para tal, houve a necessidade da integração entre as instituições de ensino, a família e a escola para instruí-los ao equilíbrio imprescindível para manter a ordem política estabelecida inculcando os princípios de boas relações morais que se dariam mediante a obediência as leis a fim de discipliná-los.

Cunha e Góes (1996) consideram que a estratégia empregada para alcançar esses objetivos foi a reintrodução da disciplina de Educação Moral e Cívica para formar nos educandos e na população em geral o sentimento de consideração a Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, obediência as leis e integração a comunidade com cidadãos fieis ao cumprimento dos deveres em prol do bem estar da sociedade.

Disciplina escolar conforme definição de Chervel (1990) são “criações espontâneas e originais do sistema escolar”, as quais comportam além das práticas dos professores, as finalidades que presidiram sua constituição e fenômeno de aculturação de massa que ela determina. O autor aborda o poder do sistema escolar ao desempenhar um papel duplo de formar os indivíduos, mas de disseminar uma cultura que penetra, molda, modifica quem está envolvido no processo de ensino.

Desse modo, ao pesquisar sobre o ensino no Colégio Municipal de Queimadas, a primeira impressão é a de que a instituição seguiu com simetria no campo educacional as demandas das legislações, pareceres, decretos, resoluções do período da ditadura militar após 1964. No entanto, ao entrevistar os ex-estudantes/ex-professores e analisar documentos, percebeu-se práticas para disciplinar os corpos aproveitando a conjuntura política para reforçar a formação dos estudantes com posturas cívicas em detrimento do esvaziamento dos



espaços propícios ao desenvolvimento da criticidade. Nesse sentido, este capítulo está voltado para compreender como ocorreu esse processo no período em análise, entre 1970 a 1985.

A formação da consciência moral e cívica sempre esteve presente no transcurso da história da educação que desde a Primeira República (1889-1930) passou a compor os currículos secundários. Em 1925 com a Lei Rocha Vaz, que designava questões sobre a Instrução Moral e Cívica, na década de 1930, foi substituída por Ensino Religioso pelo Ministro da Saúde e Educação Francisco Campos no período do Estado Novo (1937-1946). A partir de 1960 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a EMC efetivou-se ao currículo escolar como prática educativa para “formação moral e cívica do educando” (Artigo 38, letra b, III), visando atividades que desenvolvessem os bons hábitos de forma abrangente perpassando pelas várias disciplinas (FONSECA, 2011).

De acordo com as Atas dos Resultados Finais dos Alunos pode-se verificar que a disciplina de Educação Moral e Cívica esteve inserida no CMQ desde 1964 e, através da Gerência de Currículo e Instrução é possível perceber que era ministrada nas turmas de 5ª e 6ª série, no entanto, em 1971 atendendo o decreto nº 869/69 de 12 de setembro que retrata sobre a inclusão obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino do país, a disciplina passou a abranger as turmas da 7ª e 8ª séries. Regulamentada pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971 reforçando a formatação de prática educativa e disciplina que teria a função de formar o “caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade” (LEI Nº 68.065, ARTIGO 2º.).

Então, pode-se afirmar que no CMQ a disciplina era ministrada nas turmas ginasiais antes da regulamentação oficial em 1969 que previa a obrigatoriedade assistida pelo recrudescimento político e com a aprovação do Ato Institucional nº 5, considerado o mais arbitrário por limitar os direitos constitucionais, baixado em dezembro de 1968. Para Selva Guimarães (2012:37), a transmissão de valores morais e cívicos sempre esteve presente no transcurso da formação brasileira com concepções que modificavam em conformidade com o contexto sociopolítico e as forças sociais dominantes.

Para a professora Thais Nivia de Lima Fonseca (2004:56) com o golpe militar a educação aprofundou algumas concepções sobre a formação e atuação dos professores combinando objetivos sob a perspectiva da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento com a intenção de exercer controle ideológico e suprimir os focos de possibilidades de resistência ao regime imposto, portanto, segundo a autora:

O regime preocupou-se especialmente com o ensino da educação cívica, redefinindo papéis de duas disciplinas já existentes – “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira” (ao nível do ensino fundamental e do ensino médio) – tornando-as obrigatórias em todos os graus de ensino, com a introdução de “Estudos dos Problemas Brasileiros” no ensino universitário. Essas medidas, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tinham claro papel moralizador ideológico [...].<sup>99</sup>

Quando os ex-professores foram questionados sobre o ensino, suas memórias evidenciaram conteúdos que reforçavam sentimentos cívicos e morais que eram estimulados nos estudantes, como por exemplo, a valorização da Pátria, os símbolos nacionais, bons costumes. Nesse sentido, Gênova (2012) recorda que,

Nessa disciplina era trabalhada a virtude, os bons costumes, até etiqueta de como se portar em uma mesa a gente trabalhou. O amor a pátria, o civismo era demais, os hinos. Hoje em dia mal o aluno canta o Hino Nacional, mas na nossa época a gente cantava hino de todo tipo, era hino do marinheiro, era hino do soldado, de Duque de Caxias. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BA, 03-07-2012)

A ex- professora Gênova filha de pai ferroviário da empresa da Leste<sup>100</sup>, formou-se no curso do Magistério em 1974 e a convite da diretora começou a lecionar no CMQ em 1977 ministrando no decorrer da sua experiência em sala de aula as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa. Apenas em 2005 conseguiu realizar curso de nível superior, na modalidade a distância pela UNIFACS – Universidade Salvador, aposentada pela rede municipal desde 2016.

A narrativa exposta neste estudo é considerada uma construção do entrevistado que ao ser questionado realizou uma separação do que deveria ser dito ou não dito no momento de explicitar suas experiências em sala de aula. Selecionou o que deveria ser arquivado na entrevista e o que ficaria na área do esquecimento. De acordo com Pollak (1992:5) “o que a memória grava, recalca, exclui, relembra é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”. Com isso, o que a memória seletiva guarda não são lembranças estáticas do passado, e sim, conforme o autor, conhecimentos que orientam ações e percepções no presente, por isso, comparações são realizadas nos depoimentos que revelam o estranhamento a respeito dos estudantes do período de 2000 com relação aos de 1970 por “mal o aluno cantar o hino”.

<sup>99</sup> Ver: FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

<sup>100</sup> Empresa ferroviária, conhecida até 1957 como Viação Férrea Federal Leste Brasileiro.

Assim como as demais entrevistadas, a ex-professora Gênova tem sua história de vida atrelada ao quadro do CMQ e continua sua narrativa para demonstrar como era a metodologia de trabalho empregada na disciplina de EMC:

Teve uma vez que ela solicitou uma ilustração, um trabalho ilustrado de cada verso. E teve outra vez que ela solicitou que fizesse uma declamação do hino nacional, fazer uma interpretação, foi mais ou menos isso, o que a gente fazia, mas foram poucas aulas. A gente aprendia muita coisa, as virtudes que são necessárias para o cidadão viver em sociedade. Principalmente esse amor a pátria, amor a pai, a mãe. Era um peso importante na vida das pessoas. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BA, 03-07-2012)

A ilustração de cada verso do hino nacional, a declamação e a interpretação foram algumas das atividades realizadas em sala de aula para garantir a “eficiência” da prática educativa e o culto aos símbolos nacionais que estava previsto em lei reorganizada para atender interesses dentro de uma perspectiva disciplinadora.

Nesse caso, essa ação esteve respaldada pelo Conselho Federal de Educação, órgão incumbido de oferecer as diretrizes para o programa da disciplina de EMC, que através da comissão especial divulgou o Parecer nº. 94/71, de 04 de fevereiro de 1971<sup>101</sup>, o qual teve como relator o arcebispo de Aracaju, Luciano José Cabral Duarte, no item III abordou sobre os “Programas de Educação Moral e Cívica”, para todos os níveis de ensino, sendo este um artifício para centralizar e controlar todo o procedimento para assimilação do conhecimento sistemático.

No parecer prescreveu para o ciclo Ginásial as unidades e subunidade visando objetivos comportamentais, tais como, “preparo do cidadão para obediência à lei, à fidelidade ao trabalho e à integração na comunidade; estímulo e desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias a uma vivência democrática” (PARECER Nº 94/71, P. 308). Para atender esses desígnios, na lista dos conteúdos programáticos distribuídos no documento é ressaltado “Símbolos da Pátria” especificando para a metodologia de trabalho a ser desenvolvida “interpretação da letra” do hino nacional e estudo dos demais.

Portanto, a narrativa evidencia uma das estratégias empregadas no Colégio Municipal de Queimadas que servia para aproveitar ao máximo a sua utilidade no estímulo dos hábitos (atitudes, habilidades) para uma vivência mascarada de democracia, dessa maneira, os estudantes estiveram em constante exercício na formação de indivíduos assujeitados.

---

<sup>101</sup>BRASIL. Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971, do CFE. In: AGUIAR, José Márcio (org.). **CFE – Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus**. Brasília: Mai Editora, 1975a. v.1.

Na instituição de ensino pública municipal era incentivado nos estudantes valores de convivência afetuosos de amor que se estendia desde o lar até à pátria, instigando o compromisso de defendê-la mesmo que custasse a sua vida, como narra a ex-professora Gênova (2012):

Você ver que a gente era soldado a partir de uma vez que cumprerei os direitos como cidadão, principalmente o homem quando jurava a bandeira, que ia servir ao exército e tudo. Sabia que estava se preparando para ser um soldado, pela própria pátria dá seu sangue, seu suor a vida se possível for. Então, era muito assim acentuado esse desejo. (EX-PROFESSORA GÊNOVA, 03-07-2012, QUEIMADAS-BA)

Esse desejo estimulado de ser considerado cidadão/soldado mediante a incumbência de defender a nação como se fosse o dever de cada estudante esteve em sintonia com a Lei de Segurança Nacional imposta pelo presidente Castelo Branco por decreto-lei n.º 314, de 13 de março de 1967, que define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Nesse sentido, no capítulo 1 é considerado que “Tôda pessoa natural ou jurídica é responsável pela segurança nacional [...]” (DECRETO-LEI, N.º 314, ARTIGO 1º). Então, a educação foi reformulada para atender a perspectiva disciplinadora da disciplina e prática educativa da Educação Moral e Cívica com funções autoritárias e de controle que serviram para atender o desenvolvimento do país e da segurança nacional para moldar as ações educativas.

Para a ex-professora Célia (2016), formada em 1981 no Curso do Magistério dando início as atividades relacionadas a lecionar em 1985 as disciplinas de Matemática e Ciências, recorrendo ao nível superior em 2006 o curso de Pedagogia na modalidade EAD pela UBRA – Universidade Luterana do Brasil, recordar enquanto estudante do ensino foi entrar em contato com uma panóplia de sentimentos que foram estimulados na trajetória escolar, e ainda demonstrou que havia a integração entre as disciplinas de EMC e a disciplina de História,

Um ensino onde a gente aprendia o significado do respeito, da cooperação, dos valores em si, da amizade, da autoestima, nas datas cívicas era trabalhado a importância do descobrimento do Brasil, a importância da independência, a importância da Proclamação da República. (CÉLIA, QUEIMADAS-BA, 05-08-2016)

Conforme narrativa percebe-se uma integração dos conteúdos mediante a afinidade das questões que eram exaltadas em ambas as disciplinas que se fundiam com a finalidade de oferecer um ensino voltado para desenvolver valores morais de cooperação, respeito,

amizade; civismo, com a exaltação dos acontecimentos históricos oficiais, símbolos patrióticos, que contribuíram para a construção de um discurso que inculcasse o comportamento que os estudantes deveriam ter na sociedade, por isso, a necessidade de uma política educacional que desconfigurasse os espaços do saber que pudessem proporcionar reflexão sobre a conjuntura em que o país estava inserido.

A professora Fonseca (2012:45) vem reforçar o nosso entendimento no que diz respeito a esse período, por considerar que as forças políticas detentoras do poder estavam preocupadas em transmitir valores morais e políticos úteis a consolidação do projeto autoritário desenvolvimentista.

A professora Nilza (2016) em 1981 concluiu o Curso do Magistério e começou a trabalhar no CMQ, seu pai era administrador do DERBA (Departamento de Estradas e Rodagens da Bahia), ingressou no ano de 2000 no Curso de Licenciatura em Letras, em Conceição do Coité, na Universidade do Estado da Bahia, no Campus XIV. Segue a mesma linha de pensamento das narrativas anteriores, conforme depoimento considera a questão cívica no ensino impecável:

A questão cívica era impecável. Era obrigação mesmo. Pelas próprias atividades, você tinha que orar ou rezar o Pai Nosso. Você tinha que ter respeito. A gente tinha que cantar os hinos todos: hino nacional, hino da bandeira. Como na escola você não podia questionar muito. Você só tinha que ouvir. (NILZA, QUEIMADAS-BA, 06-08-2016)

Essas concepções enfatizadas pelas narrativas das ex-professoras estão no Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971, no intuito de organizar as práticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino em meio ao projeto de moral e civismo, por isso, não é uma simples disciplina, mas sim, uma doutrina propagada pelo Estado, entendida enquanto um conjunto coerente de princípios fundamentais que foram construídas para serem ensinadas, os quais são encontrados apoiando-se nas tradições nacionais explicitadas nas finalidades no Artigo 3º sobre a Educação Moral e Cívica:

- a preservação, fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; a família e à comunidade;
- o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação

- o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com o fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando o bem comum;
- culto da obediência à Lei de fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.<sup>102</sup>

Essas finalidades passaram a centralizar e controlar o programa da disciplina, influenciar outras áreas do saber e expandir à comunidade com atividades extraclasse com a participação dos profissionais da educação e da família compenetrada com os mesmo valores e responsabilidades cívicas tomando o ensino a serviço do regime ditatorial, da sociedade tradicional que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obediente e ordeiros “<sup>103</sup>, e, portanto ajustados a sociedade.

Nesse momento, faz-se necessário compreender o significado da expressão “ajustamento”, para tal, recorreremos ao Dicionário Online de Português<sup>104</sup>, que menciona a seguinte informação: “ajustamento, substantivo masculino, significa [...] duas ou mais coisas que se unem de maneira perfeita, justa, que se encaixam bem umas nas outras [...].” Essa primeira definição entrelaça-se a legislação educacional que visava formação “do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade” (DECRETO N.º 68.065, ARTIGO 2º).

Portanto, o objetivo da educação era a formação de indivíduos ajustados uns aos outros de forma passiva e harmônica a se encaixar perfeitamente para fortalecer o patriotismo e civismo em prol de uma sociedade ordeira e transformada para o bem comum do Estado, sem contestações das imposições do governo. Para isso, era necessário a existência de cidadãos “ajustados” ao seu meio social, sem transformá-lo, vivendo e convivendo, mas não modificando.

Segundo Fonseca (2004:57-58) o ajustamento prepararia o estudante para “a “convivência cooperativa” e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do cumprimento dos deveres básicos para a comunidade, o Estado e a Nação”.<sup>105</sup> Para estimular uma idéia construída de harmonia social, em que a “espontânea colaboração” de todas as

<sup>102</sup>Decreto-lei n. 68.065, 14/1/1971 – CFE. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de set. 2018

<sup>103</sup> Ver Elza Nadai, o ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, pp. 143-162, set.92/ago.93. Disponível em:<[file:///C:/Users/C%C3%A1tia/Downloads/revista\\_v13\\_elza-nadai.pdf](file:///C:/Users/C%C3%A1tia/Downloads/revista_v13_elza-nadai.pdf)>. Acesso em 22 de set. 2018

<sup>104</sup>Disponível em:< <https://www.dicio.com.br/ajustamento/>>. Acesso em 23 de set. 2018

<sup>105</sup> FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

classes sociais apareceriam como ordem natural dos acontecimentos em uma sociedade sem conflitos.

A ex-professora Nilza, assim como as demais colegas, só conseguiu cursar a educação de nível superior após anos de experiência em sala de aula, alegando ter priorizado a família para depois ingressar no universo acadêmico. No entanto, considera que sempre se dedicou aos estudos, sendo esses ensinamentos advindos tanto da família, como da escola, onde muitos indivíduos que passaram pelo Colégio Municipal de Queimadas ascenderam socialmente:

Era muito organizado. Os jovens [seus colegas] viviam para o estudo. Eles tinham um objetivo na vida como eu, como tantas outras colegas que hoje são doutoras, mestres, são advogadas, médicos. Uma base que veio da família, escola que diziam: “Você é responsável pelo seu estudo”. (EX-PROFESSORA NILZA, 06/08/2016 QUEIMADAS-BAHIA)

Pela narrativa supracitada percebe-se que o CMQ enquanto instituição de ensino proporcionou aos alunos uma base escolar de qualidade o que possibilitou a entrada no mercado profissional em áreas reconhecidas e valorizadas socialmente. Como a prioridade de Nilza não foram os estudos de imediato, pela necessidade de cuidar e constituir a sua família, em 2000 retoma aos estudos acadêmicos na Universidade do Estado da Bahia, no curso de formação de professores.

O fato de a entrevistada ter tido a oportunidade de realizar uma licenciatura em uma cidade interiorana próxima de Queimadas é reflexo da expansão das instituições de ensino superior que deu-se a partir de 1960, como por exemplo, a Universidade Católica de Salvador, e em 1968 surgem as faculdades de formação de professores em Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié, e a partir de 1983, as universidades estaduais, na expectativa de atender a demanda e oferta de educação no nível superior na perspectiva de desenvolvimento da região.

O professor Edivaldo M. Boaventura<sup>106</sup> (2009:21) em seu livro “A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência”, no subtema denominado “A institucionalização da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 1983”, esclarece o procedimento e motivos que determinaram o surgimento dessa instituição sendo idealizada enquanto estratégia do governo para interiorizar a educação superior no estado. Sendo assim,

---

<sup>106</sup>BOAVENTURA Edivaldo M. Origem e formação do sistema estadual de educação superior na Bahia – 1968-1991. Revista da FAEEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez. 2009. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-05.pdf>>. Acesso em 19 de set de 2019.

segundo o autor, objetivam “[...] a formação de profissionais do ensino e a qualificação de recursos para os setores produtivos, cooperando para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões interioranas.”

A UNEB, instituição pública de educação superior na Bahia, fundada em 1983 surgiu do ajuntamento de faculdades isoladas, autorizada pelo governo federal, em 1986 conforme Decreto n.º 92.937, publicado no Diário Oficial da União, em 18 de julho de 1986. Atualmente, constitui uma entidade presente na região, possuindo 29 Departamentos instalados em 24 campi: um sediado em Salvador, onde situa-se a administração central e os demais distribuídos entre os municípios, entre eles, em Conceição do Coité, conforme placa, inaugurada em 1992 na gestão do prefeito Ewerton Rios.

Por meio do sistema multicampi, a UNEB foi criada nos diversos municípios atendendo as necessidades da população regional e circunvizinhas ao formar profissionais no ensino superior voltados para a educação, como é o caso da entrevistada Nilza que realizou o curso de Licenciatura em Letras, no Campus XIV, no ano de 2000, 19 anos após a finalização do Magistério. No entanto, essa situação não foi uma regra geral, os estudantes que não quiseram realizar o curso de 2º Grau oferecido pelo CMQ mudavam-se para Salvador:

Quem não queria fazer o Magistério ia embora. Ia para Salvador. A gente vê muitos políticos em Queimadas, que foram estudar lá. Muitos que saíram daqui fizeram a base aqui. Foram estudar fora, mas fizeram a base aqui até a 8ª série depois saíram para estudar fora. (NILZA, QUEIMADAS-BA, 06-08-2016)

A primeira faculdade voltada para a formação de professores foi instalada em 1968, no contexto de recrudescimento ditatorial, em Feira de Santana, começou com a licenciatura curta em Letras, em seguida, Estudos Sociais, e depois Ciências e Matemática<sup>107</sup>, atendendo o decreto-lei n. 547 de 18 de abril de 1969, que autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração<sup>108</sup>.

Nessa conjuntura, Selva Guimarães (2012:29) considera o projeto educacional como uma estratégia para desqualificar e proletarizar o profissional da educação. Para a professora o

<sup>107</sup> Informação abordada pelo professor BOAVENTURA Edivaldo M. Origem e formação do sistema estadual de educação superior na Bahia – 1968-1991. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez. 2009.

<sup>108</sup> Decreto-lei n. 547 de 18/04/1969 – CFE. Disponível em: <



profissional advindo da licenciatura curta estava mais tendente a atender aos interesses do Estado e aos ideais de segurança nacional:

[...] do que outro profissional oriundo de um curso de licenciatura plena em história, apesar das limitações deste. [...] não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, [...] empurrando-o para alternativas mais cômodas, utilizar o material didático, reproduzindo-o de forma quase absoluta reforçando um processo de ensino que não há espaço para a crítica e a criatividade.

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus, em sintonia com a resolução n. 08 de 1971, suprimiram as disciplinas de História e Geografia passando a ser acoplada à Estudos Sociais descaracterizando a área de ciências humanas, para atender a essa organização na educação, “os cursos de licenciatura curta e longa em estudos sociais visando formar professores de moral e cívica e de estudos sociais”<sup>109</sup>.

Essa investida de desqualificação profissional, principalmente dos professores da área de História e o reforço a institucionalização da educação moral e cívica na escola serviram como mecanismo para esvaziar espaços de construção da criticidade e contestação, transmitindo um ensino visando a formação do sentimento cívico, do bom cidadão patriota com valores morais nacionais, considerando virtude manter-se em seu lugar para não transgredir ao sistema autoritário imposto.

O Decreto-lei n.º 68.065, de 14 de Janeiro de 1971 coordenou a organização da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) órgão integrado por nove membros, nomeados pelo Presidente da República, voltados para “as causas da educação moral e cívica”<sup>110</sup>. Suas atribuições não se restringiam as práticas no interior da escola, mas abranger a sociedade que servia para controlar e revitalizar esse ensino, conforme o Artigo 10 são algumas das demandas:

Implantar e manter a doutrina da Educação Moral e Cívica [...] elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica [...]. Fixar medidas específicas no referente à Educação Moral e Cívica extra-escolar [...]. Estimular a realização de solenidade cívica ou promovê-las sempre que necessário. (O DECRETO-LEI N.º 68.065, 1971, ARTIGO 10º)

Para a inserção e construção das práticas educativas compreendidas como atividades que devem atender a “maturação da personalidade, com a formação de hábitos

<sup>109</sup> Selva Guimarães Fonseca (2012). Livro: Caminhos da História ensinada, p. 28.

<sup>110</sup> Decreto-lei n. 68.065, de 14 de Janeiro de 1971, Artigo 9º.

correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos” (PARECER CFE Nº 131/62 APUD PARECER Nº 94/71). Foram realizadas atividades cívicas extra-classes que tiveram destaque, no Colégio Municipal de Queimadas, com os desfiles cívicos realizados pelos estudantes mediante instrução da direção e organização dos professores.

Em sua narrativa a ex-professora Elisa (2016) aborda a questão da organização do evento:

Cada escola mandava seu pelotão, organizava e saiam. Havia pelotões representando as figuras cívicas, as figuras da história. Eu participei de um mesmo muito bonito, todo mundo fardado, uma bandinha tocando marchinha. E a gente cantava o hino nacional, todos perfilados. Encerrava na Praça da Bandeira, aí tinha os discursos que geralmente era o prefeito, a diretora da escola, um vereador. (ELISA, QUEIMADAS-BAHIA, 01-08-2016)

A professora Laura (2016) reforça a glorificação das figuras “importantes” da História do Brasil, e complementa que as alas que se vestiam a caráter eram formadas pelos estudantes abastecidos financeiramente:

Muitos saiam com bambolês, se vestiam de forma diferente, era uma coisa tão bonita, isso na minha infância eu via muito, eu só desfilava porque aí [as que se trajavam das figuras históricas] eram mais as meninas que tinham mais condições financeiras. Era uma coisa muito organizada, lembro que uma vez houve a representação da princesa Isabel, com um vestido amarelo ouro de cetim; os vultos históricos, as pessoas vestiam aquelas roupas de seda. Internalizava o conceito de respeito a pátria, a valorização que a gente tem que ter por ela. (LAURA, QUEIMADAS-BAHIA, 04-08-2016)

O desfile era um momento considerado importante para o município, tanto a sociedade quanto os estudantes estavam condicionados a essa festividade que relembra a história do Brasil, com conteúdo de cunho político que eternizava a memória oficial reforçada pela ditadura militar e civis identificados com essa conjuntura. Era realizado a partir do colégio e estendendo-se a comunidade, considerado uma manobra para desviar a atenção da população dos atos arbitrários exercidos pelo governo.

A ex-estudante Nilza (2016) afirmou que mesmo sendo uma obrigação participar do desfile enquanto evento cívico-patriótico gostava de estar envolvida, e essa alegria de ter participado do evento é perceptível pela entonação da voz que vibra ao falar desse período. Conforme sua narrativa: “Nossa senhora! Era bom demais. Existiam as comissões. As equipes

trabalhavam. Naquela época era dever, então era feito dessa forma. Os professores cada um era responsável por determinada coisa” (NILZA, QUEIMADAS-BAHIA, 06-08-2016)

A organização dos desfiles cívicos era uma maneira de desenvolver a atividade prática educativa da educação moral e cívica na instituição de ensino que servia para disciplinar os atos dos alunos, da família que se fazia presente no evento festivo, induzindo-os para uma cidadania patriótica-cívica. A participação era obrigatória, por esse detalhe, percebe-se que a clientela atendida não era de poucos recursos, visto que os personagens históricos demonstrados no percurso eram caracterizados pelos alunos, que investiam na compra de roupas ou acessórios que lhes deixassem a caráter. Essas ações evidenciam as estratégias empregadas para que a formação cívica fosse alcançada pela doutrinação canalizada pela disciplina e prática educativa.

As narrativas desse grupo de estudantes na década de 1960 e vinte anos depois, de professores que continuaram a estar inseridos na mesma instituição de ensino, no caso, o Colégio Municipal de Queimadas, tem suas memórias construídas a partir do apoio nos quadros da memória coletiva e esta permite retorno ao passado e adaptam-se ao conjunto de percepções no presente e no seu grupo de pertencimento. Apesar das divergências as lembranças são reconhecidas porque concordam no essencial.

Essa caracterização remeteu ao escrito de Maurice Halbwachs (2006) ao considerar a memória coletiva enquanto fenômeno de recordação e localização das lembranças as quais não podem ser analisadas fora dos contextos sociais que atuam com base na reconstrução da memória. Para o autor, “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós”. (HALBWACHS, 2006:30).

Nesse sentido, concordamos com os estudos do autor supracitado, por compreender a memória enquanto lembrança construída pela coletividade, defendendo que mesmo aparentemente individual remete a um grupo. Nesse caso, as memórias das ex-professoras ora ex-estudantes, enquanto reconstrução das experiências nos possibilita refletir sobre o cotidiano em sala de aula e as relações que se estabeleceram na investida de disciplinarização dos comportamentos mediante a internalização da educação cívica e moral.

Essa pompa cívica foi perdendo o seu espaço e glamour a partir de 1980, os estudantes começavam a participar se tivessem interesse, mas não era mais uma atividade imposto enquanto obrigação. A ex-professora Célia (2016) menciona a respeito do desfile que participou porque ela estava interessada, “em 1980 eu fui lá e participei, porque eu quis”.

A ex-professora Gênova (2016) reforça a perda de espaço para a realização dos desfiles suntuosos conforme a narrativa anterior da sua colega de trabalho:

A gente tinha aquilo da pátria, cantava o hino e com aquele fervor, com aquela emoção, de até a gente se arrepiar, depois a coisa foi banalizando, foi esquecendo, foi caindo, não sei por que foi perdendo o brilho. Ai as pessoas começaram a dizer que estava difícil a situação porque o próprio pai bancava tudo. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BAHIA, 01-08-2016)

Esse declínio da realização dos desfiles enquanto evento cívico-patriota realizado no Colégio Municipal de Queimadas representa uma mudança na construção do ensino reverberado nas instituições escolares orientada pelo processo de redemocratização da política do país em meio aos movimentos reivindicatórios organizados. A partir desse momento, “começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de história e iniciam-se processos de reformas dos currículos [...]. Os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de história.”<sup>111</sup>

As atividades escolares realizadas no cotidiano da sala de aula abordadas nesse tópico da pesquisa que exaltam valores, símbolos, solenidades, atos cívicos disseminado pelos militares, pelos diretores, professores, estudantes e comunidade em torno do repertório das normas de disciplinamento implicava nos exercícios enquanto estratégia de poder disciplinar defendido por Michel Foucault, no livro “Vigiar e Punir: nascimento da prisão” (2014) entendido como um conjunto de técnicas utilizadas para fazer funcionar ou manter uma estrutura de poder mediante o emprego de diferentes práticas que impõe ao corpo uma condição de docilidade-utilidade de modo a integrar o indivíduo a sociedade de forma eficiente.

Portanto, é entendido que no interior de um dispositivo disciplinar todas as atividades são controladas e vigiadas com o intuito de produzir indivíduos assujeitados dentro desse sistema. Assim, as estratégias foram ensino de História esvaziado, atividades que não conduzem a reflexão e um ensino cívico reforçado através da disciplina de Educação Moral e Cívica, considerada por Cerri (2000) como preparadora da postura do cidadão do regime militar:

Apresentar uma orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo (trabalho, estudo, esporte) e apoiar – por meio de gestos simbólicos – não o regime, mas o “Brasil”. Assim trata-se de

---

<sup>111</sup> Selva Guimarães Fonseca, Caminhos da História ensinada (2012), p. 88

um padrão de civismo que não clama a imitar na prática os tempos, atos ou pessoas heroicas e extraordinária, como Revolução Francesa, a guerra do Paraguai, Tiradentes, D. Pedro I, Caxias – apenas admirá-los.<sup>112</sup>

Diante da exposição do autor, entende-se, o domínio mediante o teor dos conteúdos das disciplinas, por meio de Educação Moral e Cívica, impediu-se a formação do cidadão político, ao evitar discussões e induzi-los a uma cruzada cívica<sup>113</sup>. Portanto, tem-se, uma orientação objetiva sobre qual lugar deve ser ocupado para apoiar o Brasil - Potência em seu desenvolvimento, ou seja, “fique no seu canto”.

### 3.2 “Vai para o castigo”: disciplinar para normatizar os estudantes

Com o advento da ditadura militar constituiu-se uma sociedade de vigilância intrincada em uma teia de controle e a escola foi o lócus privilegiado para a construção de um espaço disciplinar que envolveu os vários sujeitos educacionais, desde os diretores, os docentes, estudantes, secretários e demais funcionários da rede de ensino, envolvidos com a “fabricação” de corpos submissos.

As narrativas das ex-professoras/ex-estudantes evidenciam como se sentiam vigiadas a um sistema que podavam a liberdade do corpo mediante a necessidade de obedecer as normas, aceitas pelo receio da punição.

Nesse sentido a ex-estudante Laura (2016) relata que o professor que ministrava a disciplina de Desenho, o padre do município, era extremamente rigoroso ao ponto de não permitir a entrada da estudante, caso ele já estivesse entrado em sala de aula. Em meio ao ensino tradicional rigoroso era exigido silêncio, sendo esse um dos motivos que poderia levar para o “castigo” que consistia a ida para a diretoria e sentar no sofá preto para aguardar as instruções da diretora:

De 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> eu tive o Padre X como professor, e era super, super, super rigoroso, tipo assim, se ele entrasse na sala e você viesse atrás dele você não poderia mais entrar, você tinha que estar na sala esperando por ele, senão você ia sentar na diretoria, em um **sofá preto** que tinha que era o lugar que a gente dizia “vai para o castigo”. Aí, pisou na bola ia sentar naquele sofá preto, ficava ali, a depender do problema [risos] ficava a manhã todinha sentada. Padre X, era assim super rigoroso, você sentada fazendo um desenho com padre X na sala, quem era doido de falar com o colega? Não

<sup>112</sup> CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e nação na publicidade do milagre econômico – Brasil: 1969-1973. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 55

<sup>113</sup> Termo empregado por Selva Guimarães Fonseca, 2012:45

falava não, não podia ter um...um barulho por pequeno que fosse. (LAURA, QUEIMADAS-BA, 04-08-2016)

A falta de silêncio pode ser compreendida como uma forma de resistência ao transgredir o poder escolar que se dava através da norma estabelecida pelo professor na sala de aula ao entender determinados elementos como conduta adequada ao aluno, sendo aquele que se calava conivente aos interesses hierárquicos. Ainda nesse contexto, outra estratégia de disciplina para sanar o desvio de comportamento que consistia no encaminhamento do estudante para a diretoria para sentar no sofá preto, essa atitude era a tática empregada para agir na correção da conduta mediante a ação da direção sobre a ação do estudante em prol de moldar o comportamento ideal: parados, quietos e submissos ao sistema sem questionar a ordem estabelecida.

Nilza (2016) continua a história regozijando-se por não ter conhecido o lugar da disciplina (a diretoria) enquanto frequentou a 5ª e 6ª série, justificando que esse ambiente não era para o aluno bem comportado, por ser considerado um espaço para a correção, punição e estar inserido nele, era uma forma de demonstrar para os demais colegas que alguma regra foi infringida. No entanto, na série seguinte sofreu as conseqüências da desobediência ao fazer uma bola de chiclete em sala de aula:

Aluno não ia na diretoria. E tinha um sofá lá. Se você sentasse naquele sofá. Já sabia... chegava em casa... uma surra. E tinha uma professora, nunca esqueço disso, ela parecia que odiava chiclete, [...], se pegasse mascando chiclete você ia para diretoria ou os pais iam ser chamados. [...]. E uma vez ela me pegou mascando chiclete para fazer aquela bolona. [...] Nossa, era bom demais. Porque a ideia não era o chiclete, mas era você ficar mascando chiclete e tirar a atenção da aula. E era por isso que era **proibido**. E eu me lembro que uma vez eu fui para diretoria, eu chorei, mas chorei nesse dia. [...]. E por causa do chiclete. Foi a única vez que eu fui na diretoria. Não conhecia aquele sofá duro desgraçado. (NILZA, QUEIMADAS-BA, 06-08-2016)

A narrativa da aluna demonstra a sociedade tradicional em que estava inserida, que primava pelo ensino tradicional que instruiria no caminho que deveria ser trilhado ao inculcar valores considerados necessários para a boa conduta do cidadão morador de uma cidade interiorana sendo considerado sujeito de exemplo aquele que não se rebela, que não transgredir as regras impostas, todo um arsenal montado para normatizar e tornar uniforme o meio social. Para que esse sistema de disciplinarização funcionasse adequadamente, houve a necessidade

de micropenalidades<sup>114</sup>, uma espécie de punição sutil mediante a transgressão da norma estabelecida, no caso, a ex-estudante Nilza (2016), após a professora X vê-la mascarando chiclete procurou corrigi-la e essa tática era com a intenção de reduzir as futuras desobediências:

[...] Era assim... “diretoria, por favor”! E aí, você baixava a cabeça e tinha que ir. Não tinha que questionar. Você já sabe como é que é. (risos). Rapaz, era aquele sofá, era duro danado. Assim, ele era enorme, mas quase coitadinho, ele era grande, mas ninguém ia lá. Todo mundo tinha medo de ir para lá. Disse assim “vai pra diretoria” era uma morte. Era morte na certa. (risos). Por que, quando chegava lá a gente levava bronca. [...]. Aí eu só chorava. (NILZA, QUEIMADAS-BA, 06-08-2016)

A ex-estudante Nilza (2016) seleciona em sua memória o momento em que também foi para o espaço que representa a correção das posturas, por estar mascarando chiclete em sala de aula, sendo tal atitude proibida pela professora diante o valor considerado pejorativo pela sociedade, pois estava associado a polêmicas de comportamentos de rebeldia e era visto como símbolo de contestação juvenil dos anos de 1960. O ato de mascar chicletes surgiu nos Estados Unidos da América e disseminou-se por todo o resto da América durante as décadas de 1940-60, tornando ofensivo a classes sociais tradicionais.

Na tese de Maria Zimmermann de Andrade (2016), com o tema “A construção da cultura juvenil no Brasil dos anos 1950-1960”<sup>115</sup>, a autora apresenta a formação de uma cultura juvenil no Brasil mediante a entrada de referências internacionais, desde os anos de 1950, com base em uma política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961) que influenciava o consumo das classes médias e altas da sociedade gerando “pânico moral” às classes mais conservadoras. Segundo a autora os símbolos que representavam a modernidade da juventude são “interpretados pelos mais conservadores como uma “identidade proibida” e acabam funcionando como fonte de valor para seus pares” (HEBDIGE, 1979:2 apud ANDRADE, 2016:54

Nesse sentido, mascar chiclete, o uso da minissaia, vestidos mais curtos, eram símbolos considerados ofensivos para os padrões tradicionais por representarem violação simbólica da ordem estabelecida, ou seja, eram comportamentos e atitudes contraculturais que interrompiam o processo “natural” de uniformidade.

<sup>114</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 175

<sup>115</sup> Tese defendida na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas para obtenção do título de doutora em História, no ano de 2016.

Ao surgir nos anos de 1950, e firmar-se na década de 1960, uma cultura juvenil relacionada às práticas de consumo que disseminou pelo país produtos e hábitos, estão atrelados aos denominados “Anos dourados”, “auge do otimismo das práticas políticas do desenvolvimento do presidente Juscelino Kubitschek” (ANDRADE, 2016:159) período que se sobressaíram questões de gênero, música, moda, beleza, corpo.

É nesse contexto de não aceitação de comportamentos que desviem dos padrões estabelecidos que a ex-estudante Nilza (2016) relembra a respeito da penalidade sofrida diante do ato de fazer uma bola de chiclete, visto que eles eram moldados nos deveres de cultivar bons hábitos e boas maneiras consideradas alicerces para as moças de famílias exemplares socialmente.

Nessa mesma perspectiva de comportamento que foi internalizado nas estudantes, Gênova (2018) narra sobre a postura que deveria ser adotada pelo professor para atuar em sala de aula e esse processo deu-se mediante treinamento por um período de três anos no Curso do Magistério:

O professor, o bom professor, a postura, até no momento de se trajar, tudo isso era foi trabalhado durante os 3 anos do curso normal. [...]. Tudo isso, por que o professor estava lá na frente de repente ele estava com a argola bem grande balançando e aluno estava concentrado na argola, entendeu? Não estava concentrado no que ela estava falando. Então tinha que ser uma coisa discreta. Não gesticular muito, não usar gírias, essas coisas. Então tinha que ser direto no assunto, mas também não chamando atenção para o outro momento. Tanto que teve uma época que era... não precisava usar batom essas coisas... maquiagem. Era uma coisa bem suave. (GÊNOVA, 29-10-2018)

A seleção da memória de Gênova (2018) retrata as normatizações impostas que serviam para definir a que grupo social o indivíduo pertencia, ser professor nesse período era representado pela ideia de respeito que precisava ser externalizado desde a vestimenta, a sutileza nos adereços, tais como uso de brincos e batons que não fossem chamativos. Ter uma postura contrária a esse discurso de como deveria proceder a figura do professor seria considerado contracultural por vestir-se fora da norma tradicional do “bem trajado”.

A ex-professora Elisa (2018), narra sobre como se trajava para ir trabalhar no Colégio Municipal de Queimadas, passou pelo mesmo processo de condicionamento da ex-professora Gênova. A vestimenta que adotava se concretizava mediante pontos de interseção, tais como: ensinamentos religiosos e pela educação familiar:



Na minha cabeça e na minha maneira de agir, porque também fui criada assim, eu não ia de roupa curta, não gostava de roupa muito justa, até hoje eu não gosto de roupa sem manga, era sempre com manga, eu tinha vergonha de levantar o braço e mostrar as axilas, [...] Mas, desde o início não andava nem decotada, nem sem manga, porque foi assim que aprendi por causa da igreja, [...] nas paredes da igreja tinha assim: “não entre na casa de Deus decotada e sem manga”, entendeu? Aí a gente se cria com isso na mente. (ELISA, QUEIMADAS-BAHIA, 29-10-2018)

Estar com vestimentas que os posicionassem dentro dos padrões culturais representava a prática do discurso sobre como deveria portar-se um professor naquele momento, pelas narrativas expostas, percebe-se que enquadrar-se a essa normatização era uma estratégia para demarcar o seu espaço e ser reconhecida e aceita socialmente, começando pelos pares, ou seja, os demais colegas de profissão considerados os intelectuais do município. Portanto, estavam dentro de um processo de exigências em que havia a demanda do que podia e não podia utilizar alinhadas as estruturas sociais daquele contexto.

E ainda, pela narrativa da ex-professora Elisa, percebe-se o poder de atuação da Igreja na contribuição da formação do cidadão que estava condicionado a um padrão imposto necessário para manter a ordem do sistema vigente adotando além de uma filosofia de como se comportar, também reforça o como trajar-se mediante um ensino religioso que estava em sintonia com o lema “Deus, Pátria e Família” (CUNHA; GOES, 1996:79). Sendo assim, conforme o condicionamento adquirido dos desígnios ensinados a entrevistada não conseguia trabalhar no Colégio Municipal de Queimadas com roupas que não cobrissem o seu corpo por ser considerada uma violação da ordem. Na verdade, o que se tem implicitamente é uma harmonia nos interesses que se entrelaçam desde o campo da educação, família, sociedade e igreja.

Naquela época havia um controle sobre as atividades realizadas em sala de aula, como também das vestimentas como uma maneira de padronizar o profissional da educação que se autocontrolava nos gestos e atitudes que foram produzidos pela sensação de vigilância na instituição de ensino. Nesse sentido, quando as ex-estudantes, se tornaram docentes no Colégio Municipal de Queimadas, tinham uma postura intrínseca que não sabiam justificar ao certo de onde vinha, como relata Celia (2018), nesse momento das suas lembranças, enquanto ex-professora:

[...] a gente já tinha um pensamento do que era ser professor, não sei se já existia uma influência, né? Que o professor tinha que ter um comportamento, um policiamento verbal [...]. E também, a questão de vestimenta, tinha que ter uma vestimenta adequada para ser professor, professor não ia para a aula

de short, de minissaia, tinha que ter aquela roupa, a maioria era acima do joelho um pouquinho, ou abaixo, e bermuda roupa ligada não, sempre usava aquelas calças de linho que eram calças sociais, decotes nem pensar, sempre era blusinha...a gente já ia com esse pensamento, agora como era passado, eu não me lembro, só sei que tinha essa questão. Você não ia à vontade com qualquer roupa, como a gente vê hoje, eles tinham assim aquela questão do respeito, eles achavam que roupa impunha respeito.

(CÉLIA, QUEIMADAS-BAHIA, 19-10-2018)

As narrativas permitem compreender que através do corpo e, de forma mais específica, através das vestimentas existia uma comunicação que demarcava o lugar social que o indivíduo pertencia. Portanto, o uso da calça de linho representava traje tradicional e respeitoso valores que estavam associados ao exercício do magistério naquele período.

Todo esse discurso permeado por símbolos que significavam o respeito, os bons hábitos, os bons costumes eram instigados na era de uma sociedade tradicional em que a moral estava atrelada as “boas maneiras” do saber enquadrar-se na posição que ocupava definido pelo grupo de maior elegância e formalidade ao usar a calça social. Em detrimento, de um estilo informal que estava sendo disseminado nos anos 1960 que simbolizava subversão as normas sociais.

Outro ponto interessante na narrativa da ex-professora diz respeito ao ato de ensinar por considerar que já está inserido em seu pensamento, a aluna compreende que todo esse processo educacional a condicionou a construir o ideário de como deve ensinar o professor em sala de aula. Maurice Tardif (2002:79) nos ajuda a entender o que é expressado pela entrevistada realizando uma contribuição importante para essa sensação que foi selecionada pela sua memória, o autor considera que “de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo<sup>116</sup>”, portanto, o saber-ensinar na medida que exige conhecimento da vida, intelectual, experiências, são estruturados no professor no processo de socialização que não ocorrem em um espaço neutro de interesses.

A instituição escolar dentro do contexto em análise funcionou como uma máquina de ensinar e impor aos estudantes uma ordem que aniquilasse qualquer instrumento que fosse fonte de distração tratava-se da construção de um tempo que estivesse voltado para o desenvolvimento das atividades em sala de aula que satisfizesse o poder disciplinador.

### **3.3 “A gente não vai poder resolver a situação”: silenciar para sobreviver.**

---

<sup>116</sup> TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão.<sup>117</sup>

O presente sub-tópico começa com uma citação dos professores Cunha e Góes (1985), que pesquisam a educação no contexto da ditadura militar, narrando as implicações neste campo tanto na economia como na vida dos sujeitos que estiveram envolvidos diretamente ou indiretamente com esse sistema político.

Nas narrações dos ex-estudantes/ex-professoras, são evidenciadas que a maioria adquiriu conhecimento desse fato histórico anos depois após ter contato com a literatura que abordava a temática, horrorizando-se com a situação por compreender a estrutura que foi construída, naquele período, que servia para não incitar posturas subversivas.

A esse respeito, Elisa (2016) justifica que por ser uma cidade do interior “pacata” não direcionava sua atenção para entender o que estava acontecendo no país, e ainda, a sua família não dispunha da televisão enquanto meio de comunicação que poderia ser uma possibilidade de informação, pois nem todos tinham condição financeira para adquirir:

Aqui em Queimadas, a gente, você sabe, interior, cidade mais pacata. A gente como não se envolvia muito, quase nem sabia o que estava acontecendo de fato no país, só depois é que a gente vai ouvindo. Hoje em dia, misericórdia, eu fico assistindo e achando, assim, que horror, e na época não me passava pela cabeça, porque a gente não tinha televisão, não era para todo mundo que tinha um rádio, a televisão veio se popularizar não tem tanto tempo em nossa cidade, só tinha quem tinha condição [...] (ELISA, QUEIMADAS-BA, 01-08-2016)

Após justificar a sua falta de envolvimento com os acontecimentos políticos, considera que enquanto professora não sentiu dificuldade para desenvolver seu trabalho em sala de aula, no entanto, lembra que ouvia comentários sobre um rapaz que foi ex-aluno do Colégio Municipal de Queimadas, natural do município, que estava com problemas psicológicos por ter recebido “porradas dos policiais” em Salvador, por ter “bagunçado”, conforme narrativa aponta:

De modo que o período militar, para mim, enquanto professora, na época, possa ser que alguém, estava ligada, a gente passou sem muitos apereios,

---

<sup>117</sup> CUNHA, Luiz Antônio Cunha; Góes, Moacyr. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 36

depois é que a gente veio saber, então, a rotina da cidade era mais ou menos tranquila. Só lembro que uma vez, um rapaz que tinha estudado aqui, e estava morando em Salvador, e levou umas porradas lá dos policiais porque estavam bagunçando, os estudantes sofreram naquela época né, mas foi lá em Salvador, a gente ficou sabendo porque ele veio morar aqui em nossa cidade, ele ficou até meio tãntan, inteligente. (ELISA, QUEIMADAS-BA, 01-08- 2016)

Com o golpe a partir de 1964 houve alteração na rotina da população, com esse novo contexto, a sociedade precisou aprender a lidar com o novo regime político que se impunha para sobreviver em meio a repressão, censura, autoritarismo e violência que os obrigavam a policiar as opiniões, reuniões, manifestações, condutas que pudessem ser interpretadas de forma a serem vistos como ameaçadores da suposta ordem militar.

O regime ditatorial que estava em curso combatia violentamente todos os que fossem considerados com posições contrárias ao governo instalado, estendendo a repressão com mecanismos cabíveis e não cabíveis com uma série de operações de combate que agiam sobre as ações de qualquer civil visto como “inimigo da pátria”.

Nesse sentido, qualquer mobilização ou contestação da sociedade, protesto ou a divulgação de uma opinião crítica ao governo poderia ser considerada como subversão nos princípios do poder arbitrário e a amplitude da Lei de Segurança Nacional. É nesse contexto que se passa a situação do aluno que foi narrada pela ex-professora, considerado como uma ameaça ao governo ditatorial e para preservar a defesa da nação foi “contido” pelos policiais.

A passagem da narrativa revela o trinômio que foi construído para impor o sistema do regime militar: censura, violência e vigilância em sintonia com a política de segurança para atuar aqueles que eram considerados “bagunceiros” por grupos sociais que defendiam os interesses do Estado.

A ação do rapaz na capital do estado, em Salvador, foi corrigida pela ação dos policiais que visavam a aplicabilidade da Lei de Segurança Nacional para garantir a ordem, sendo o jovem acusado pelo crime de “Perturbar ou tentar perturbar, mediante o emprego de vias de fato, ameaças, tumultos ou arruídos” (DECRETO-LEI Nº 314, DE MARÇO DE 1967, ARTIGO 35). Sendo assim, o indivíduo que transgredisse as normas era considerado subversivo e sofria as punições dessa prática, a característica valorizada era a “ordem” para progredir em um país que disseminava a idéia de otimismo.

De acordo com o dicionário informal<sup>118</sup>, a palavra bagunceiro significa: “sem disciplina, desorganizado, aquele que só faz desarrumar”. Então, o estudante sem disciplina não era o que estava sendo formado mediante as implantações das estratégias de um ensino cívico, portanto, se não é o sujeito ideal, punia-se para colocá-lo em seu lugar na sociedade, servindo de exemplos a outros que tentassem contestar.

Laura (2016) compreende que o sistema disciplinar inserido no cotidiano da escola funcionava como uma extensão do contexto da ditadura militar, conforme aponta:

Eu acho que todo esse regime que a gente viveu já era reflexo da ditadura, aquela coisa do padre, por exemplo, que o aluno não pode entrar depois dele, senão ele não tem o direito, só eu [o professor] que tenho o direito de entrar e encontrar todos sentadinhos em silêncio, quietinho sem barulho, sem nada né? Eu acho que já era reflexo, mas não era aquela coisa de regime de ditadura forte que a gente soubesse que aquilo era ditadura, era uma coisa que acontecia naturalmente, o professor chegava lá, ditava as normas, dizia tem que ser assim, essas são as normas, e a gente sabia que tinha que obedecer, e ninguém achava ruim porque acostumado, era assim, já estava acostumado com aquilo né, era normal. (LAURA, QUEIMADAS-BA, 04-08-2016)

De acordo com a narrativa de Laura (2016), é possível perceber como as relações em sala de aula concebiam a figura do professor o direito e dever de exercer o seu poder de modo a inculcar a postura idealizada de estudante atrelada a aquele que não fala, inerte e que mantêm-se em silêncio para seguir as regras sem questioná-las. Existia um olhar hierárquico<sup>119</sup>, composto por um corpo institucional: diretora, secretária, supervisora e docentes que solidificavam os valores voltados para o “bom comportamento” para ajustar-se ao sistema imposto.

O sistema ditatorial era tão disfarçado que Célia (2016) ao relatar suas vivências como ex-estudante, compartilha que não sentiu as influências do período ditatorial visto que o trabalho do professor não instigava um ensino crítico de forma a evidenciar o que ocorria no país,

[...]. Não tinha esclarecimento de que você estava vivendo no período de ditadura militar, portanto, não teve aquela influência em questão dos estudos, pode ter sido para alguém que foi estudar lá fora. [...] Então, naquela época não, a gente não tinha acesso a comunicação, e os professores não era de trabalhar com o período crítico, “que está existindo isso e isso”, não [...] a

<sup>118</sup> Dicionário Informal online. Disponível em: < <https://www.dicionarioinformal.com.br/bagunceiro/>>. Acesso em 24 de set. 2018.

<sup>119</sup> Conceito empregado por Foucault (2017) que pode ser compreendido como técnicas do poder disciplinar que induzem a efeitos no indivíduo controlando-o. p. 168

gente saía de casa, ia para escola, voltava, se tinha trabalho para fazer na casa do colega, ia fazer, vida normal, entendeu? A gente não teve assim uma interferência, se é que existia alguma interferência lá diante dos governantes agora a gente não tinha acesso, no período que estudava. (CÉLIA, QUEIMADAS-BA, 05-08-2016)

Portanto, para Celia (2016), enquanto foi estudante do curso de Magistério no início da década de 1980, considera que a sua rotina manteve-se normal e por isso, não sentiu a influência, visto que era acrítico e sem contextualizar os conteúdos com os eventos sociais. A disseminação da idéia de que tudo estava caminhando para o progresso do Brasil e do município inculcou uma naturalização de que tudo estava indo “bem”, esse discurso amparado pela disciplina de Educação Moral e Cívica não abriu espaço para discutir questões sociais que tornasse compreensível a situação do país, a propaganda construída foi disseminada criando sentido e naturalizando os acontecimentos sem questionar a respeito da influência dentro do sistema escolar.

A posição da narradora a respeito de não ter sentido a influência tem seu fundamento, visto que não teve sua rotina alterada, nem como estudante nem como professora, e não sofreu a repressão conforme abordada pela citação no início desse subtópico, e isso nos faz inferir que uma das hipóteses é que esse controle de forma mais intensa aconteceu no centro, ou em cidades do interior mais desenvolvidas, como o caso da professora Yara em Feira de Santana que ficou presa por um período de 07 meses, acusada de incitação aos estudantes. Veremos mais adiante.

Para o professor Cerri (2005), o ensino seguia um determinado viés com objetivo determinado que “extrapolam a venda de produtos e ideias e que entram no campo da representação coletiva sobre o que seja a sociedade, suas origens, características e comportamentos normalizados”.<sup>120</sup> Nesse sentido, as propagandas transmitidas, estavam ligadas aos valores a serem inculcados – amor a nação, aos seus símbolos nacionais, amor a família, estudantes calados; regras que normatizam as posturas dos indivíduos necessárias ao governo militar.

As narrativas expressam os momentos revividos em suas memórias de experiências que possibilita ao entrevistador adentrar na sua história captando e sentindo as angústias, receios, inseguranças e medo expressado pela entonação da voz, silêncios nas construções, portanto, compreende-se que ressoava na sociedade certa vigilância e para estratégia de

---

<sup>120</sup> Ver em, CERRI, Luis Fernando. A política, a propaganda e o ensino de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em 17 de dezembro de 2018.

sobrevivência, era necessário manter-se no “seu lugar”<sup>121</sup> e como professora era preciso silenciar para não perder o emprego, visto que eram contratadas pela diretora ou prefeito do município.

A estrutura repressiva de vigilância é construída para demarcar o espaço de poder atingido pelos interesses militares, através da narrativa da ex-professora Gênova (2018) ao ser questionada sobre o período a mesma diz não ter lembranças tão afloradas, por ser “pequena”, referindo-se aos primeiros anos da ditadura quando morava em Salvador-Bahia:

Era muito pequena para entender o que estava acontecendo no país. A única coisa que eu relembro, foi quando meu pai chamou meu irmão mais velho e diante de todos nos proibiu que o mesmo quando terminasse a aula viesse direto para casa e não se juntasse com demais colegas, pois a polícia estava batendo e prendendo nas ruas grupos de estudantes, que ele ficasse longe deles, pois muitos tramando contra o governo e era perigoso até para inocentes, estavam sendo torturados, até que se provasse o contrário eram chamados se subversivos, comunistas. Muitos estudantes nessa época passaram por pancadaria, tortura, prisão. Nos jornais estavam as notícias. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BA, 29-10-18)

Gênova (2018) relata as lembranças mediante a reunião realizada pelo pai para conscientizar o filho mais velho da situação do país, para esse propósito reuniu os demais para participarem e saberem o que estava acontecendo e advertir sobre as consequências para quem fosse para a rua contestar contra o governo.

A passagem narrada está situada no quadro de referências da família, “a representação das coisas evocadas pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada as mesmas coisas.”<sup>122</sup> A ex-professora desde a sua infância tem uma lógica de percepção a respeito da ditadura que a ajudou a compreender o mundo exterior conforme os ensinamentos do pai que ditou as regras de comportamento a serem adotadas para que não fossem repreendidos em atos subversivos pela Lei de Segurança Nacional.

A ex-professora continua a sua narrativa, e ao ser questionada se percebeu a influência da ditadura no ensino no Colégio Municipal de Queimadas, difere das demais e menciona ter percebido quando passou a substituir a professora oficial das disciplinas de História e EMC, pois recebia o planejamento pronto, e os livros didáticos foram repassados a ela. A partir desse episódio, começou a perceber que existia o que “podia” e “não podia” ser dito em sala de aula, vejamos seu relato:

<sup>121</sup> Termo defendido pelo professor Cerri, p. 54, no texto: a política, a propaganda, no ensino de História.

<sup>122</sup> Halbwachs, Maurice. Memória Coletiva, p. 61.

Teve um momento que eu percebi, quando percebi assim... por que pode e não pode? Que negócio é esse? Por que veja bem, quando fui ensinar Educação Cívica, aí a professora X, ela passou para mim, ela tinha os dados, ela tinha os livros, porque era da própria escola, naquele tempo não vinha livro didático para o aluno, vinha para a escola, e aí, o professor lá com o currículo lá, separava e organizava o conteúdo programado e passava para a gente. (GÊNOVA QUEIMADAS-BA, 01-08-2016)

Percebe-se, uma divergência dos relatos anteriores, enquanto as ex-professoras Elisa e Célia ministraram a disciplina de Matemática, passaram por esse contexto sem dificuldades. Conforme Célia (2018), sentia “liberdade” para escolher e organizar os conteúdos que eram retirados do livro didático. Em contrapartida, a professora Gênova já recebia a programação pronta do que deveria ser abordado em sala de aula, na área de Humanas.

Gênova (2016) em sua prática de sala de aula ficou com medo de utilizar autores com visão crítica da história por ter recebido orientações da professora X antes de assumir a sala de aula:

Tinha certos autores que eram um pouco crítico, não sabe? E aí, a gente tinha aquelas questões que saía fora do contexto, a gente até evitava de comentar com os próprios alunos, estava ali o conteúdo, se dava aquele conteúdo e acabou, não tinha negócio de ficar explorando outras áreas. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BA, 01-08-2016)

As recomendações recaíam sobre a metodologia que deveria ser empregada na sala de aula, o conteúdo que deveria ser ministrado o qual não deveria abrir espaços para aguçar a criticidade do educando, disponibilizando uma explicação sem contextualizar com a situação política do país, então, a sua prática, por medo, esteve condizente em propagar as ideias oficiais de um ensino que coloque o estudante no seu lugar de “cidadão”.

E Gênova (2016) continua a narrar a respeito das recomendações recebidas:

Eu fiquei assim com medo, ela disse assim: “você dá o assunto, não tem nada de perguntar qual é a opinião do aluno, não sabe? Porque é coisa que não vai levar a nada e a gente não vai poder resolver a situação, né? Porque se estava ali ó...você vai fazer isso e isso, a lei é isso e isso, aí [se o aluno questionar] “por que essa lei é assim? ”, “na sua opinião você”, não tem nada que discutir isso.” Não tinha que formar crianças críticas não, eu percebi isso. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BA, 05-08-2016)

A ex- professora Gênova, no início de carreira, foi instruída para não permitir a participação dos estudantes dentro da sala de aula, para tal prática era o suficiente ministrar o



conteúdo sem levantar discussões que pudessem instigar a criticidade, uma sociedade de controle que se estende a instituição escolar que disciplina pensamentos e atos tomando os sujeitos como objetos de seu exercício.

As orientações dadas pela professora X foram seguidas, mas depois da década de 1980, passado o período mais opressivo da ditadura militar, continuou a trabalhar com a disciplina de História e percebeu que era voltava-se para a crítica, no sentido do aluno ser incentivado a inferir sua opinião:

Peguei uma História crítica, eu digo, rapaz, quanta diferença, aí você podia tudo, eu até...aí já foi de oitenta para cá, foi depois que passou a ditadura, foi liberada, aí já tinha aquelas histórias do Brasil crítica, que o aluno tinha que dá opinião, “que achava se fosse assim”, “o que você teria feito”, “você achou correto”, quer dizer botava o aluno para pensar e naquele momento não, tinha certos assuntos que eu trabalhava e dizia: “Meu Deus”, tem que ter cuidado trabalhar OSPB, vixe Maria, eu ficava bem assustada, sabe? E ficava só aqui milimetrada naquilo ali. (GÊNOVA, QUEIMADAS-BA, 05-08-2016)

Portanto, tem-se o ensinamento que prioriza uma metodologia de trabalho voltada para a criticidade do educando onde o espaço é aberto para que possa refletir e expor suas inquietações sociais, políticas e econômicas, processo de embates, discussões, luta, iniciado na década de 1970, principalmente pela ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) que lutou contra a desvalorização do profissional docente, principalmente, do professor de História, batalhando contra a implantação das licenciaturas curtas de estudos sociais. Nesse sentido, os livros que a ex-professora Gênova passou a ter acesso, a partir de 1980, é resultado do processo de organização dos professores que colocam o ensino de história e demais disciplinas como alvo de contestações. Selva Guimarães (2012:88) considera que,

O repensar do ensino de história ganha espaços em associações científicas como ANPUH, SBPC; associações sindicais APEOESP-SP e UTE-MG; congressos, seminários, debates envolvendo os três graus de ensino.[...] passa a revelar uma ampliação do universos dos objetos e documentos, uma diversidade de interpretações que nos possibilita apreender múltiplas leituras do social.

A partir do momento que a ex-professora Gênova percebeu que havia diferença com relação aos objetivos educacionais a respeito da formação do estudante, justificou a sua postura de adequar-se ao sistema pelo medo de buscar outras interpretações e ser considerada

subversiva, visto que compreendia as conseqüências para quem ousasse mobilizar-se contra o governo militar:

Não buscava outras áreas, que tinha autores que eram mais ousados, e eu podia sair do ritmo e estar, quando pensar que não, estava virando subversiva dentro da sala de aula. Ela me passou [a disciplina], deu assim, uma observação, “cuidado para não ser mal interpretada”, ela me deu esse lembrete. ((GÊNOVA, QUEIMADAS-BA, 05-08-2016)

De acordo com os relatos da ex-professora, episódios como esses marcaram a sua percepção no que diz respeito a interferência da Ditadura Militar no campo educacional, no intuito de formar cidadão acríticos mediante as reformulações implantadas, como forma de controle que reprimia qualquer conduta que contestasse ao sistema.

A atitude da professora X de entregar os conteúdos elaborados para a iniciante Gênova foi uma estratégia de sobrevivência pelo medo de ser considerada subversiva em um sistema de repressão política da ditadura militar que “caçava” os infratores como divulgado pelo Decreto-lei 477/69, de 26 de fevereiro, de 1969, no auge do recrudescimento proibia qualquer manifestação ao definir infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino que, conforme Artigo 1º,

- I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;  
[...]
- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles, ou comícios não autorizados [...];
- IV – Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;  
[...]
- VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (DECRETO-LEI Nº 477, DE 1969, ARTIGO 1º)

O decreto acima demonstra o quadro político que os professores estavam inseridos onde qualquer indivíduo que contestasse a ordem estabelecida, ou tivesse alguma ação que fosse considerada de subversão seriam enquadrados pela lei e responderiam por seus atos. Sendo repreendidos com “pena de demissão ou dispensa, com a proibição de ser nomeado ou admitido por qualquer outro da mesma natureza pelo prazo de 05 anos”. (DECRETO-LEI Nº 477, DE 1969, ARTIGO 1º, § 1º)

Durante a vigência ditatorial a população precisou aprender a conviver de acordo com as normas repressivas estabelecidas que legitimavam o sistema político conduzindo os

profissionais da educação a conter opiniões, os conteúdos, as palavras ditas em sala de aula, ou fora do estabelecimento de ensino sobre o governo ou pessoas da sociedade que estavam ligadas a eles.

A educação no Colégio Municipal de Queimadas na década de 1970 foi conduzida pelo medo da repressão, sendo assim as medidas políticas foram evitadas com o comportamento de falar apenas o necessário em sala de aula ocultando a real situação do país para não ser enquadrado como subversivos ao sistema ditatorial.

De acordo com as narrativas, as ex- professoras compreendem o limite de suas falas, saberes e práticas em sala de aula, imposta pela reprodução do que está no programa que lhe foi transmitido, sabendo “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”<sup>123</sup>.

Nessa forma de controle de discurso, tem-se a interdição, conceito utilizado por Foucault (2014), que justifica a não ingenuidade pela impossibilidade de falar o que se pensa, devido a situação do exercício de poder, assim, controla-se através do silenciamento.

O ato de silenciar praticado pela ex-professora Gênova, esteve relacionado a um *modus vivendi*<sup>124</sup>, ou seja, o clima de insegurança que pairava na sociedade, em que a imposição do calar-se, como uma forma de sobrevivência, orientado pelo medo de questionar ou incitar qualquer prática pudesse ser considerada subversiva pela ditadura militar, e sofrer as consequências da repressão do regime autoritário.

O estudante com as práticas de ensino oferecidas, pelas professoras no Colégio Municipal de Queimadas, tornou-se um receptor do conteúdo transmitido, reproduzindo nas avaliações, sem ter tido oportunidade para questionamento. A decisão por não estimular, em sala de aula, uma visão crítica sobre questões políticas que abrangiam o país, era uma maneira de não estimular o sentimento de revolta contra o regime político, devendo ser visto, como uma estratégia de sobrevivência, de defender-se em meio a política autoritária.

Por isso, mediante a possibilidade de ser punida, a ex-professora optou por não utilizar autores mais críticos, pelo receio de ser interpretada como incitação em sala de aula que era contra os princípios da lei de segurança nacional, nesse sentido, optou por ficar “no seu lugar”, em uma época onde a liberdade de expressão foi podada, e indivíduos contrários as ideias do governo, foram presos, demitidos, suspensos.

---

<sup>123</sup> FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p.09

<sup>124</sup> Termo empregado por, POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. vol. 2, n. 3, 1989. É uma frase em latim que significa um acordo entre as partes cujas opiniões diferem mas convivem.

A saga repressiva foi tamanha que “funcionários do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação, e simples professores também foram demitidos ou, se mantidos em seus cargos, ameaçados constantemente, na tentativa de se obter, pelo medo, seu consentimento ao novo regime”.<sup>125</sup>

Gênova, aconselhada pela professora X, silenciou por temer à sua sobrevivência na sociedade pela necessidade de garantir seu emprego, de proporcionar sustento à família, manter a estabilidade financeira e social, visto que ser professor naquele período era sinônimo de status, e a forma de admissão para ensinar no Colégio Municipal de Queimadas- Bahia dava-se pelo convite da diretora, em alguns casos, pelo prefeito, no período ditatorial, essa prática tornou-se rotineira, até 1994, data do primeiro concurso.

Nesse período, reforçou-se o estabelecimento do clientelismo, mediante a “troca de favores” políticos, uma prática de favorecimento pessoal, as professoras tornam-se “submissas” dos políticos que permitiram a concessão de emprego no município, mediante a concordância dos interesses municipais, que estavam relacionados a uma hierarquia de poder e de apoio a ditadura, uma teia de relações que tornava os docentes subordinados, e essa estratégia, favoreceu a disseminação da memória oficial seguindo os interesses da administração escolar, municipal, estadual e federal.

Esse silêncio se impõe como um mecanismo de defesa, por mais que não concordem com o que está acontecendo no país, entendem que “é algo que não podemos resolver”. Ivani Irantes Fazenda (1985), em seu livro “Educação no Brasil anos 60: pacto do silêncio”, a partir do momento que o Estado se torna ainda mais forte, entre 1969 a 1971, considera que “o educador paira em seu ninho e aí permanece totalmente inerte, porque não tem apoio e/ou porque tem medo das represálias sucedidas aos que tentam dizer sua palavra [...] quanto mais o Estado fala [...] mais ele consegue calar a sociedade”.<sup>126</sup>

Esses ex-professores estudaram na primeira instituição pública municipal que dispunha do ensino Ginásial e Colegial, construído no município de Queimadas-Bahia, por forças políticas que mantinha relações de amizade. Essas professoras que contribuíram com as narrativas, ao concluir o Magistério, tornaram-se professoras desta mesma instituição, então, não há espaço em suas memórias para não positivar esse ensino disciplinar, cívico, repressivo e controlador, visto que suas histórias de vidas estão intimamente relacionadas com esse espaço e com conquistas para a vida pessoal, financeira e profissional de cada uma delas.

---

<sup>125</sup>CUNHA, Luiz Antônio Cunha; Góes, Moacyr. **O Golpe na Educação**. RJ: Jorge Zahar, 1985. p. 38

<sup>126</sup> Ver, FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: pacto do silêncio*. São Paulo: Editora Loyola, 1985. p. 115-116.

Estão imersas em um discurso dominante que exige postura, comportamento inerentes a profissão, tornado-se assim, as engrenagens em reproduzir um ensino que aprenderam, por isso, a valorização do tradicional.

Nessa linha de medidas repressivas, tem-se o caso da professora Yara Maria Cunha Pires, que é mencionado na dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História, de Dulcinéia Cerqueira Coutinho Barros, com o tema da pesquisa, “Cultura escolar e ensino de História em tempos de Ditadura Militar no Instituto de Educação Gastão Guimaraes (Feira de Santana-Ba, 1968-1978), defendida na Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, no ano de 2015.

A autora investiga o ensino de História na cultura escolar no Instituto de Educação Gastão Guimarães (IEGG), no contexto da Ditadura Militar, entre 1968-1978, a escola oferecia cursos para formação dos professores primários. Ao procurar entender as influências da ditadura na cultura escolar, saberes, práticas e no ensino de História, realizou entrevistas com ex-professores da instituição, e evidenciou uma professora que sofreu as penalidades desse contexto ditatorial, após o ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968, no caso, Yara Maria Cunha Pires. Houve a abertura do Inquérito Policial Militar, alegando “incitamento dos estudantes do IEGG em manifestações estudantis”. Ela respondeu ao inquérito de 1969 a 1971, sendo condenada e presa por 07 meses, neste último ano.

Segundo a autora, esse acontecimento, causou medo nos demais sujeitos da instituição, pois ao ver a colega condenada, perceberam que não podiam contestar a ditadura e sua memória oficial imposta. Depois desse acontecimento, os professores, e em particular os da disciplina de História, passaram a se sentir vigiados e sem liberdade de expressão.

Yara Cunha participou da 2ª Audiência Pública, na Comissão Estadual da Verdade, em 2014, relatando suas experiências de processo, julgamento e prisão, por ser considerada “subversiva” ao rigor ditatorial. O objetivo da Comissão foi a tomada de depoimentos das vítimas na região de Feira de Santana-Bahia, no período de 1964 a 1985.

Em seu depoimento, a professora do Instituto de Educação, relata que o processo começou no ano de 1968 quando recebeu a primeira intimação para prestar depoimento no 35º Batalhão de Infantaria, sendo impactada pelo medo e insegurança, por não saber o que ocorreria naquele período de atitudes tão arbitrárias.

Até chegar o momento do julgamento, tudo era muito assustador, com a condenação em 1971, ficou detida em uma prisão civil, uma casa de detenção, ressalta que não sofreu torturas físicas, mas sim, psicológicas por ser um período repressor, no governo de Médicci,

uma época de desaparecimentos, medo, insegurança, de instabilidade por não saber o que iria acontecer.

Toda vigilância e repressão, em meio ao contexto autoritário, foram como se estivessem em um sistema “panóptico”, onde os sujeitos da instituição estivessem inseridos num conjunto de regulamentos que corrigem os corpos para controlá-los<sup>127</sup>. Esse contexto ditatorial impõe a disciplinarização dos indivíduos para formar o cidadão ideal aos objetivos do Estado formando sujeitos que não venham a contestar, caso contrário, sofreria as punições.

---

<sup>127</sup> Ver discussão em FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 134

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfatizado alguns aspectos importantes atrelados ao ensino que se desenvolveu no Colégio Municipal de Queimadas, cidade do interior da Bahia, há a compreensão de como ocorreram às práticas exercidas para a formação do educando que compôs o quadro de estudantes do contexto da Ditadura Militar, no período em análise de 1970 a 1985.

Para compreender esse campo de pesquisa da Educação foi realizado o levantamento da historiografia para acesso as problemáticas, hipóteses e os enfoques abordados nesta pesquisa que explicam a construção da concepção de educação propagada no período do regime militar para atender os interesses do Estado em vigor no período. Essa análise possibilitou ainda, a observação das fontes necessárias para a compreensão do tema, bem como, as fronteiras que demarcam o entendimento da temática.

Adentrar o universo escolar por meio dos documentos administrativos da instituição, bem como, as narrativas dos ex-professores/ex-estudantes e a legislação educacional do período, permitiu entender a rede de relações que se desenrolou naquele ambiente, bem como, visualizar a importância da construção do CMQ para atender a necessidade da população queimadense, que via na educação a possibilidade de ascensão social ou de manter a estabilidade visto que a instituição atendia a filhos dos sujeitos abastados financeiramente no município: prefeito, farmacêutico, comerciante, que eram preparados intelectualmente para dirigir a sociedade.

O processo de implementação das políticas educacionais que enfatizavam a maneira de produção do ensino no CMQ, através das legislações, serviu para reforçar a tradição de uma sociedade imersa em uma estrutura seletiva que permitia passar de ano somente os “mais capazes”, como enfatiza Otaíza Romanelli (2014), e ainda, rígida e discriminante alicerçada no tripé: família, escola e sociedade.

Essa trajetória de alinhamento das políticas educacionais dos governos militares provocou marcas na história e na vida dos sujeitos inseridos nesse processo, os quais foram disciplinados para obedecer conforme as normatizações da instituição sendo moldados para se tornar “ajustados” a sociedade, ordeiros como sinônimo de não subversivo, pois aquele que estivesse fora da normalidade sofreria as punições da ação.

Então, percebeu-se práticas atreladas a estimulação de valores cívicos e morais na formação do estudante alicerçada pela disciplina de Educação Moral e Cívica, implementada de forma obrigatória em todos os graus e modalidades do sistema de ensino no País, por meio do Decreto-Lei nº 869 de 12 de Setembro de 1969, instituído no período de recrudescimento

militar em sintonia com os interesses dos administradores do colégio que objetivavam o desenvolvimento dos “bons costumes” no despertar de sentimentos fraternos que se estendiam a nação, aos símbolos patrióticos, exaltação das figuras heróicas da história do país, enfim, toda uma panóplia foi reforçada nesse contexto. Como diz Selva Guimarães Fonseca (2012:43) o ensino foi direcionado para uma “cruzada cívica” dentro da escola, para conviver em uma sociedade que não subvertesse a ordem estabelecida.

Sendo assim, o Colégio Municipal de Queimadas foi compreendido enquanto espaço de ensino possuidor de uma concepção de educação aportada em tradições e permanências oriundas das trajetórias anteriores, pois como afirma Maurice Tardif (2002) antes de praticar o ofício do ser professor já sabiam como efetuar-lo, pois estavam condicionados pelo treinamento recebido em sala de aula e com a socialização que possibilitou contato com demais profissionais.

Apesar das constatações, evidenciadas no processo da pesquisa, direcionar para a existência de interferência da política educacional da Ditadura Militar no CMQ o fato de não ter gerado resistência explícita ao projeto instituído com o Golpe após 1964 por parte dos indivíduos que compunham essa estrutura escolar, foi encoberta a sutil resistência visível quando ao burlar o poder estabelecido pela norma efetivada através da Lei 5.692/71 que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, a carga horária da disciplina de História para impor Estudos Sociais com o objetivo de ajustar o aluno ao meio em que estava inserido foi reduzida.

As ex-professoras entrevistadas tiveram as suas experiências de vida imersas em um período da história que se legitimou pelo autoritarismo, violência, repressão, sendo nesse contexto verificadas a incorporação dos princípios dessa política ditatorial na reforma educacional, e essa forma de controlar estendia a vários setores para que a suposta ordem se mantivesse estabelecida.

Para Cunha e Góes (1996:36), “a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmos ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, programa educativo ou um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão e apreensão”. Por isso, o silêncio tornou-se uma forma de sobreviver sem sofrer as medidas extremas de repressão contra os profissionais do magistério que ousasse contestar o governo vigente no período.

No entanto, mesmo com esse panorama social-político de controle a diretora protelou em efetuar alteração no currículo no Colégio Municipal de Queimadas, mas não conseguiu adiar por muito tempo, visto que era vigiada pela supervisora que exigia o enquadramento da



instituição as normatizações no ensino que deveria estar em conformidade com a Lei 5.692/71, nesse sentido, no ano 1975 começaram as adaptações na seleção de saberes e práticas em detrimento de outros.

A repressão ao ensino espalhou-se impactando sobre os estudantes e professores, na difusão dos valores coerentes com a conjuntura política autoritária. Através das narrativas percebeu-se a estratégia de sobrevivência empregada pela ex-professora em que mantinha-se em seu lugar, silenciava para não se comprometer com o que estava acontecendo, e correr o risco de ser considerada subversiva e sofrer as conseqüências da Lei de Segurança Nacional que proibia qualquer incitação pública sob a pena de detenção.

Esse momento vivido pela ex-professora demonstra quanto o poder atuava em rede e influenciava a sua prática em sala de aula, imersa em uma sociedade que controlava, selecionava e disseminava por meio das estratégias o que deveria ser dito ou não dito, essas ações serviam para reprimir os acontecimentos que fugisse as instruções para manter a estrutura que favorecesse alcançar seus objetivos: cidadãos disciplinados.

Portanto, pesquisar a respeito do ensino no CMQ foi uma estratégia para possibilitar a compreensão das práticas dos professores que vivenciaram em um contexto de controle da sociedade tradicional que aproveitaram esse momento da história para reforçar valores que permaneciam e foram regulares em sua formação os quais estiveram em sintonia com a legislação educacional da Ditadura Militar (1964-1985), essa é a nossa contribuição.

A escrita da pesquisa cessa aqui, mas não a pesquisa da temática, pois esse estudo é um incentivo para que outras cidades do interior adentrem o universo da educação e abordem as particularidades de cada espaço compreendendo e divulgando como se deu o ensino naquele ambiente. Sem a pretensão de preencher as lacunas existente na área da Educação, esta pesquisa entende que a abordagem é abrangente e por isso foi realizado um recorte, partindo do entendimento que ainda há muito o que pesquisar.

## FONTES

Ata de Colação de Grau, 1970;

Comunicação do Gabinete do Prefeito, 1975;

Decreto do Gabinete da Prefeitura Municipal de Queimadas, nº 131/67, 1967;

Termos de Visitas, 1972;

Projeto de Implantação da Reforma do 1º e 2º Graus, 1974;

Gerência de Currículo e Instrução, 1971-1973;

Livro de Resultados Finais, 1970 a 1980;

Relatório das Atividades Desenvolvidas, 1972; Decreto Municipal n.º 131 de 1967;

Censo Demográfico – Bahia – VIII Recenseamento Geral -1970.

### Jornais:

Diário de Pernambuco, de 1961 (Jornal);

Jornal Tribuna da Imprensa, do Rio de Janeiro, de 1955.

### Legislação:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia.** Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC. SEF, 1997.

BRASIL, Presidência da República. (1971). **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22 set. 2018

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 de set. 2018

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL, Parecer nº 94/71, de 04 de fevereiro de 1971 – CFE. In: AGUIAR, José Márcio (org.) **CFE – Pareceres Básicos; Reforma – ensino de 1º e 2º graus.** Brasília: Mai Editora, 1975. V.1. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%2094-1971sobre%20emc.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%2094-1971sobre%20emc.pdf)>. Acesso em 25 jul. 2019

BRASIL. **Decreto-lei n. 68.065, 14 de janeiro de 1971** – CFE. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68065-14-janeiro-1971-409991-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 de set. 2018

BRASIL. **Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967**. Define os crimes contra a segurança nacional. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso 27 de jul. 2019

BRASIL. **Resolução nº 8/71 de 1º de dezembro de 1971** – CFE. Fixa o núcleo – comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude  
Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>>. Acesso em: 22 de set. 2018.

## REFERÊNCIAS:

- ABUD, Kátia Maria. “A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico em sala de aula”. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arllete Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 107-117.
- ABUD, Katia Maria. O ensino de história no contexto da ditadura militar: ajustamento e convivência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; ABUD, Katia Maria (orgs.). **50 anos da Ditadura Militar: capítulos sobre o ensino de história do Brasil**. Curitiba: W & A Editores, 2014. p. 53-69
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século xx. In. SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: SP: Autores associados, 2014. p.55-100
- BARROS, Dulcinéia Cerqueira Coutinho. **Cultura escolar e ensino de História em tempos de ditadura militar no Brasil no Instituto de Educação Gastão Guimarães** (Feira de Santana, 1968-1978). 132 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. [Orientador: Carlos Augusto Lima Ferreira]. Disponível em:< <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/235?mode=full>>. Acesso em 06 de jun. 2018.
- BITTENCOURT, Circe. **Identidade Nacional e ensino de História no Brasil**. In.: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOAVENTURA Edivaldo M. Origem e formação do sistema estadual de educação superior na Bahia – 1968-1991. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, jul./dez. 2009. Disponível em:< <http://books.scielo.org/id/4r/pdf/boaventura-9788523208936-05.pdf>>. Acesso em 19 de set de 2019.
- BRAGANÇA, I. F. S.; MAURÍCIO, Lucia Velloso. Histórias de Vida e Práticas de Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **(Auto) Biografia: Formação, Territórios e Saberes**. Natal e São Paulo: EDUFRN e PAULUS, 2008, v. 2, p. 253-271.
- CABRINI, Conceição. Et al. **O ensino de história: revisão urgente**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARDOSO, Lucileide Costa. Ativismo nas letras: denúncias da violência do golpe de 1964 e da ditadura. In: CARDOSO, Lucileide Costa; CARDOSO, Célia Costa. **Ditaduras: memória, violência e silenciamento**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania do Brasil: o longo caminho**. 19ª ed. – Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2015

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e nação na publicidade do milagre econômico – Brasil: 1969-1973**. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_, Luis Fernando. **A política, a propaganda e o ensino de história**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 319-331, set./dez. 2005  
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em 17 de dezembro de 2018.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 1994.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, n. 2, 1990. P. 192. Disponível em:<  
[https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf)>. Acesso em 11 de jan. de 2019

CUNHA, Luiz Antônio Cunha; Góes, Moacyr. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, Rúbia Mara de Sousa Lapa. **As molduras azul e branca aos castelos de aprendizagens: marcas das primeiras professoras nas escolas isoladas**. In. X Encontro Regional Nordeste de História Oral: história oral, educação e mídias. 2015, Recife.  
Disponível em:<  
[http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1437184814\\_ARQUIVO\\_textohistoriaoralEVENTO01.pdf](http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1437184814_ARQUIVO_textohistoriaoralEVENTO01.pdf)>. Acesso em 19 de ago. 2019

DIAS, José Alves. O golpe de 1964 e as dimensões da repressão em vitória da conquista. In.: ZACHAIADHES. Grimaldo Carneiro; IVO, Alex de Souza, et al. **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009. V. I.  
Disponível em:<  
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/169/4/Ditadura%20militar%20na%20Bahia.pdf>>. Acesso em 25 de set. 2018. p. 69-88.

FARIA, Nathalia Rodrigues. **O Governo João Goulart e os Movimentos de Educação e Cultura Popular: Conscientização e Independência Política Internacional**. XV Encontro regional de História: Ofício do historiador: ensino e pesquisa. Anais do XV encontro regional de História – ANPUH- RIO. São Gonçalo: 2012. Disponível em:<  
[http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338387875\\_ARQUIVO\\_GovernoJoaoGoularteMovimentosdeEducacao-NathaliaRodrigues.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338387875_ARQUIVO_GovernoJoaoGoularteMovimentosdeEducacao-NathaliaRodrigues.pdf)>. Acesso em 10 de jun 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A educação nos anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985.

FERNANDES, Ananda Simões. **A reformulação da doutrina de segurança nacional pela escola superior de guerra no Brasil: geopolítica de Golbery do Couto e Silva**. Disponível em:< <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2668/3937>>. Acesso em 12 de ago. de 2018.

FICO, Carlos. **O golpe de 64: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ser professor no Brasil: história oral de vidas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Nadia G. **Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na Ditadura Civil-Militar: estratégias e a educação**. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650153\\_ARQUIVO\\_textoanpuh2011ngg.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300650153_ARQUIVO_textoanpuh2011ngg.pdf)>. Acesso em 01 de set de 2018.

HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: 1992.

IANNI, Octavio. **O colapso do Populismo no Brasil**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1994.

LAPA, Rúbia Mara de Sousa. **Das molduras azul e branca aos castelos de aprendizagens: marcas das primeiras professoras nas escolas isoladas**. Disponível em: <[http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1437184814\\_ARQUIVO\\_textohistoriaoralEVENTO01.pdf](http://www.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1437184814_ARQUIVO_textohistoriaoralEVENTO01.pdf)>. Acesso em 19 de ago. 2019

LEAL, Maria das Graças de Andrade; FARIAS, Oliveira Farias. **História Regional e Local III: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino**. Eduneb: Salvador, 2015.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p.97-120 - 2010

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNHOZ, Sidnei José. Para que serve a História ensinada na escola? In: SILVA, Marcos A. (org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

MUNIZ, Durval. Um quase objeto: algumas reflexões em torno da relação entre história e região. LEAL, Maria das Graças de Andrade; FARIAS, Sara Oliveira. **História Regional e Local III: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino**. Eduneb: Salvador, 2015.p. 37- 51.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13.n. 25/26, p.143-162, set 1992/ ago. 1993. Disponível:< file:///C:/Users/C%3%A1tia/Downloads/revista\_v13\_elza-nadai.pdf>. Acesso em 20 de set. 2018

NAPOLITANO, Marcos. 1964: **História do Regime Militar Brasileiro**. 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

NETO, Antônio Simplício de Almeida Neto. Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira. **Revista OPSIS**, Catalão-Go. V. 14, n. 2, p. 56-76 – jul. /dez. 2014. Disponível em:< https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30812#.XBg5vnRKjIU>. Acesso em 17 de dez. 2018

PAES, Maria Helena Simões. **A década de 60: rebeldia, contestação e repressão política**. Editora Ática: São Paulo, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. vol. 2, n. 3, 1989.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1992

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAMUEL, Raphael. “História Local e História Oral”. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: 1989. p. 231. Disponível em:< file:///C:/Users/C%3%A1tia/Desktop/raphaelsamuel.pdf>. Acesso em 01 de jan. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação, nº. 4, jan./dez. 2005. Disponível em:<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>. Acesso em 28 out. 2018

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do regime militar**. *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.76, pp.291-312. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci\_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. Walter Garcia (org.) São Paulo: Mc Graw-Hill , 1978.

SILVA, Marcos A.; ANTONACCI, Maria Antonieta M. Vivências da contramão: produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.9, n. 19, pp.9-28, set. 89/fev.90. Disponível em:<[https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID\\_REVISTA\\_BRASILEIRA=22](https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=22)>. Acesso em 21 de set. 2018

SILVA, M.A.; FONSECA, S.G. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p.13-33: 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf>>. Acesso em 30 de nov. 2018

SILVA, Marcos A. **Repensando a história**. Associação Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH- Núcleo de São Paulo. 6ª edição. Editora: Marco Zero.[s/d]

SILVA, Filipe Prado Macedo. **Desenvolvimento territorial**: a experiência do território do sisal na Bahia. 251 p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. [Orientador: Antonio César Ortega]. Disponível em:<<http://www.corecon-ba.org.br/wp-content/uploads/2013/07/CLIQUE-AQUI5.pdf>>. Acesso em 07 de jun. 2019.

SANTOS, Elaine Cristina Moraes. **Educação escolar e mediação**: impactos das tecnologias no processo de formação. [s/d]. Disponível em:<<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123862/000828990.pdf?sequence=1>>. Acesso em 01 dez. 2018.

SANFELICE, José Luís. **História das instituições escolares**: desafios teóricos. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande MS, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008. Disponível em:<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4zJU-N7uFYIJ:www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/212/209+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 06 dez. 2018

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: vozes, 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

VIANA, Irene Quaresma Azevedo. **O ensino de história nas escolas da rede pública de Dourados – MS, no período de 1971 a 2002, um estudo de caso da E.E. Presidente Vargas** – reflexões preliminares. XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – 2007. Disponível em:<<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.1262.pdf>>. Acesso em 20 set. 2018



## **APÊNDICE A: Questionário aberto para entrevista de Ex-Professor**

Roteiro de entrevista para ex-professores do CMQ

### **Sobre o professor: formação e percurso.**

- 01- Qual o seu nome completo, ano em que nasceu e sua naturalidade?
- 02- A sua família sempre morou no município de Queimadas?
- 03- Como foi o seu percurso de formação enquanto estudante até chegar no CMQ?
  - Fez qual curso Secundário? Por quê?
  - Foi importante para você e para o município?
- 04- Como descreveria a cidade de Queimadas, no período da fundação do CMQ?
  - Como foi que surgiu o CMQ?
- 05- O CMQ era importante para o município? Por quê?
  - Como os professores eram selecionados? Qual a importância de ser professor?
  - Quem eram os diretores e vice-diretores?
  - Perfil dos alunos (comportamento exigido?) haviam normas na escola? Havia punição? Como era mantida a obediência?
  - Perfil dos professores (qual o perfil para ser professor? Como se comportavam?);
  - Como era a rotina da escola? (Horário de chegada, o que faziam na escola até o momento da saída?)
  - Quais os acontecimentos marcantes desse período para você?
  - Qual a importância da figura política de Nonato Marques para o município de Queimadas?

### **Transição: ser professor.**

- 06- Como chegou no CMQ para ser professora?
- 07- Quais disciplinas ensinava? Quais conteúdos eram abordados em sala de aula?
- 08- Quais as dificuldades do período?
- 09- Adotava livro didático?
- 10- Como eram frequentemente suas metodologias de trabalho (aula expositiva, questionário, vídeo, produção de texto, trabalho em grupo, seminário, pesquisa, trabalho de campo)?
- 11- Como eram as formas de avaliações aplicadas por você na disciplina?

- 12- Quais os deveres exigidos pela direção? (Quais as responsabilidades, compromissos)
- 13- Como considera o período que ensinou? O que significou ser professora nesse período?

**Sobre o contexto da Ditadura Militar e o Ensino**

- 14- Como era ensinar e aprender no seu período?
- 15- No seu período de estudante houve algum movimento contestatório que tenha chamado sua atenção?
- 16- Como era a rotina em sociedade?
- 17- Por que havia os desfiles cívicos? Qual a importância para o período? Como eram organizados?
- 18- Como funcionava a formação continuada dos professores no período que lecionava?
- 19- Quais as suas impressões sobre o CMQ, na época que trabalhou/estudou?

## **APÊNDICE B: Questionário aberto para entrevista de Ex-Alunos**

### Roteiro de entrevista para ex-alunos do CMQ

#### **Sobre o aluno e percurso escolar:**

- 01- Qual o seu nome completo, ano em que nasceu e sua naturalidade?
  - Cite sua formação acadêmica;
- 02- A sua família sempre morou no município de Queimadas?
- 03- Qual a sua trajetória estudantil? (Quais escolas por onde passou? como foi o ensino?)
- 04- Na época que estudou os professores explicavam sobre os acontecimentos do país? Em casa havia alguma conscientização a cerca das suas atitudes? Quais os ensinamentos no ambiente familiar?
- 05- Qual o curso do Ensino Secundário que você realizou? Por que optou por ele? Houve alguma influência familiar? O que se dizia sobre o curso do Ensino Secundário?
- 06- Por que estudou no CMQ? Como era a relação que havia entre aluno-aluno; aluno-professor; aluno-direção; professor-direção?
- 07- Como era o processo de ensino: metodologia, avaliação, atividades;
- 08- Qual a relevância dos cursos Ginásial e Secundário na sua concepção para o período?
- 09- O CMQ era uma instituição de importância para o município? Por quê?
- 10- Quais as séries atendidas?
- 11- Perfil do aluno; perfil dos professores;
- 12- Como era a rotina do CMQ?
- 13- Qual o comportamento exigido pelas normas escolares aos alunos?
- 14- Como eram as formas de punição aos alunos quando desobedeciam os professores?
- 15- Qual o acontecimento que mais marcou no seu período de estudante?

#### **Sobre o contexto da Ditadura Militar e o Ensino**

- 16- Quais festividades eram realizadas no CMQ? Como eram organizadas? Como era a participação dos estudantes? Os professores acompanhavam os alunos no evento?
- 17- Dificuldades encontradas no período? Adotava livro didático (caso lembre, cite-os);
- 18- Disciplinas que mais gostava no período? Por quê?
- 19- Como foi estudar no período da década de 1970?
- 20- Havia explicitamente alguma proibição que incomodava você?
- 21- Já soube de alguma mobilização realizada pelos professores do CMQ?

22- Quais as suas impressões sobre o CMQ, na época que estudou? Toda a comunidade tinha acesso a educação?

23- Qual acontecimento que mais chamou sua atenção no seu período de estudante?