

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Elenice Silva Ferreira

MEMÓRIAS SILENCIADAS DE PROFESSORES:
Relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, no
período da Ditadura Civil-militar no Brasil

Belo Horizonte
2012

Elenice Silva Ferreira

MEMÓRIAS SILENCIADAS DE PROFESSORES:
Relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, no
período da Ditadura Civil-militar no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Belo Horizonte

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F383m Ferreira, Elenice Silva.
Memórias silenciadas de professores: relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, no período da Ditadura Civil-militar no Brasil / Elenice Silva Ferreira. Belo Horizonte, 2012.
323 f. : il.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Brasil - História. 2. Professores. 3. Memória coletiva. 4. Escolas públicas - Vitória da Conquista (BA). 5. Brasil - História - 1964-1985.
I. Cury, Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37(81)(091)

Elenice Silva Ferreira

MEMÓRIAS SILENCIADAS DE PROFESSORES:

**Relações de poder em uma escola pública de Vitória da Conquista-BA, no
período da Ditadura Civil-militar no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury (Orientador) - PUC/MINAS

Professor Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi - PUC/MINAS

Professora Dr^a. Eliana Regina de Freitas Dutra - UFMG

Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2012.

À minha mãe (*in memoriam*) pelas tantas vezes em que me motivou a subir a Rua da Igreja para estudar na Escola N. Sr^a. de Lourdes, onde aprendi, nas palavras dela, que “estudando, eu seria alguém na vida”! Essa lição não me saiu da memória, o tempo passado não a roubou de mim!

A você, minha mãe, o meu carinho e gratidão.

Para Sempre

Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?
Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,
luz que não apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba,
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.

Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.
Mãe, na sua graça,
é eternidade.
Por que Deus se lembra
- mistério profundo -
de tirá-la um dia?
Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:
Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer! Primeiro, agradeço ao Deus em quem acredito. Aquele que reservou para mim, nessa caminhada de formação acadêmica, o Mestrado em Educação da PUC/Minas. O mesmo Deus que, em minha ausência de casa, nos tantos momentos de solidão longe de todos que amo, estava ao meu lado, fazendo-se presente, sempre!

À minha adorável família, o meu “porto seguro”. Não sei o que seria de mim sem ela! Ao meu pai, às minhas irmãs, aos meus irmãos e, em especial, às minhas filhas Amanda e Giovana que seguraram a barra na administração da vida e da casa enquanto eu me fazia ausente fisicamente, obrigada!

À minha orientadora na primeira fase da pesquisa, Professora Dr^a. Magali de Castro que me tomou pela mão e ajudou-me a me pôr de pé quando eu ainda engatinhava na pesquisa acadêmica, além de me receber em sua casa para orientação, com aquele sorriso que traduz tão bem a hospitalidade mineira.

Ao meu orientador na segunda fase da pesquisa, Professor Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, que, quando eu já estava me pondo de pé, me apontou uma direção como quem diz: “O caminho é aquele, vá em frente!”. Além do mais, sinto-me presenteada com os momentos singulares de reflexão e produção do conhecimento em suas aulas magistrais. A vocês, o meu sincero obrigado! Saibam que vocês entraram em minha vida para ficar!

Às “meninas da pesquisa”, professoras aposentadas da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, cuja participação neste trabalho possibilitou a realização desta pesquisa. Obrigada pelas entrevistas concedidas e por me receberem em suas casas com o carisma de quem acolhe!

Às professoras do programa de Mestrado da PUC/Minas: Leila Mafrá, Maria Inês, Rita Amélia pelos ricos debates proporcionados em suas aulas.

Às funcionárias da Secretaria do Mestrado em Educação, Valéria e Cris, que me recebiam sempre com aquele sorriso que expressava o carinho e a atenção por mim.

À Sr^a. Maria de Fátima Barbosa, a mineira que me “adotou” em Belo Horizonte.

Ao amigo, também mineiro, Celso Macêdo que também manifestou, de imediato, a disponibilidade em me acolher em sua cidade hospitaleira.

Aos meus colegas de mestrado que me acolheram, como todo bom mineiro.

Aos meus amigos e colegas de universidade, Benedito Eugênio e Adriana Barbosa, sempre presentes com um abraço e uma palavra de incentivo.

Aos competentes pesquisadores e colegas de UESB, professores José Alves Dias e Ruy Hermann de Araújo Medeiros, por disponibilizarem o rico material bibliográfico do qual fiz uso nesta pesquisa.

Ao diretor da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, Zeferino Ângelo Teixeira Júnior, o meu amigo “Zifa”, que me recebeu com todo o carinho em “sua” escola, sem se importar com a bagunça que fiz ao revirar os seus arquivos.

Ao Capitão Ubaldino Damasceno Figueiredo e ao Sub-tenente João Heudes Rego de Sá, do Tiro de Guerra 06-006, que me ajudaram a enriquecer a pesquisa com as informações concedidas, demonstrando extrema boa vontade.

Aos funcionários do Arquivo Público de Vitória da Conquista, em especial ao historiador Jailson Ribeiro Barbosa, pelo acolhimento e a importância dada aos pesquisadores.

Ao professor Luiz Carlos da Ibiapaba e Silva, Presidente do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, pelo material cedido para a pesquisa e os diálogos produtivos que tivemos; estendo o agradecimento às secretárias do CME, Zildenita de Jesus Novaes e Gilmar Conceição da Silva, cuja atenção comigo fez diferença na pesquisa.

Às Coordenadoras Pedagógicas do Ciclo de Formação da SMED/ Vitória da Conquista, em especial, à Maria Relga Mota Rosa, pelas informações prestadas.

E, finalmente, quero agradecer aos Pedros, Joaquins, Marias, Rosas, Antônio, Josés, sujeitos anônimos, contribuintes baianos que, graças aos seus impostos pagos, tive o meu curso financiado por uma bolsa concedida pelo governo da Bahia, via UESB. Esses contribuintes, em sua maioria, não conseguiram alcançar o meu grau de formação acadêmica, mesmo tendo a educação como um direito subjetivo garantido na legislação vigente. Lamentavelmente, a maioria desses cidadãos faz parte do grupo dos “silenciados” da história, da “memória subterrânea”, da “zona de silêncio”.

Obrigada! Todos vocês ficarão em minha memória!

ACERTOS E DESACERTOS

*Acredito que tudo o que se faz com boa intenção deve ter o aval dos
bons propósitos.
O pesquisador, na sua investigação científica, sente-se impulsionado
pela força de vontade ou vocação a penetrar no universo,
completamente desconhecido, a fim de retirar dele subsídios que são
transformados em elementos e sustentáculos para o progresso da
humanidade.
A pesquisa científica, por exemplo, ajuda-nos a indicar os meios de
como devemos nos proteger para continuarmos a viver.
Entretanto, o mundo não navega apenas no mar dos acertos. Em
alguns programas de pesquisa, acontecem erros, falhas nos seus
procedimentos, mesmo sendo dirigidos por bons objetivos.
Nesse caso, devemos ser compreensivos, humanos e reconhecidos
quanto às nossas limitações. É claro que, no mundo da ciência, os
pesquisadores se empenham para que tudo seja programado,
previamente projetado, porque não acredito que o homem queira
nadar no mar escuro dos desacertos.
Todo ser humano está fadado aos acertos e aos desacertos. Creio que
todo homem de ciência está preparado para tal. O mais curioso é que,
como a vida é cheia de controvérsia e profundo labor, infelizmente
nem tudo pode ser somente acertos. Onde há o acerto, há também, em
dose menor, o desacerto.*

(João de Deus S. Oliveira, *in*: Iolanda Carvalho de Oliveira, 2008)

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar as relações de poder em uma escola pública municipal à luz da abordagem teórica da Sociologia Compreensiva em Max Weber, tendo como objetivo geral: investigar as relações de poder na Escola Municipal Claudio Manuel da Costa, em Vitória da Conquista-BA, durante o período de Ditadura Civil-militar no Brasil, a partir das memórias de professores. Sabemos que, nas pesquisas no campo da História da Educação brasileira, as grandes reformas educacionais, os fatos educacionais do passado e as formas institucionalizadas de ensino ocupam lugar de destaque. Entretanto, as relações sociais estabelecidas no interior das escolas públicas, caracterizadas pelo poder de uns sobre os outros, em decorrência da estrutura hierárquica e burocrática comum nessas instituições, ainda tem sido pouco discutidas no âmbito das cidades menores, sobretudo, no período ditatorial no Brasil. Assim, a História da Educação local pouco aparece contemplada nos “documentos oficiais” e, portanto, o sujeito dessa história “menor” é silenciado. A presente pesquisa norteou-se a partir do seguinte questionamento: *Como os professores e professoras da rede pública de ensino compreenderam as relações de poder que permearam o contexto educacional local durante o período de Ditadura Civil-militar, na cidade de Vitória da Conquista-Bahia?* Além das memórias de professores, lançamos mão também de documentos escritos como leis, atas, livros de ponto, jornais, ofícios, etc., que nos remeteram à estrutura e às ações da escola investigada. Podemos concluir, com os resultados obtidos, que na escola estudada as relações de poder foram semelhantes aos tipos de relações produzidas na sociedade. Estas relações explicitam a dominação racional pautada no movimento de mando e obediência e fortemente permeada por elementos afetivos. Enfim, concluímos esta pesquisa acreditando ser ela um caminho que pode levar à valorização e a preservação da memória educacional local e de seus sujeitos.

Palavras-chave: Escola Pública e Memória. Relações de Poder e Professores. Educação e Ditadura Civil-militar.

ABSTRACT

This study sought to investigate the power relationship in a municipal school in the light of the theoretical approach of the Comprehensive Sociology in Max Weber, having as an overall objective: investigating the power relationship at the Cláudio Manuel da Costa Municipal school, in Vitória da Conquista, during the Civil-Military Dictatorship period in Brazil, as from the memories of teachers. It is known that in researches in the field of the History of Education in Brazil the great educational reforms, the educational facts from the past and the institutionalized forms of education occupy a prominent position. However, the social relationships established within public schools, characterized by the power of some over others, due to bureaucratic and hierarchical structure common in these institutions yet has been little discussed in the context of smaller towns, especially in the dictatorial period in Brazil. Thus, the History of local Education is little considered in the "official documents" and, therefore, the subject of this "minor" story is silenced. The present research was based on the following question: How did teachers and public school teachers understand the power relationship that permeated the local educational context during the Civil-Military Dictatorship, in the city of Vitória da Conquista-Bahia? In addition to the memories of teachers, we also got hold of written documents such as laws, proceedings, check-in books, newspapers, letters, etc., which led us to the structure and the actions of the school investigated. We can conclude from the results obtained that at the school studied the power relationships were similar to those types of relationships produced in society. These relationships focus on rational domination based on the movement of command and obedience and strongly permeated by affective elements. Anyway, we concluded this research believing it to be a path that can lead to valorization and preservation of local educational memory and of his subjects.

Keywords: Public School and Memory. Power Relations and Teachers. Education and Civil-Military Dictatorship.

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 Brasil, Bahia e o município de Vitória da Conquista.....	57
MAPA 2 Região Sudoeste da Bahia.....	58

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1 - Vista da cidade de Vitória da Conquista antiga	60
FOTO 2 - Vista da cidade de Vitória da Conquista atual	64
FOTO 3 - Prédio atual do Tiro de Guerra 06-006	66
FOTO 4 - O Jornal de Conquista, 12 de outubro de 1974	67
FOTO 5 - Professoras da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, no ano de 1975.	68
FOTO 6 - Quadro exposto na entrada da escola em homenagem ao poeta árcade.	69
FOTO 7 - Livro de Ponto datado de 04 de março de 1974	70
FOTO 8 - Prédio (casarão) onde a escola passou a funcionar a partir do ano de 1994	71
FOTO 9 - A seta indica a parede que separa, na atualidade, a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa do Tiro de Guerra 06-006	73
FOTO 10 - A localização da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa ao lado do Tiro de Guerra 06-006 na atualidade/ Vitória da Conquista-Bahia	74
FOTO 11 - Prefeito José Pedral Fernandes Sampaio	154
FOTO 12 - Praça Barão do Rio Branco, década de 1960	155
FOTO 13 - O Jornal de Conquista, 22/01/1966	156
FOTO 14 - O Jornal noticia a vinda de Jango à Bahia, em abril de 1964.	158
FOTO 15 - Jádriel Vieira Matos Prefeito de Vitória da Conquista, eleito pelo MDB, de 1972 a 1976	159
FOTO 16 - Raul Carlos de Andrade Ferraz Eleito, em 1976, prefeito de Vitória da Conquista	160
FOTO 17 - Palanque - Campanha de 1982 - Hélio Ribeiro discursando, entre José Pedral (à sua esquerda e candidato a prefeito) e Raul Ferraz (à sua direita e candidato a Deputado Federal).	161

FOTO 18 - Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos da Bahia, na Ditadura iniciada em 1964.	162
FOTO 19 - Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista.	188
FOTO 20 - Edital de licitação para a construção de três prédios escolares - nos bairros das Pedrinhas, Bateias e na localidade de Barrocas, zona rural.	190
FOTO 21 - As colunas e o pátio do Tiro de Guerra 06-006 onde, também, funcionava a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.	199
FOTO 22 - Presente dado pelo Sargento Sales à professora Margarida Fonseca. .	255
FOTO 23 - Visita do Comandante da 6ª Região Militar, Coronel Antônio Nogueira Martins ao TG 06-120.	256
FOTO 24 - Monumento em homenagem aos ex-combatentes da 2ª Guerra Mundial, localizado na Praça dos Três Poderes, em frente ao TG 06-006.	272
FOTO 25 - Desfile de 7 de setembro dos alunos da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.	272
FOTO 26 - Divulgação da comemoração de 7 de setembro.	274
FOTO 27 - Divulgação da comemoração do dia 31 de março.	274

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Estrutura Física e Administrativa da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa na atualidade72

QUADRO 2 Recursos da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa na atualidade 75

QUADRO 3 - Caracterização das Professoras que trabalharam na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa no período entre 1964 a 1985 e que participaram da pesquisa.....109

QUADRO 4 - Planejamento Governamental - Global e Setorial.....169

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Professoras que trabalharam na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa e alunos matriculados entre os anos de 1975 e 1985.....79

TABELA 2 - Porcentagens do orçamento nacional alocados aos Ministérios da Saúde e da Educação (1965-1974).....172

TABELA 3 -Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos no ensino de 1º grauBrasil, 1960 a 1985173

TABELA 4 -Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, segundo local de moradiaBrasil, 1970 a 1985.....180

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 – Fluxograma Organograma da Escola Cláudio Manuel da Costa- Entre os anos de 1974 e 1985	80
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação
ABI - Associação Brasileira de Imprensa
ABHO- Associação Brasileira de História Oral
ACM - Antônio Carlos Magalhães
AEC - Associação de Educação Católica
AI- Ato Institucional
AIB- Ação Integralista Brasileira
AID - Agency for International Development
AP - Ação Popular
APM- Associação de Pais e Mestres
ARENA - Aliança Renovadora Nacional
BPM/VC- Batalhão da Polícia Militar de Vitória da Conquista
BIE -Bureau Internacional de Educação
CBE - Câmara da Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CEUSC - Centro dos Estudantes Universitários e Secundaristas de Conquista
CFE - Conselho Federal de Educação
CIAP - Conselho Interamericano da Aliança para o Progresso
CIES - Conselho Interamericano Econômico e Social
CGG - Comando Geral da Greve
CGT - Comando Geral dos Trabalhadores
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
COPLAN- Comissão Nacional de Planejamento
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
DH- departamento de História
DCSA- Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
DOPS - Departamento de Ordem Política e Social
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMC - Educação Moral e Cívica
ESG- Escola Superior de Guerra
FAINOR - Faculdade Independente do Nordeste

FPN - Frente Parlamentar Nacionalista
FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IFBA - Instituto Federal da Bahia
INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômico-Social Aplicada
JEC - Juventude Estudantil Católica
JTS - Faculdade Juvêncio Terra
JUC - Juventude Universitária Católica
JK – Juscelino Kubitschek
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB - Movimento Democrático Brasileiro
MEB - Movimento da Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MNCA- Mobilização nacional Contra o Analfabetismo
MNR - Movimento Nacionalista Revolucionário
MTR- Movimento Trabalhista Renovador
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
OEA - Organização dos Estados Americanos
OHA- Oral History Association
PCB- Partido Comunista Brasileiro
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PDB- Partido Democrático da Bahia
PDEAP - Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso
PIB - Produto Interno Bruto
PIEC - Plano Integral de Educação e Cultura
PNE - Plano Nacional de Educação
PR - Partido da República
PL - Partido Liberal
PLC- Partido Liberal Conquistense
PRD- Partido Republicano Democrata

PRDB- Partido republicano Democrático da Bahia
PRP- Partido da Representação Popular
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PSD- Partido Social Democrático
PSP- Partido Social Progressista
PTB- Partido Trabalhista Brasileiro
PTN - Partido Trabalhista Nacional
REC - Residência do Estudante de Conquista
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNI - Serviço Nacional de Informações
TG - Tiro de Guerra
UDN- União Democrática Nacional
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNESCO- União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNE - União Nacional dos Estudantes
USAID - United States Agency for International Development
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	41
1.1 Objetivos	46
1.1.1 Objetivo geral	46
1.1.2 Objetivos específicos.....	47
2 PERCURSO METODOLÓGICO	57
2.1 O contexto da pesquisa.....	57
2.1.1 A cidade de Vitória da Conquista-BA, aspecto histórico.....	57
2.1.2 O espaço da pesquisa.....	65
<u>2.1.2.1 A Escola Cláudio Manuel da Costa.....</u>	<u>65</u>
2.2 Os atores da pesquisa	81
2.2.1 Quem são e de onde falam as professoras entrevistadas.....	82
2.3 Abordagens metodológicas	97
2.3.1. Apresentação das fontes orais e documentais	100
<u>2.3.1.1 As fontes orais: as professoras.....</u>	<u>101</u>
<u>2.3.1.2 As fontes documentais.....</u>	<u>102</u>
2.4 Estratégias metodológicas.....	107
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	115
3.1 A análise do poder em Max Weber	115
3.1.1 Reflexões sobre relações de poder na instituição escolar.....	124
3.2 O tempo histórico da pesquisa: a Ditadura Civil-militar no Brasil.....	131
3.2.1 “A interiorização do Golpe”: os reflexos da Ditadura Civil-militar em Vitória da Conquista	148
3.2.2 A política educacional no período da Ditadura Civil-militar no Brasil.....	162
3.2.3 As políticas educacionais de Vitória da Conquista no período de Ditadura Civil-militar no Brasil	184
3.3 Memória como fonte de produção do conhecimento: uma abordagem epistemológica	193
3.3.1 A história oral como proposta metodológica: algumas reflexões.....	201
4 O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER.....	207
4.1 Relações de poder mais amplas	207
4.1.1 Percepções sobre a Ditadura Civil-militar no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980	216
4.1.2 A atuação política e as interrelações e relações de poder que extrapolavam o espaço escolar	220
4.2 Relações de poder na escola	232
4.2.1 A relação das professoras com colegas, diretoras e com os órgãos administrativos da Rede Municipal de Educação	240
4.2.2 O nível de participação das professoras nas decisões administrativas e pedagógicas da escola naquele contexto.....	248
4.2.3. As relações entre a escola e os representantes do Governo ditatorial e as interferências do Regime Civil-militar na dinâmica da escola	251
4.3 Relações da escola com o ambiente cultural e político no período ditatorial.	260

5 CONCLUSÕES	281
APÊNDICE A - FICHA INDIVIDUAL DO ENTREVISTADO	310
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	314
APÊNDICE C - CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	317
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	318
ANEXOS A - LEIS E DECRETOS	320

“O Espigão era - até então - a minha novela mais bem produzida. [...] quando por volta do centésimo capítulo fui subitamente acometido de bronquiectasia [...]. A bronquiectasia - rompimento de uma veia no pulmão - era consequência de um processo de tuberculose que eu sofrera sem saber. Quando o médico diagnosticou fiquei surpreso.- Mas doutor, eu nunca fui tuberculoso!

- Foi, sim, há cerca de dez anos - reafirmou - e seu próprio organismo reagiu e curou-se. Mas a cicatrização mal feita rompeu-se agora. Quando ele disse ‘há cerca de dez anos’, fiz as contas. Em abril de 64, enquanto fugia à prisão, eu carregava comigo uma pneumonia que as circunstâncias me impediram de tratar. E ali a repressão deixara sua marca”. (GOMES, Dias, 1998, p. 280)

1 INTRODUÇÃO

“É quase infinita a diversidade dos testemunhos históricos. Tudo o quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito”.(BLOCH, Marc, 1976, p. 61)

Em minha trajetória profissional, trabalhando como professora de História da Educação nos cursos de licenciatura em Pedagogia e de Educação Física, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, *campus* de Jequié, tenho sido questionada diversas vezes pelos estudantes acerca das questões educacionais locais no período de Ditadura Civil-militar¹ no Brasil. O convívio com esses questionamentos em sala de aula veio reforçar as minhas inquietações e intensificar o meu olhar investigativo sobre um dos pontos controversos da educação durante o Governo Civil-militar: as relações de poder travadas no interior das escolas públicas em nível local.

Sabemos que a história do Brasil é marcada por crises de natureza social, econômica e, sobretudo, política. Pode-se considerar como uma das crises políticas mais complexas no Brasil, o período que ficou conhecido como Ditadura Civil-Militar (ALVES, 2005). Esse período, que teve início em março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, caracterizou-se pela ênfase no crescimento econômico, autoritarismo, arrocho salarial, repressão e violência a toda forma de manifestação contrária ao Regime, que se prolongou até 1985.

¹ Os termos Ditadura Civil-militar, Golpe Civil-militar bem como Governo Civil-militar estão sendo empregados aqui conforme abordados por Alves (2005). Segundo essa autora, o golpe que aconteceu no dia 31 de março de 1964, cujo efeito imediato foi a deposição do presidente João Goulart e, portanto, o regime ditatorial implantado imediatamente, foi o desfecho de uma bem orquestrada política de desestabilização que envolveu corporações multinacionais, o capital brasileiro associado-dependente, o governo dos Estados Unidos e militares brasileiros da Escola Superior de Guerra. Portanto, não se trata de uma ação política forjada apenas por militares. O empresariado brasileiro estaria representado por instituições como o IPES e o IBAD que, juntos com a ESG, desenvolveram projetos e traçaram planos e diretrizes políticas e governamentais para o novo governo, inclusive o governo do general Castelo Branco foi quase todo composto por membros e colaboradores do complexo IPES/IBAD/ESG (ALVES, 2005). Além desses grupos, Dreifuss, cita a elite orgânica que agiu como unidade coordenadora da campanha anti-Goulart e antipopular. Segundo ele, esse grupo esforçou-se para colocar seus homens dentro das diversas conspirações faccionárias, grupos subversivos e movimentos civil-militares, com o objetivo de se manter informada sobre os acontecimentos (DREIFUSS, 1981). Dreifuss ainda se refere a esse movimento conspiratório contra o governo Goulart, articulado pelas instituições IPES, IBAD, ESG e Elite Orgânica, como “movimento civil-militar”. (DREIFUSS, 1981, p. 362). Octávio Ianni refere-se ao movimento de deposição do presidente João Goulart, em março de 1964, como Golpe Militar-Civil. (IANNI, 1975).

No plano educacional, o período em questão foi marcado por reformas verticalizadas (ROMANELLI, 2003), cujo arcabouço encontrava-se, sobretudo, nos acordos assinados entre os governos brasileiro e americano, conhecidos como “acordos MEC/USAID²” (Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency for International Development*).

Em todo o país, a educação passou a operar sob a égide das reformas educacionais efetivadas a partir da aprovação das Leis nº. 5.540/68 de reforma do ensino superior e a de nº. 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024/61 (CUNHA, 1977). Em decorrência dessa emergente legislação educacional, a educação passaria a responder pelas demandas do novo cenário econômico (ROMANELLI, 2003), sobretudo com a formação de mão-de-obra com vistas a atender as exigências impostas pelo mercado industrializado.

No que tange à gestão escolar, nesse contexto, a direção das escolas do ensino de 1º e 2º graus, de modo geral, continuou a ser “cargo de confiança” dos governos estaduais e municipais, e as escolas públicas tinham seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito. Tais nomeações, comumente, eram feitas, a partir de indicações dadas por lideranças político-partidárias das respectivas regiões (PARO, 1996). Essa prática clientelista, congruente com outras formas tradicionais de poder, desembocava em relações de poder nas escolas, evidenciadas nas ações dos diretores que atuavam como mediadores das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados” (PARO, 1996).

No que se refere ao interior da escola, as relações de poder ali forjadas, conforme pondera Castro (1995), são reproduzidas nos limites da instituição e expressam o complexo social dentro do qual a escola se insere. Para ela,

sem transcender o ambiente intra-escolar dificilmente se alcançará o entendimento destas relações: é analisando a sociedade histórica como um

² A USAID é um organismo do governo dos Estados Unidos, que a partir de 1964, passou a dar assessoria ao Governo Civil-militar no Brasil, sobretudo na área de educação. A concepção de educação da USAID assentava-se em três princípios básicos: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade (FAZENDA, 1988; WARDE, 1979). Assim também, Chauí (2007) faz questão de lembrar que a política cultural desenvolvida a partir de 1964 contempla uma parte desses princípios, na medida em que a mesma assenta-se nos seguintes pilares: “integração nacional (a consolidação nacional buscada no Império, na República Velha e no Estado Novo) segurança nacional (contra a guerra externa e interna subversiva) e desenvolvimento nacional (nos moldes das nações ocidentais cristãs)” (CHAUÍ, 2007, p.113).

todo, suas instituições e a forma como elas se relacionam que se chegará a compreender muitas questões que, às vezes, permanecem como enigmas para os educadores. (CASTRO, 1995, p. 105).

No período ditatorial³, pelo clima existente, foi acentuado o poder de diretores escolares e de pessoas⁴ que, na instituição escolar, representavam o Estado (SAVIANI, 2002). Conforme estudos de Paro (1996), a prática desses *dirigentes escolares* manifestava-se de forma pouco participativa e autoritária, e isso se devia, em grande parte ou exclusivamente, ao fato de o diretor, “não tendo compromissos com o pessoal escolar ou com os usuários da escola, por não ter sido escolhido por estes, tendia a articular-se apenas com os interesses do Estado, voltando as costas para a unidade escolar e sua comunidade”. (PARO, 1996, p. 380).

Esse tipo de comportamento revela uma relação de poder nas ações do diretor em relação aos outros sujeitos da instituição escolar, o qual age segundo os “dispositivos legais da escola”. A essa manifestação, Weber (1992) denominou de dominação legal. Nessas ações, fica clara a posição hierárquica do diretor da escola como alguém que “cobra”, enquanto os seus “subordinados” são aqueles que “realizam” o que lhes é cobrado pelo “chefe”.

Nesse tipo de relação, Weber (1995) lembra que o sentido da ação⁵ do sujeito, nesse caso os dirigentes da escola, acompanha muito o tipo de dominação que ele adota. Para esse sociólogo, o sentido e o significado da ação do sujeito não parte só dele, mas dele e das relações sociais fora dele. Percebe-se, portanto, que as ações dos “dirigentes escolares” (PARO, 2006) davam-se, nesse contexto, fundamentadas na validade do estatuto legal e da competência funcional, baseadas

³Embora o Brasil tenha vivido dois longos períodos de ditaduras (a do Estado Novo e a Civil-militar) e outros curtos, ao longo do presente trabalho, estaremos utilizando com frequência a expressão “período ditatorial” para nos referirmos ao período de Ditadura Civil-militar no Brasil, que iniciou com o Golpe Civil-militar de 1964 e permaneceu até 1985.

⁴ Nesse contexto, além do diretor, outros sujeitos que atuam na gestão da escola também eram nomeados pelo poder executivo para “cargos de confiança”. Entre esses profissionais estão o vice-diretor, secretário da escola, o supervisor escolar. Vitor Paro (1996) refere-se a esses sujeitos como “dirigentes escolares”.

⁵ Segundo Weber, “por ‘ação’, deve entender-se um comportamento humano, tanto faz que se trate de um comportar-se externo ou interno ou de um permitir ou omitir, sempre quando o sujeito ou os sujeitos da ação ligam a ela um sentido subjetivo. A ‘ação social’, portanto, é uma ação na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento” (WEBER, 1995, p. 400). Nesse sentido, ele faz a sua análise a partir do sujeito, lembrando que é preciso entender o significado que este dá à realidade social, que é histórica. E, para entender o sujeito dentro dessa realidade histórica, Weber dá significado à ação. Assim sendo, os quatro tipos de ações colocadas por ele são os objetos de estudo da Sociologia. Conforme esse sociólogo, a ação social, como toda ação, pode ser racional com relação a fins e a valores, afetiva e tradicional e o papel da Sociologia, como ciência, é interpretá-la em suas causas e em seus efeitos.

em regras racionalmente criadas que estabelecem, ao mesmo tempo, quem e em que medida deve-se obedecer (WEBER, 1992). Aliás, Weber chegou a apontar, em suas obras, três tipos de dominação legítima: a tradicional, a carismática e a legal. É com base nas distintas fontes de autoridade que se justificam essas formas de legitimação, cujas características estaremos apontando ao longo deste trabalho.

Weber ainda afirma que toda dominação tenta se legitimar a partir de um grupo dominante e, por conseguinte, as práticas são aceitas pela maioria. Portanto, “a dominação é um caso especial de poder” (WEBER, 1999, p. 187).

Nessa perspectiva, as interações no interior da escola distanciavam-se do desejo de construção de um espaço democrático inerente à natureza da escola pública, inclusive inviabilizando um fazer pedagógico voltado para a formação da cidadania plena, implicando em difíceis relações no ambiente escolar, sobretudo com os agentes ligados diretamente ao diretor da escola, nesse caso, os professores. Ademais, nesse contexto, é bem possível que os membros da direção tenham sido, por vezes, cooptados pelo sistema econômico e político, exercendo uma função análoga à do gerente de empresa, ou seja, atuando como agentes controladores e fiscalizadores das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente, às vezes até atuando como “delatores” (SAVIANI, 2002).

Sabe-se que, no cenário educacional mais amplo, as pesquisas na área da História da Educação no período ditatorial no Brasil, põem em relevância, principalmente, as ações de estudantes e educadores nos grandes centros, como as passeatas pelo fim da Ditadura Civil-militar, as demissões de reitores, prisões de estudantes (GERMANO, 1993; SAVIANI, 2008; FREITAG, 1979; CUNHA; GÓES, 2006), deixando evidenciado, assim, o papel das universidades como “único foco de resistência manifesta ao regime” (SAVIANI, 2006, p. 74). Nessa perspectiva, se lançarmos um olhar mais apurado sobre as pesquisas no campo da História da Educação, veremos que os fatos educacionais do passado e as formas institucionalizadas de ensino ocupam lugar de destaque (STEPHANOU; BASTOS, 2004), ao passo que a história da educação local pouco aparece contemplada nos “documentos oficiais” e, portanto, o sujeito dessa história “menor” é silenciado. Esse comportamento nega a importância da investigação a partir das memórias de “pessoas comuns” como um caminho que pode levar à problematização de temas e objetos da educação não contemplados em outras fontes, neste caso, as escritas.

Le Goff (1996), ao citar Michel de Certeau, denuncia, em *História e memória* (1996), essas “zonas silenciosas” da história tradicional. Ele é enfático ao afirmar que não basta falar dos silêncios da historiografia tradicional, mas é preciso ir mais longe: “questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história” (LE GOFF, 1996, p. 109).

Tomando como referência o período da Ditadura Civil-militar no Brasil, sabe-se que, nesse contexto, a política educacional, nas diferentes esferas públicas, foi coerente com os pressupostos do Regime, inclusive, por meio da nomeação de diretores de escolas para “cargo de confiança”. Em Vitória da Conquista, essa prática também se efetivou no período em questão, pois, de acordo com um jornal local da época⁶, o diretor do Instituto de Educação Euclides Dantas, em 1964, veio de Salvador, nomeado pelo então Secretário de Educação do Estado da Bahia, Padre Luiz Soares Palmeira⁷. Percebe-se, portanto, que o sistema de ensino, ao longo de diferentes períodos na história da educação brasileira, tem refletido a força das políticas públicas para a educação, constituídas fora de sintonia com os anseios da maioria da população. O reflexo dessas ações, do ponto de vista formal, foi a construção de um ambiente escolar onde se valorizavam o poder e a autoridade exercidos unilateralmente, enfatizando relações de subordinação e hipervalorizando a racionalização do trabalho com tendência a “retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p. 100).

A despeito da vasta produção no campo da História da Educação brasileira, que evidencia as questões didáticas, políticas e pedagógicas em diferentes contextos históricos, as relações sociais estabelecidas no interior das escolas, caracterizadas pelo poder de uns sobre os outros, em decorrência da estrutura hierárquica e burocrática comum nessas instituições, ainda tem sido pouco discutidas no período histórico apontado nesta pesquisa, no âmbito das cidades menores. Nesse sentido, Saviani (2000) chama a atenção para o fato de que a História da Educação brasileira continua sendo, predominantemente, baseada nas fontes do governo central, ou dos Estados hegemônicos, não tendo, por enquanto,

⁶(POLÍTICA..., 1964).

⁷O Padre Luiz Soares Palmeira foi o diretor do “Ginásio de Conquista”, um dos mais tradicionais colégios da cidade. No ano de 1958, ele foi eleito deputado estadual e, em 1963, foi nomeado Secretário de Educação do Estado da Bahia. O Padre ocupou esse cargo de 1963 a 1965. (POLÍTICA..., 1963).

maiores condições de refletir as especificidades regionais e locais (SAVIANI, 2000, apud MIGUEL, 2004). Portanto, buscar evidenciar o passado histórico com vistas à construção da memória educacional local, ainda representa um desafio para o pesquisador. Foi nessa direção que este trabalho científico buscou caminhar.

Destarte, diante das reflexões feitas ao longo da construção da proposta de investigação que se materializou neste trabalho, esta pesquisa teve como ponto de partida o seguinte questionamento geral: **Como os professores e professoras da rede pública de ensino compreenderam as relações de poder que permearam o contexto educacional local durante o período de Ditadura Civil-militar, na cidade de Vitória da Conquista-BA?**

Para elucidar essa problemática, buscamos, por meio do depoimento de um grupo de oito professoras⁸, obter informações sobre o cotidiano do trabalho docente no período investigado, no que diz respeito às relações sociais, políticas e pedagógicas na escola onde essas docentes trabalhavam e às relações de poder estabelecidas entre os sujeitos sociais que atuaram nessa instituição (diretores, professores, secretários, orientadores pedagógicos, etc.), visando apreender de que maneira tais relações influenciaram no processo de atuação político-ideológica e pedagógica dos professores.

A partir do questionamento relativo às relações de poder que permearam o contexto educacional local durante o período ditatorial no Brasil, e as suas possíveis interferências nas ações das docentes entrevistadas, foram traçados os seguintes objetivos:

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Investigar as relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, em Vitória da Conquista, durante o período de Ditadura Civil-militar no Brasil, a partir das memórias de professores.

⁸ É válido ressaltar que a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa oferecia, no período recortado para a pesquisa, a princípio, a alfabetização e o ensino da 1ª à 4ª série. Na década de 1970, implantou-se o ensino de 5ª série do, então, 1º grau, de maneira que constatamos, em acesso à documentação da escola, a presença de apenas três professores do sexo masculino. Dentro dessas condições, foi possível localizar para a pesquisa somente pessoas do sexo feminino, que era maioria na escola naquela época.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as políticas educacionais de Vitória da Conquista que, no período considerado, interferiam nas relações de poder no interior da escola;
- b) Descrever a escola em sua organização administrativa e pedagógica no momento histórico abordado na pesquisa;
- c) Descrever e analisar, com base nos relatos dos professores, a atuação política e as relações dos sujeitos sociais no espaço escolar e fora dele, abrangendo o ambiente cultural e político no período ditatorial;
- d) Evidenciar o papel da memória de professores, como sujeitos históricos, na construção da história da educação brasileira e da profissão docente.

Vitória da Conquista, cidade onde foi realizada a pesquisa, abriga a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que oferece vários cursos de licenciatura, dentre eles o Curso de Pedagogia e o Curso de Formação de Professores. Abriga, também, o Museu Pedagógico Padre Luiz Soares Palmeira (o Padre Palmeira), tido hoje pela comunidade como uma referência em pesquisas na área de História da Educação. Nesse contexto, esperamos que a pesquisa realizada traga contribuições significativas, possibilitando aos estudantes e profissionais da área de educação uma reflexão acerca de como se deram as relações de poder no interior da escola pública, em um contexto político marcado por relações verticalizadas e antidemocráticas.

Esta investigação teve como principal fonte de pesquisa as memórias de professoras da rede pública de ensino. A opção pela rede pública deve-se ao fato de que, nesse segmento, o Estado exercia um forte poder político e ideológico no período em questão. E considerando as palavras do historiador francês Marc Bloch, na epígrafe, percebemos que as mesmas são reveladoras de que não somos apenas produtos da história, mas também sujeitos dela. Pensar sob essa perspectiva, no campo educativo, implica compreender que a reflexão histórica não serve para “descrever o passado”, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de experiências, de vivências. Essa provocação motivou-nos a “pôr em cena” personagens que, muitas vezes, ficaram esquecidos ou silenciados pela “história oficial”, mas que tiveram um papel relevante na construção de um ambiente educativo, social e cultural brasileiro. Nesse sentido, procuramos fazer “o inventário

dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documentos” (LE GOFF, 1996, p. 109).

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, visto que essa modalidade de pesquisa possibilitou-nos “uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados” (RICHARDSON, et. al., 2007, p. 90), na medida em que houve uma preocupação com o contexto em que os fatos ocorreram. Concluímos, portanto, que, nesse tipo de pesquisa, as ações dos sujeitos são melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência e, em nosso caso, o local e os fatos foram entendidos no contexto histórico em que eles se situaram na pesquisa, considerando as circunstâncias históricas e movimentos de que fizeram parte (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A partir da emergência da fonte oral (THOMPSON, 2002) e, por conseguinte, da memória resgatada como valiosos instrumentos na produção do saber, lançamos mão da documentação oral⁹ para esta pesquisa, baseada em entrevistas semi-estruturadas. Estas nos possibilitaram a coleta de dados descritivos na linguagem do próprio ator da pesquisa, permitindo-nos desenvolver reflexões sobre como tais atores interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, durante a pesquisa de campo, foram encontrados registros do distanciamento da luta política e dos embates ideológicos por alguns, como também da atuação como agentes de resistência ao Regime autoritário por outros, atuando como educadores em prol da redemocratização da sociedade brasileira e de sua transformação.

Ademais, mesmo a documentação oral tendo sido eleita como principal instrumento de investigação, lançamos mão também de documentos escritos como leis, atas, correspondências recebidas, livros de ponto, jornais, etc., que nos remeteram à estruturação e às ações da escola investigada. Ao construir o nosso *corpus* documental, formado por fontes¹⁰ oficiais e não-oficiais, levamos em consideração o fato de essas trazerem informações que permitem um olhar para singularidades e generalizações do fenômeno investigado. Assim, buscamos

9 De acordo com os pesquisadores Meihy e Holanda (2007), o que se convencionou chamar de documentação oral é o material apreendido por meio de entrevistas feitas com o propósito de registro a fim de tornar-se uma fonte oral.

¹⁰ Conforme Lombardi (2004), “as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida” (LOMBARDI, 2004, p. 155).

localizar, no material reunido, os elementos que pudessem nos “dizer” muito sobre as condutas, as “ações sociais” (WEBER, 1992, 1995) e, portanto, sobre as relações de poder na escola investigada e que, por conseguinte, nos permitissem o cruzamento de dados e informações.

Esta pesquisa justificou-se pela necessidade de investigação sobre como se deram as relações de poder entre os sujeitos sociais da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, sobretudo, os professores e como essas relações influenciaram o desenvolvimento profissional desses docentes, na cidade de Vitória da Conquista. A escolha pela referida escola deveu-se ao fato de esta ter funcionado no mesmo espaço físico em que o Tiro de Guerra 06-006¹¹ desenvolvia as suas atividades de treinamento militar, durante o período ditatorial no Brasil. A realização dessas atividades de treinamento dava-se no pátio da instituição, com início às 05:00h e término às 07h:30min, horário em que as crianças chegavam para o início das aulas.

Essa localização social e geográfica da escola com instituição militar levou-nos a supor que as relações de poder em seu interior se davam também com base nos condicionantes políticos externos do período em questão. Assim sendo, buscamos realizar uma análise historiográfica da sociedade no contexto histórico da pesquisa, suas instituições e as formas como elas se relacionavam social e politicamente. Dessa maneira, para a compreensão das relações de poder na referida escola, procuramos visualizá-la para além dos seus muros e observar como o poder se manifestou fora dela, identificando os condicionantes externos que determinaram essas relações. Ademais, não perdemos de vista o fato de que a sala de aula é um espaço de confronto de forças, como diria Gadotti (1995), da dialética, onde a história se dá. É nesse sentido que entendemos esta pesquisa como um

¹¹ O Tiro de Guerra, conhecido com TG, é uma instituição militar do Exército Brasileiro, encarregada de formar reservistas (Atiradores) para o Exército. Os TGs são estruturados de modo que o convocado possa conciliar a instrução militar com o trabalho ou estudo. No Tiro de Guerra, o Atirador deverá permanecer por um período de 6 a 10 meses participando de atividades específicas das Forças Armadas. Ao término do período, o referido militar é licenciado das fileiras do Exército. A organização de um TG ocorre em acordo firmado com as prefeituras locais e o Comando da Região Militar. O exército fornece os instrutores, fardamento e equipamentos, enquanto a administração municipal disponibiliza as instalações. Existem hoje mais de 200 TG's distribuídos por quase todo o território brasileiro. Só na Bahia existem, atualmente, 27 TG's. (BRASIL, 2011).

Em conversa com o Capitão Ubaldino Damasceno Figueiredo, um dos antigos chefes do TG, fomos informadas de que, até o ano de 1980, o Tiro de Guerra recebia a designação numérica 06-120, referente à sexta Região Militar da qual fazem parte os Estados da Bahia e Sergipe (06), como uma das doze Regiões Militares do Exército Brasileiro (120). A partir desse período, a referida designação passou a ser a seguinte: 06-006, que refere-se à 6ª Região Militar e ao sexto Tiro de Guerra criado na Bahia. Assim sendo, ao longo deste trabalho, estaremos utilizando os termos Tiro de Guerra, Tiro de Guerra 06-006, Tiro de Guerra 06-120 e a sigla TG para referirmos à mesma instituição militar.

caminho para a valorização e a preservação da memória educacional e de seus sujeitos.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

No capítulo 1, colocamos à vista a Introdução.

No capítulo 2, apresentamos os aportes metodológicos. Nesse capítulo, estão descritas as teorias relativas à pesquisa qualitativa, às fontes orais e documentais, aos sujeitos da pesquisa, às estratégias metodológicas de coleta e análise dos dados. Nesse sentido, buscamos as orientações de Triviños (1987) na escolha da modalidade de entrevista empregada, a semi-estruturada, cujo processo dinâmico favorece o surgimento de novos questionamentos a partir do que é relatado pelos autores da pesquisa, conferindo maior autonomia ao entrevistador e ao entrevistado. Também nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994), para quem os documentos oficiais, além de revelarem informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais, podem também oferecer pistas sobre o estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização¹². Além disso, esses autores nos deixam a par das limitações de tais fontes, na medida em que as mesmas não constituem as respostas as quais buscamos, mas um instrumento para se chegar a estas.

No trabalho com a história oral, procuramos em Thompson a maior contribuição. Esta vem no sentido do reconhecimento da História Oral como uma metodologia multidisciplinar de pesquisa, sobretudo, na investigação das memórias individual e coletiva. Na concepção desse pensador, “toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”. (THOMPSON, 1992, p. 197).

Assim, Thompson exalta o valor da história oral como um caminho que conduz à construção/reconstrução do conhecimento a partir da voz dada aos múltiplos e diferentes sujeitos que se fazem “sujeitos da história”.

Nessa esteira, Meihy também traz uma contribuição ao lembrar que todo relato é uma narrativa histórica no sentido intencional dos autores (MEIHY, 2007).

¹² O termo Organização, aqui, está sendo empregado conforme aponta Chiavenato, ou seja, as organizações são unidades sociais (e, portanto constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos (CHIAVENATO, 1989).

Para ele, o que foi lembrado, como foi narrado, em que circunstância foi evocado o fato, integra a narrativa que sempre nasce na memória e se projeta na imaginação que, conforme o autor, materializa-se na representação verbal que pode ser transformada em fonte escrita. Vimos, portanto, nessa prática, a possibilidade da reconstrução da história da educação local pela voz desses sujeitos “anônimos”, professoras aposentadas da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

No capítulo 3, discutimos o conceito de poder construído por Max Weber (1963, 1992, 1995, 1999, 2010). Autor de numerosas obras, Weber não foi um sociólogo da educação; entretanto, o seu enfoque sobre o poder dentro da Sociologia Compreensiva, apresenta-se adequado para as questões que buscamos esclarecer nesta pesquisa. Ao abordar o poder nas estruturas políticas, sociedade de classes e burocracia, bem como a forma como o poder se distribui em uma dada ordem social, os estudos de Weber constituem uma valiosa base teórica perfeitamente compatível com o nosso objeto, considerando ser a escola uma instituição dotada de vários aspectos que lhe confere a natureza burocrática.

Ao longo desse capítulo, discutimos também o contexto social e político das décadas de 1960, 1970 e início da década de 1980, sem a pretensão de avançarmos em uma discussão mais densa da realidade histórica brasileira desse momento. Entretanto, ao mesmo tempo, compreendemos a sua importância para melhor nos situarmos na teia das relações sociais e políticas que convergiram para os acontecimentos políticos das referidas décadas. Assim sendo, apresentamos uma breve retrospectiva histórica da conjuntura política que deflagrou o Golpe Civil-militar de 1964, da ascensão política dos militares ao poder e da ditadura que se configurou no Brasil daquele contexto. Aqui, buscamos sustentação histórica, sobretudo, nos trabalhos de Gorender (1998), Alves (2005), Fico (2008), Toledo (1994), Skidmore (1988), Dreifuss (1981) e Germano (1993).

Ainda nesse capítulo, examinamos o campo epistemológico da memória, redescoberta pelas Ciências Sociais e Humanas, quando ela se torna objeto de investigação, sobretudo a partir dos séculos XIX e XX, com os estudos de Halbwachs (1990), Nora (1993), Le Goff (1996), Ricoeur (2007) e Pollak (1989). E, embora a memória seja abordada em outros campos do conhecimento¹³,

¹³ O filósofo francês Henri Bergson, em *Matière et mémoire* (1999), ocupou-se de analisar a memória partindo da distinção entre percepção pura e memória. Segundo esse pensador, o conjunto das lembranças não se constitui da mesma forma que o conjunto das percepções e das ideias. Para

entendemos que, tanto as Ciências Sociais quanto a História, são áreas que se apresentam com um elevado nível de aproximação teórica na análise dos fenômenos sociais. Assim sendo, optamos por dialogar com os cientistas sociais e historiadores, considerando a natureza historiográfica desta pesquisa, recorrendo, portanto, fora dessas áreas, apenas aos estudos de Paul Ricoeur (2007), no campo da Filosofia, por considerarmos valiosas as suas contribuições acerca do fenômeno da ideologia no processo de abuso da memória e do esquecimento.

O capítulo 4 é dedicado às memórias das professoras sobre o tempo da Ditadura Civil-militar e os desdobramentos dessa conjuntura política nas relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, onde analisamos as imagens construídas sobre o período e as relações sociais estabelecidas entre seus sujeitos, presentes nas narrativas, imbricadas com o contexto histórico da pesquisa. Aqui, debruçamo-nos na análise e no cotejamento das narrativas coletadas com as outras fontes que compuseram o nosso *corpus* documental. Por fim, apresentamos os percursos e as experiências das professoras da referida escola. Esse capítulo compreende as entrevistas realizadas organizadas em diferentes tópicos e analisadas à luz do referencial teórico.

Nas Conclusões, correspondentes ao capítulo 5, entendidas como uma base para novos questionamentos, esse item sugere algumas reflexões, diante da análise realizada acerca das relações sociais de poder no interior da escola pública, e busca lançar algumas provocações que levem à descoberta de caminhos que apontem para a construção de uma prática gestora e pedagógica efetivamente democrática como condição *sinequa non* para a construção de uma sociedade também democrática. Esperamos que, com este trabalho, novas questões sejam instigadas e que estas suscitem novos estudos acerca da temática ora investigada.

Ao longo deste trabalho, fizemos uso de trechos de obras consagradas de escritores nordestinos da Literatura Brasileira¹⁴, por acreditarmos que os mesmos,

explicar essa oposição entre o perceber e o lembrar, Bergson apresenta dois tipos de memória: a **memória-hábito**, a dos mecanismos motores, ela é adquirida pelo esforço da atenção e pela repetição de nossos gestos. Assim, ela contribui para o nosso “adestramento cultural”; e a *lembrança pura*, que traz à tona da consciência um momento único, singular, daí o seu caráter não mecânico, mas evocativo. A **memória-pura** opera no sonho e na poesia, está situada no reino do espírito livre, ao passo que a **memória-hábito** funciona como limite redutor da vida psicológica. Bergson deu à memória um caráter espiritual. Para ele, é no espírito do ser humano que o passado se conserva e aflora à consciência como imagens-lembranças (BERGSON, 1999).

¹⁴ Dias Gomes (*Apenas um subversivo*); Jorge Amado (*Capitães de Areia*); Graciliano Ramos (*Memórias do Cárcere*); José Lins do Rêgo (*Meninos de Engenho*); Raquel de Queiróz (*O Quinze*).

de variadas maneiras, evidenciaram em suas obras as relações sociais de poder em diferentes espaços e tempos históricos. Estes, a despeito de terem lançado mão dos ricos recursos literários de que dispunham, não se privaram de imprimir em seus textos o caráter de denúncia. Também fizemos uso de fotografias, ao longo do texto, para ilustrarem a nossa fala, ao invés de apresentá-las em anexo, pois julgamos importante que estas estejam próximas ao texto, a fim de que haja uma maior aproximação entre o leitor e o conteúdo da pesquisa. Ademais, elas indicam um registro memorialístico circunscrito no universo da pesquisa acadêmica.

“A revolução chama Pedro Bala como Deus chamava Pirulito nas noites do trapiche. É uma voz poderosa dentro dele, poderosa como a voz do mar [...]. A voz o chama. [...] Uma voz que atravessa a cidade, que parece vir dos atabaques que ressoam nas macumbas da religião ilegal dos negros. [...] Uma voz que vem das filhas-de-santo do candomblé de Don’Aninha, na noite que a polícia levou Ogum. Voz que vem do tapiche dos Capitães de Areia. [...] Que vem de Alberto, o estudante pedindo escolas e liberdade para a cultura. [...] Uma voz que vem de todos os pobres, [...] Uma voz que diz uma palavra bonita de solidariedade, de amizade: companheiros. Uma voz que convida para a festa da luta. Voz poderosa como nenhuma outra. Porque é uma voz que chama para lutar por todos, pelo destino de todos, sem exceção. [...] Voz que atravessa a cidade e vem de todos os lados. Voz que traz com ela uma festa, que faz o inverno acabar lá fora e ser a primavera. A primavera de luta. Voz que chama Pedro-Bala, que o leva para a luta. Voz que vem de todos os peitos esfomeados da cidade, de todos os peitos explorados da cidade. Voz que traz o bem maior do mundo, bem que é igual ao sol, mesmo maior que o sol: a liberdade”.(AMADO, Jorge, 2002, p. 253)

2 PERCURSO METODOLÓGICO

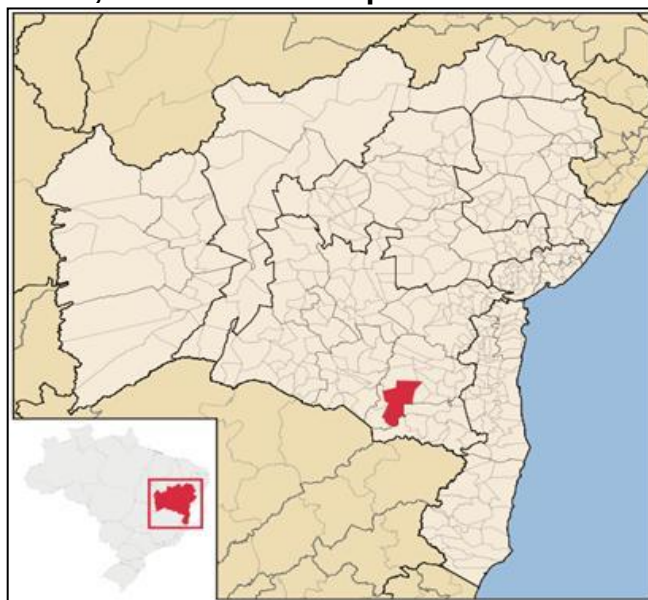
“Inventar-te-ia antes que os outros te transformem num mal-entendido”
(ROCHA, Glauber, [s.d.])

2.1 O contexto da pesquisa

2.1.1 A cidade de Vitória da Conquista-BA, aspecto histórico

Vitória da Conquista é um município do Estado da Bahia. Localizado na região Sudoeste do Estado (Mapa 1), encontra-se a uma latitude 14°86' sul e a uma longitude 40°83' oeste, estando a uma altitude de 923 metros. A cidade encontra-se a 527 km da capital Salvador e a 110 km da divisa com o norte do Estado de Minas Gerais. Sua população, segundo o censo do IBGE de 2010, é de 306.866 habitantes (IBGE, 2010), o que a torna a terceira maior cidade do Estado. Possui uma área de unidade territorial de 3.405.580 km², e densidade demográfica de 90,11 hab./km².

Mapa 1: Brasil, Bahia e o município de Vitória da Conquista.



Fonte: VITÓRIA DA CONQUISTA, 2012.

O município faz divisa com os municípios de Cândido Sales, Planalto, Itambé, Barra do Choça, Anagé, Ribeirão do Largo, Encruzilhada, Caraíbas, Tremedal e Belo Campo (Mapa 2).

uma extensa faixa, conhecida como Sertão da Ressaca¹⁶, que vai das margens do Rio Pardo até o Rio das Contas. Como o início do século XVIII foi marcado como um período de desbravamento e conquistas de novos territórios pelos colonizadores, a região foi ocupada por colonizadores portugueses e mestiços, nesse mesmo período.

A vinda desses à região de Vitória da Conquista está ligada à exploração de metais preciosos, principalmente o ouro, e à política de ocupação do território. Um dos responsáveis pelo desbravamento do Sertão da Ressaca foi o bandeirante João Gonçalves da Costa, português nascido na cidade de Chaves, provavelmente em 1720. Ele ficou conhecido como um conquistador violento e dizimador de aldeias indígenas.

Após ferrenhas lutas entre desbravadores e grupos indígenas, no final do século XVIII, o Arraial da Conquista se resumia a uma igreja e a algumas dezenas de casas. Nesse tempo, ainda existiam matas densas com fauna e flora bastante ricas.

A cidade foi crescendo lentamente. As primeiras ruas localizavam-se próximas ao leito do rio Verruga, região que vai da atual rua Ernesto Dantas até a avenida Bartolomeu de Gusmão. Em 1780, havia cerca de 60 casas no Arraial. Através da Lei Provincial nº. 124, de 19 de maio de 1840, o Arraial da Conquista foi elevado a Vila e Freguesia, passando a denominar-se Imperial Vila da Vitória, com território desmembrado do município de Caetité, verificando-se sua instalação em 9 de Novembro do mesmo ano. Além dos colonizadores e seus descendentes e dos negros, a Vila recebeu sertanejos e litorâneos.

Após a proclamação da República, em ato de 1º de julho de 1891, a Imperial Vila da Vitória elevou-se à categoria de Cidade, passando a se chamar Cidade de Conquista (MEDEIROS, 1977). Em 9 de novembro daquele ano, foi instalada a Câmara de Vereadores, sendo essa a data escolhida para o dia da Cidade.

¹⁶ O nome Sertão da Ressaca pode ser derivado tanto do fenômeno de invasão das águas dos rios sobre o sertão, semelhante ao fenômeno marinho, como da palavra ressaço, que corresponde a funda baía de mato baixo circundada por serras. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

Foto 1: Vista da cidade de Vitória da Conquista antiga



Fonte: BAHIA, 2011.

Em 1920, Conquista já era considerada uma cidade grande. Dezesesseis distritos foram integrados à sede. Além disso, a cidade já contava com um maior abastecimento de gêneros alimentícios e outros produtos, provenientes da construção de estradas e aparecimento esporádico de caminhões, substituindo gradativamente as tropas (SOUZA, 2009). A cidade, nesse período, já possuía uma melhor condição social. Dispunha de boas edificações, cinema, jornais e luz elétrica. Em 1925, chegou à cidade o primeiro automóvel e, em 1927, abriu-se a primeira estrada de rodagem Vitória da Conquista/Jequié, onde já chegava o trem de ferro que vinha do Recôncavo da Bahia. Nos estudos realizados por Silva (1996), consta que, no mesmo ano de 1927, aconteceu uma epidemia de varíola que se alastrou pela cidade, pondo a sua população em pânico. Esse fato fez com que as escolas suspendessem suas aulas por um longo período.

No contexto dos anos de 1930 a 1945, segundo trabalho de Souza (2009), há uma expansão urbana da cidade com impulso modernizador, através da edificação de melhores casas residenciais e hospitais. Nos anos de 1940, a construção do trecho que liga Ilhéus a Bom Jesus da Lapa (Avenida Brumado) intensifica o comércio e o crescimento da população. Finalmente, em dezembro de 1943, através da Lei Estadual n.º 141, o nome do município é modificado para Vitória da Conquista, como é conhecido atualmente (MEDEIROS, 1977).

Vale ressaltar que foi no ano de 1939 que nasceu um dos ilustres filhos de Vitória da Conquista, o cineasta Glauber Rocha. Sempre controverso, Glauber

escreveu, pensou e viveu cinema. Queria uma arte engajada ao pensamento e pregava uma nova estética, uma revisão crítica da realidade. Nos anos da Ditadura Civil-militar, ele foi visto como um elemento subversivo. Mas foi o filme “**Terra em Transe**” que o tornou reconhecido, conquistando o Prêmio da Crítica do Festival de Cannes; o Prêmio Luis Buñuel, na Espanha; o Prêmio de Melhor Filme do *Locarno International Film Festival*; e o Golfinho de Ouro de melhor filme do ano, no Rio de Janeiro, em 1967. Glauber deixou um legado artístico não apenas para a sociedade brasileira, mas, especialmente, para o povo de Vitória da Conquista que homenageou o cineasta dando o seu nome ao principal teatro da UESB, o Teatro Glauber Rocha.

Tempos depois, o crescimento de Vitória da Conquista foi impulsionado pela abertura da Rio-Bahia (Rodovia Presidente Dutra). A obra foi inaugurada pelo presidente João Goulart, em 1963, reforçando a posição da cidade no cenário regional. Conforme Souza (2009), a construção da rodovia promoveu surtos migratórios, com o comércio passando a ser a principal atividade econômica da cidade. Enfim, em função de sua privilegiada localização geográfica e com a abertura da Rodovia Rio-Bahia (atual BR-116) e da Rodovia Ilhéus-Lapa, o município pôde integrar-se a outras regiões do Estado e ao restante do País, e logo passou a polarizar quase uma centena de municípios do Sudoeste da Bahia e norte de Minas Gerais.

Nesse processo,

o setor terciário experiencia um maior crescimento: em 1930 foi criada a primeira agência bancária na cidade, o Banco Econômico; em 1963, a Caixa Econômica; em 1942, o Banco do Brasil. Destaca-se também, no setor secundário, a indústria de laticínios. (SOUZA, 2009, p. 44).

No plano econômico, até a década de 1960, a maior parcela da zona rural de Vitória da Conquista ainda era ocupada por pastagens, pela agricultura de subsistência e pelo cultivo de mandioca e de mamona. Nesse contexto, a população urbana era de 48.712 pessoas, e a população rural, 31.401 pessoas, somando uma população de 80.113 habitantes. O crescimento urbano, nessa época, passou a ser fator de peso político-eleitoral e a pressão popular levou o novo surto modernizante, com ajardinamento e calçamento de ruas (OLIVEIRA, 2009). Somente a partir de 1972, as lavouras de café multiplicaram-se em poucos anos. Em 1975, em Vitória da

Conquista, foram colhidas 840 sacas; em 1983, esse número subiu para 13.179 (SILVA, 1996). Muitos cafeicultores enriqueceram nessa época.

Entretanto, pressionados pelo poderio dos novos produtores, os pequenos agricultores foram tirados de suas terras por meio da compra e venda, quando eram proprietários, ou pela expropriação, no caso dos não-proprietários. Homens, mulheres e crianças eram contratados, temporariamente, com proventos que variavam de acordo com a fase trabalhada, entre o plantio e a colheita.

Em decorrência das difíceis condições de trabalho e dos baixos salários, em abril de 1980, trabalhadores rurais de Vitória da Conquista e do município vizinho, Barra do Choça realizaram um grande movimento grevista, exigindo diária mínima de Cr\$ 2.000,00 (dois mil cruzeiros), equiparação salarial entre homens e mulheres, hora extra e benefícios, escolas e água potável (SILVA, 1996). Números inexatos dão conta de, mais ou menos, dez mil grevistas. Os cafeicultores foram obrigados a reconhecer os direitos dos trabalhadores.

Com a crise do café, a partir do final dos anos de 1980, o município realça sua característica de polo de serviços. A educação, a rede de saúde e o comércio se expandem, tornando Vitória da Conquista a terceira economia do interior baiano. Esse polo variado de serviços atraiu a população dos municípios vizinhos.

Paralelamente à lavoura cafeeira, um polo industrial passou a se formar na cidade com a criação do Centro Industrial dos Ymborés. A partir dos anos de 1990, os setores de cerâmica, mármore, óleo vegetal, produtos de limpeza e estofados entram em plena expansão.

Também no setor educacional, a educação no município alcançou grande expansão, tornando-se um dos principais eixos de desenvolvimento local. A abertura do Ginásio do Padre Palmeira (OLIVEIRA, 2009) formou os professores que consolidaram o Instituto de Educação Euclides Dantas, e a Escola Normal. O Centro Integrado Navarro de Brito foi o responsável pela formação de parte significativa da população, além das primeiras escolas privadas criadas no Município.

Em relação ao Ensino Superior, até meados dos anos 60, existiam, no Estado da Bahia, apenas duas Universidades e algumas instituições de Ensino Superior isoladas. O Plano Integral de Educação do Governo do Estado, em 1969, estabeleceu como meta a interiorização do Ensino Superior, o que se efetivou com a instalação de quatro Faculdades de Formação de Professores, nos municípios de Feira de Santana, Vitória da Conquista, Alagoinhas e Jequié, somando-se à já

existente Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco - FAMESF, criada na década de 1950. Mas foi somente em 22 de abril de 1987, que foi criada a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB através do Decreto nº. 94.250, de 22/04/1987.

A partir da década de 90, a UESB multiplicou o número de cursos oferecidos com vistas a atender a demanda de profissionais, sobretudo para o exercício do magistério. Também nessa década, surgiram outras instituições privadas de ensino superior: FAINOR, FTC, JTS, além da criação do *campus* da Universidade Federal, a UFBA, e do Centro Federal de Educação Técnica, o CEFET, atualmente denominado de IFBA.

Em relação à educação básica, na atualidade, o município conta com um quadro de professores em sua maioria licenciados, tanto da Rede Pública Municipal quanto Estadual. São, ao todo, 1.886 professores. Desse total, 1.011 professores fazem parte da Rede Municipal de Educação. O município possuía 28 escolas de Ensino Médio. Dessas, 17 pertenciam à Rede Estadual de Educação, 10 pertenciam à Rede Privada, e uma pertencia à Rede Federal de Educação. Contudo, foi na Rede Municipal de Educação, onde o Ensino Fundamental¹⁷ tornou-se responsabilidade dos municípios a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, em que buscamos concentrar os trabalhos de nossa pesquisa. Assim, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED), foi implantado, na rede de ensino do município, desde 1990, o Sistema de Ciclos de Formação e, dentro desse Sistema, foram criados os chamados Ciclos Escolares Integrados¹⁸,

¹⁷ O Ensino Fundamental corresponde ao antigo 1º grau (Lei nº. 5.692/71), cuja denominação foi alterada pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso I. Também a denominação Ensino Médio vem substituir o antigo 2º grau, no inciso II do mesmo artigo. Tais denominações são reforçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96. Lá no capítulo I, do Título V, quando trata da composição dos níveis escolares, o ensino fundamental aparece no art. 21 como um dos componentes da Educação Básica. Segundo a mesma Lei, em seu art. 11, item V, o ensino fundamental deve ser oferecido como prioridade pelos municípios. Contudo, em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006).

¹⁸ O Ciclo de Formação atende ao Ensino Fundamental 1 e 2, e é assim organizado: Ciclo I- corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Ciclo II- corresponde aos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; Ciclo III- corresponde aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e o Ciclo IV- corresponde aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Um Ciclo Escolar Integrado compreende uma Escola Núcleo de algumas unidades de extensão próximas entre si em uma dada região (zona rural), sendo pela Escola Núcleo administradas e dela recebendo as orientações pedagógicas. As escolas e os Ciclos Escolares Integrados da Rede Municipal de Ensino são dirigidos por professores autorizados, escolhidos diretamente pelos docentes de cada escola e ciclo, cujas investidas decorrem de atos do Executivo Municipal (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

esses últimos, como uma forma de organização das escolas localizadas na zona rural. A Rede Municipal de Educação conta hoje com 57 escolas de Ensino Fundamental, além das 45 unidades de extensão das Escolas Nucleadas e 20 creches municipais e conveniadas. Do total de escolas, na atualidade, a maioria está localizada na sede, e 45,9% estão na zona rural. Já as creches, estão todas localizadas na sede do município.

Também o setor de saúde ganhou novas dimensões. Antigos hospitais foram aperfeiçoados, clínicas especializadas foram abertas e a Rede Municipal de Saúde tornou-se, a partir de 1997, referência para todo o País. Esse fato criou condições para que toda a região pudesse se servir de atendimento médico-hospitalar compatível com o oferecido em grandes cidades.

Hoteleiros, empresários, comerciantes atacadistas e profissionais liberais formam os segmentos que, junto com a Educação e a Saúde, fizeram a infraestrutura da cidade abarcar, além de migrantes, a população flutuante que circula na cidade diariamente.

Foto 2: Vista da cidade de Vitória da Conquista atual



Fonte: SKYSCRAPERCITY, 2011.

A cidade, atualmente, é formada por mais de 70 bairros, além de vários loteamentos. Entre os vários bairros que compõem a cidade de Vitória da Conquista, destacam-se o Centro, Candeias, Recreio, Urbis de I a VI, Santa Cecília, Alto Maron, Brasil, Itamarati, Guarani, Sumaré, Patagônia, Kadija, Ibirapuera, Morada do Pássaros de I a III, Senhorinha Cairo, Miro Cairo, Heriqueta Prates, Bruno Bacelar,

Inocoop I e II, Alegria, Morada Real, Alto da Colina, Remanso, Recanto das Águas, Conveima, Vila América, Ipanema, Santa Helena, Santa Cruz, Jurema, Bela Vista, Jardim Guanabara, Jardim Valéria, Cruzeiro, Panorama, Morada do Bem Querer, Vila Serrana de I a IV, São Vicente, Alvorada, N. Sra. Aparecida, Urbis I, II, III, IV, V e VI e vários outros.

Atualmente, Vitória da Conquista também se apresenta com uma atividade agrícola consolidada. A cidade é referência regional nos setores de educação, saúde e também no comércio, que atraem milhares de usuários e consumidores dos municípios vizinhos. A cidade tenderá a se afirmar cada vez mais como um polo importante de serviços rodoviários e como centro universitário e de pesquisas.

2.1.2 O espaço da pesquisa

2.1.2.1 A Escola Cláudio Manuel da Costa

O presente tópico tem por objetivo apresentar a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, justificando o motivo de sua escolha para esta pesquisa, assim como as peculiaridades que a faz destacar-se dentre as outras Unidades Escolares do Município de Vitória da Conquista. Nesse horizonte, estaremos situando-a no contexto da estrutura educacional do município a partir da década de 1960, além de descrevê-la em sua estrutura física e pedagógica.

A Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa é uma das mais antigas do município de Vitória da Conquista. A sua criação e denominação datam de 1964¹⁹ e, durante 30 anos, ela funcionou no mesmo prédio onde se situa o Tiro de Guerra 06-006. Sobre essa questão, conseguimos constatar, desde os primeiros momentos da pesquisa, “mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo

¹⁹ Tanto nos arquivos da escola, quanto na Secretaria Municipal de Educação e, ainda, no Conselho Estadual de Educação, não foram encontrados documentos que comprovassem com exatidão o ano de criação da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa. Os documentos mais antigos, aos quais tivemos acesso, datam de 1964. Trata-se da Lei Municipal nº. 38 de 04 de agosto de 1964, que denomina escolas municipais já existentes, inclusive a “Cláudio Manuel da Costa”. Entretanto, as professoras Zenira Andrade Correia e Nicéa Aragão Brasil declararam em entrevista que a referida escola começou a funcionar no ano de 1964, com o nome de “Escola do Tiro de Guerra 06-120”, passando a chamar-se Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa no decorrer daquele ano. Ainda conforme a professora Nicéa, ela trabalhou nessa escola durante 26 anos, de 1964 a 1990. Vale mencionar que também não foi encontrado nos arquivos da Câmara Municipal e do Arquivo Público Municipal o documento que comprova a doação do terreno onde foi construído o Tiro de Guerra, pela Prefeitura Municipal.

idéias informações” (THOMPSON, 2002, p. 254), que a mesma escola fazia parte de uma área, cujo terreno foi doado pela Prefeitura Municipal para a construção do Tiro de Guerra na cidade. Esse fato devia-se, segundo entrevistas realizadas, à falta de espaço físico para o funcionamento das escolas do município. Conforme depoimento da professora Zenira,

a Prefeitura doou o terreno pra construir o Tiro de Guerra e a residência do Sargento. Na época não tinha muitos prédios, as escolas todas eram em garagem de casa, em salão onde tinha venda, barzinhos... a Prefeitura alugava para funcionar escola. Depois a Prefeitura aproveitou o fundo do Tiro de Guerra, que era um quintal grande, e construiu salas. (Professora Zenira).

Assim, na época, o município optou por alugar espaços variados para o funcionamento das escolas que se encontravam sob a sua responsabilidade. Não obstante, a legislação municipal do período que vai de 1964 a 1971, aponta um número considerável de escolas construídas na zona rural, inclusive a partir de 1969, quando os municípios deveriam aplicar, pelo menos, 20% de sua receita tributária no ensino primário²⁰.

Foto 3: Prédio atual do Tiro de Guerra 06-006



Fonte: Fotografia da autora

No que se refere à Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, a Prefeitura utilizou um terreno livre no espaço onde estava construído o Tiro de Guerra para a

²⁰Emenda Constitucional nº 01, de 17 de novembro de 1969, Art. 15, Item 3, Letra f. (BRASIL, 1969). Conferir também o Artigo 59, parágrafo único, da Lei nº. 5.692/71. (BRASIL, 1971).

construção de salas de aula. A foto 3 mostra o prédio do Tiro de Guerra com as salas de aula, a sala da diretoria e a cantina construídas ao fundo, onde funcionou a escola. Nas dependências da frente, funcionavam a secretaria e o auditório do Tiro de Guerra. Já o pátio era um lugar comum para a realização de atividades de ambas as instituições (Foto 3). Foi daí que surgiu a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

De acordo com informações coletadas, o Tiro de Guerra, que se caracterizava como um centro de instrução e treinamento militar, tinha as suas atividades realizadas das 05h00min às 07h30min da manhã, no pátio do próprio prédio. A partir das 07h30min, a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa iniciava os seus turnos de aulas (matutino e vespertino), e era nesse espaço físico que as crianças conviviam com o trânsito de Atiradores que faziam a segurança e a manutenção do espaço (área militar) durante todo o dia de trabalho. Os jornais da época confirmavam, em seus anúncios, a localização da escola “situada na sede do Tiro de Guerra local”. (Foto 4).

Foto 4: O Jornal de Conquista, 12 de outubro de 1974



Fonte: Acervo particular do professor Ruy Medeiros.

Assim sendo, embora sob a responsabilidade da Rede Municipal de Ensino, a referida instituição escolar operava em território administrado também pelo Exército Brasileiro. Essa rotina de trabalho foi confirmada pelos depoimentos das professoras Nicéa, Rita e Zenira.

Porque tinha uns...[Atiradores], [...] Acho que era de 5 até 7 horas da manhã e aí eles faziam o treinamento, a “coisada” toda e desocupava a escola para os meninos. Mas tinha uns que “chegava”... num era a tropa toda, era uns 15, 12 por aí, entendeu? Mas pra ficar por ali, ficava por ali observando a escola, quer dizer a sede deles. (Professora Nicéa)

Os que estavam fazendo o Tiro de Guerra, o treinamento, sempre eles nos ajudavam quando eram solicitados, sempre o chefe os dispensavam... e assim quando a gente chegava na escola, o horário era 8h eles já tinha feito o treinamento, né? Muita gente já tinha sido “dispensado”, né? Ficava mesmo só o pessoal que estava trabalhando ali. (Professora Rita)

“Quando dava 7:30h, os Atiradores iam todos embora, só ficava aquele grupo que tinha... cada dia tinha um grupo de plantão”. (Professora Zenira)

A foto a seguir mostra um grupo de professoras pousando para a foto em frente à “Sala de Instrução”, onde ficavam os oficiais militares e os Atiradores do Tiro de Guerra. As salas de aula da escola localizavam-se ao lado direito da referida sala. (Foto 5).

Foto 5: Professoras da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, no ano de 1975

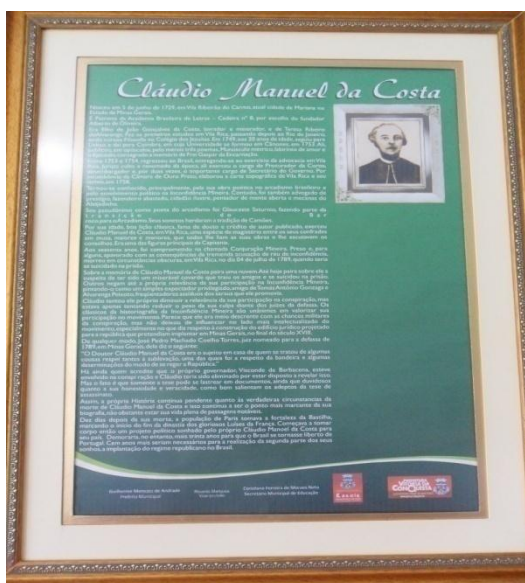


Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria Vitória Moreno, 2012.

A escola oferecia a alfabetização, o curso primário da 1ª. à 4ª. série (Lei nº. 5.692/71, Art. 1º., § 1º) e, a partir de meados da década de 1970, ela passou a oferecer matrículas para a 5ª. série, conforme a ampliação do 1º grau de quatro para oito anos (Lei nº. 5.692/71, Art. 18), além de funcionar também à noite, das 17:30h às 20:00h no chamado “terceiro turno” ou “turnão”.

Durante muitos anos, a escola ficou conhecida como a “Escola do Tiro de Guerra”, apesar dela ter passado a chamar-se Cláudio Manuel da Costa, em agosto de 1964, em homenagem a um dos mais ilustres poetas árcades mineiros (Foto 6).

Foto 6: Quadro exposto na entrada da escola em homenagem ao poeta árcade.



Fonte: Fotografia da autora

As professoras entrevistadas evocaram essa memória:

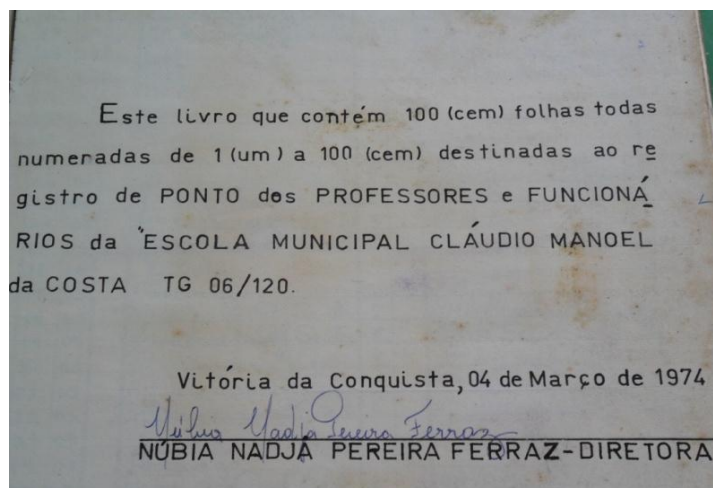
A “Cláudio Manuel da Costa”, na época, funcionava de manhã e de tarde. Como eu saí em 73, só em 75 começou a funcionar à noite. Na época que eu trabalhei lá a escola funcionava ainda dentro do Tiro de Guerra. Ela tinha mais ou menos o formato de agora. [...] Eu saí em agosto de 73. Quando eu trabalhei lá, em 70, o nome já era Cláudio Manuel da Costa, era Escola do TG Cláudio Manuel da Costa. [...]. Eu fui nomeada para a escola Cláudio Manuel da Costa, do TG em 1970. Todos os documentos tinham “Cláudio Manuel da Costa, escola do TG”. (Professora Margarida).

Eu comecei a trabalhar lá quando a escola era só Escola do Tiro de Guerra. Quando a escola funcionava no Tiro de Guerra, era a “Escola do Tiro de Guerra”. Até hoje o povo ainda chama “Escola do Tiro de Guerra”. Era desorganizada, tinha os horários, né? De manhã, de tarde, depois criou o 3º turno. Não tinha mesa do professor, a gente botava um caixão. E se eu te contar que teve muito professor que num teve perseverança, desistiu. (Professora Nicéa).

“Antes de se chamar Cláudio Manuel da Costa, a escola antes era a escola do TG 006. Zenilda já trabalhava lá, em uma classe. Eu devo ter ensinado lá uns dois anos ou três. Eu só trabalhei quando a escola era Escola do Tiro de Guerra”. (Professora Zenira).

Também constatamos, nos livros de ponto da escola, cujo acesso tivemos em nossa análise documental, as iniciais TG e os números 06/120 como referência para identificação da escola, mesmo após a mudança de seu nome para Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

Foto 7: Livro de Ponto datado de 04 de março de 1974



Fonte: Arquivos da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa

A partir do ano de 1994, a escola foi transferida para a sua nova sede, localizada à Praça Sá Barreto, no Bairro Alto Maron. Trata-se do casarão localizado ao lado do Tiro de Guerra, onde residiram, durante os anos de 1964 e 1994, os chefes da instituição militar.

O prédio da escola visto de frente é, aparentemente, um espaço pequeno. Entretanto, a dimensão do seu tamanho real representa quatro vezes mais a fachada da escola. Ou seja, a ampliação do “casarão” que se converteu na nova Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa deu-se em direção ao quintal da casa, para os fundos, de modo que, na parte visível do “casarão”, aparece apenas a sala da diretoria e coordenação (Foto 7).

O bairro Alto Maron, onde está localizada a escola, é um dos maiores da cidade de Vitória da Conquista. Trata-se de um bairro com razoável infra-estrutura física, no que diz respeito aos serviços de água, esgoto e calçamento; é bem atendido também no transporte urbano e, embora ele conte com a presença de uma Delegacia de Repressão a Furtos e Roubos (bem próxima da escola pesquisada), o bairro tornou-se, nos últimos anos, um dos mais violentos da cidade. A parte onde está localizada a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa é um setor privilegiado

do bairro. Ela se situa ao lado do Clube Social e bem próxima do Museu Pedagógico Padre Palmeira e do antigo Colégio Diocesano.

Foto 8: Prédio (casarão) onde a escola passou a funcionar a partir do ano de 1994



Fonte: Fotografia da autora

Na atualidade, a “Cláudio Manuel da Costa” é uma escola de médio porte²¹, que opera sob as normas do Sistema Municipal de Educação. Ela está cadastrada no MEC sob o n°. 29278350, possui a modalidade Ciclo no Ensino Fundamental e Segmento na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola funciona com 21 turmas distribuídas nos três turnos. Funciona no turno matutino com os Ciclos III e IV. No turno vespertino, funcionam as turmas de Ciclos I e II, equivalentes ao Ensino Fundamental 1 (o antigo primário). No turno noturno funciona uma turma de Segmento I, de EJA, equivalente ao Ensino Fundamental 1 (o antigo primário). São, atualmente, 309 alunos matriculados no turno matutino, 302 no turno vespertino e 21 no turno noturno, perfazendo um total de 632 alunos matriculados no ano de 2011(ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO MANUEL DA COSTA , 2012).

Em seu aspecto físico, a escola, na atualidade, mantém a mesma arquitetura da década de 1960 e ocupa uma área de 1.985m² e a sua área construída é de 1.485m², cuja construção corresponde a 10 salas de aula, sala da direção, uma secretaria, uma biblioteca, um sanitário feminino, um sanitário masculino, um

²¹ No Estado da Bahia convencionou-se identificar uma escola como sendo de médio porte aquela que comporta entre 17 e 32 turmas, considerando a sua estrutura física. Considera-se, com base nas características apresentadas, que a escola Cláudio Manuel da Costa é uma escola de médio porte. (CHERUBINI, 2011).

sanitário de funcionários, uma cantina entre outros espaços, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Estrutura Física e Administrativa da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa na atualidade

AMBIENTE	QUANTIDADE
01. DIREÇÃO	01
02. SECRETARIA	01
03. SALA DE PROFESSOR	01
04. BIBLIOTECA	01
05. QUADRA POLIESPORTIVA	01
06. SALA DE VÍDEO	01
07. COZINHA	01
08. PÁTIO DESCOBERTO	01
09. DEPÓSITO (De merenda e de material de consumo)	02
10. SANITÁRIOS DE ALUNOS	02
11. SANITÁRIOS DE FUNCIONÁRIOS	01
12. LABORATÓRIO (De informática)	01
13. BEBEDOUROS	02
14. SALAS DE AULA	10

Fonte: Projeto Político-pedagógico da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, março de 2012.

No período recortado para a pesquisa, a escola contava com, basicamente, a mesma estrutura física do prédio atual. Eram apenas dois sanitários, seis salas de aula, um pátio, um auditório e duas salas de administração, uma utilizada pelo chefe de comando do Tiro de Guerra e a outra utilizada pela direção da escola. A cantina foi construída tempos depois.

Embora localizada em um bairro de classe média, ela atende a um público de camada social com baixo poder aquisitivo, em sua maioria, moradores dos bairros AltoMaron, Petrópolis e Pedrinhas, na periferia da cidade de Vitória da Conquista. Em depoimento, as professoras descreveram o perfil do público que, na época, foi atendido pela Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

A relação com os pais era razoável. Eu num sei o porquê. A gente pegava esses meninos das Pedrinhas e os pais, cêsabe, né? E as mães com a ignorância até lá no topo, mas a gente contornava, nunca passou dos limites não. Porque não tem jeito, a gente tem que dar conta. (Professora

Jucineide).

Os alunos por si só, num é discriminando o bairro, eles eram a clientela toda da periferia, tanto da rua do Cruzeiro do lado de lá. [...] O povo de baixo era mais educado, né? Mas o povo das Pedrinhas, a subida do Cruzeiro, aquele outro lado do Poço Escuro, a clientela do Tiro de Guerra era toda de lá. (Professora Nicéa).

“Eram crianças muito pobres mesmo! Tinha alunos que eu perguntava a mãe porque elas não colocavam os filhos pra estudar no mesmo turno, elas diziam que era porque só tinha uma farda [*uniforme*], e um usava em um turno e outro em outro”. (Professora Margarida).

Em relação ao corpo funcional, a escola contou, em seus primeiros anos, com uma diretora e, tempos depois, com uma vice-diretora por turno, uma secretária e pessoal de apoio, cuja estrutura administrativa discorreremos no capítulo 4. Vale ressaltar que o serviço de portaria e segurança da escola foi assumido pelos Atiradores do Tiro de Guerra, que circulavam pelo prédio durante todo o horário de funcionamento.

A foto 9 mostra a parte ampliada da escola, construída atrás do “casarão”. É curioso notar que a estrutura física da ampliação da escola foi construída nos mesmos moldes do antigo prédio do Tiro de Guerra, mantendo, inclusive, a mesma pintura (Foto 9).

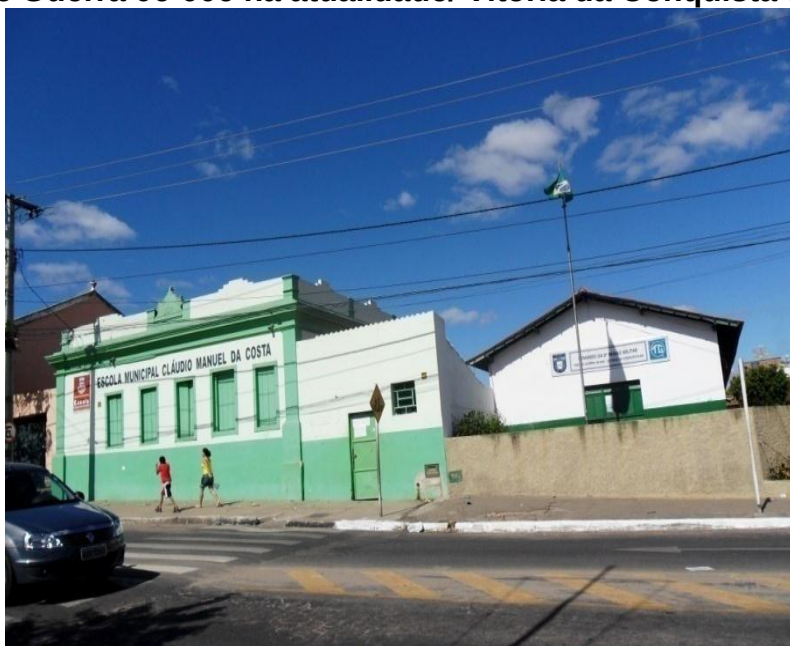
Foto 9: A seta indica a parede que separa, na atualidade, a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa do Tiro de Guerra 06-006



Fonte: Fotografia da autora

A aproximação física da escola com a instituição militar ainda é uma realidade. Entretanto, fogem dos limites desta pesquisa as relações sociais entre ambas, na atualidade.

Foto 10: A localização da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa ao lado do Tiro de Guerra 06-006 na atualidade/ Vitória da Conquista-Bahia



Fonte: Fotografia da autora

Na busca dessas informações, fizemos pesquisas nos arquivos antigos da escola, em meio a traças, poeira e umidade, onde localizamos documentos referentes ao período de 1974 a 1985. Não foram encontrados, em seus arquivos, documentos que evidenciassem a dinâmica da escola antes desse período. Acreditamos que isso se deve ao fato de não existir uma cultura que leve a uma política de preservação de fontes, a ponto de ser comum a ideia do arquivo morto como um amontoado de papéis sendo deteriorados por poeira, traças e umidade (SANFELICE, 2006), como constatamos em nossa busca.

Entretanto, buscamos coletar todas as informações possíveis e relevantes no material que conseguimos alcançar nos arquivos de correspondências expedidas e recebidas, atas de reuniões, enfim, documentos que pudessem informar sobre a vida da escola no período investigado. A nossa maior dificuldade foi a pouca quantidade de documentos encontrada que pudesse “revelar” as relações de poder entre os seus sujeitos em suas relações sociais naquele espaço e contexto, principalmente os arquivos de correspondências expedidas e recebidas. Esses

poucos documentos, muitas vezes, encontravam-se incompletos, de maneira que tivemos que trabalhar a partir de material que conseguimos reunir.

Quadro 2 - Recursos da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa na atualidade

TIPO DO RECURSO	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
EQUIPAMENTOS	Aparelho DVD	03
	Vídeo cassete	01
	Retro projetor	02
	Televisores	02
	Aparelho de som com amplificador e microfone	02
	Microsistem	05
	Máquina copiadora	02
	Impressora	03
	Computador	16
	Mimeógrafo a álcool	01
	Aparelho de telefone	01
	Data show	01
	Telões	02
	Rádio	01
MATERIAL DIDÁTICO	Bolas de basquete, vôlei, futebol, baleado e futsal	15
	Jogos pedagógicos	30
	Acervo da biblioteca	4.561
	Mapas de Ciências, História e Geografia	20
	Material para confecção de transparências	44 fls e 10 pinceis.
	Papel ao metro para cartazes	2 bobinas
MOBILIÁRIO	Cadeiras	300
	Mesas	29
	Armários	33
	Estantes de aço	15
	Cadeiras da sala dos professores acolchoadas	12
	Cadeiras brancas de Plástico	30
	Longarina azul com três lugares	01

Fonte: Projeto Político-pedagógico, 2012.

Conforme Chiavenato, “todas as instituições são organizações e têm uma dimensão administrativa comum” (CHIAVENATO, 2000, p. 176). Nessa perspectiva, a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa apresentava, no contexto histórico da pesquisa, uma estrutura organizacional interna, necessária em toda instituição

escolar, que visava o ordenamento e a disposição das funções que garantiam o seu funcionamento. Essa forma de organização interna das escolas, geralmente, está prevista em seu Regimento Interno ou na legislação educacional em nível estadual ou municipal, e pode, segundo Libâneo (2001), diferenciar-se conforme a natureza da legislação vigente e, obviamente, conforme as concepções de organização e gestão adotadas.

No que concerne à Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, essa organização deu-se sob a orientação da Lei Municipal nº. 10, de 13 de setembro de 1973. Em sua Sessão 8ª., ela rege sobre as atribuições da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, cujo artigo 14 ressalta que

À Secretaria de Educação e Cultura incumbe executar as atividades relativas à [...] fixação de normas para a reorganização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos municipais de ensino existentes dentro da orientação do Conselho Estadual de Educação, e de acordo com as diretrizes e bases fixadas na Lei nº. 5.692 (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA 1973).

Em sua obra *Organização e Gestão da Escola*, José Carlos Libâneo, em consonância com Paro (1996), descreve as funções da estrutura organizacional de uma escola, cujo texto reproduzimos aqui, objetivando uma melhor visualização das relações sociais no interior dessa instituição, conforme a sua estrutura de funcionamento. Para esse autor, o diretor é aquele que

coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. (LIBÂNEO, 2001, p. 102).

Nesse sentido, a especificidade da função do diretor confere a ele uma autoridade, no sentido apontado por Weber (1992), sobre todos os outros setores e funções, já que, conforme, a função dos demais membros da equipe é a de auxiliar aquele que se encontra no comando de todas as atividades da escola. Um exemplo é o setor técnico-administrativo da escola, cuja função é responder “pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 102). Nesse setor, conforme o mesmo autor, estão inclusos tanto os serviços de secretaria escolar (documentação, escrituração, correspondências da escola), quanto os serviços auxiliares (zeladoria, vigilância e

atendimento ao público) e de multimeios (biblioteca, videoteca, laboratórios, etc.).

Já o setor pedagógico compreende várias funções. Libâneo cita duas que, a nosso ver, são as principais funções que compõem esse setor. Tratam-se da coordenação pedagógica e da orientação educacional. Tais funções, conforme o autor, variam de acordo com a legislação estadual e municipal. Entretanto, a função básica de um coordenador pedagógico seria a de “prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos”. Já o orientador educacional prioriza o atendimento e o acompanhamento escolar dos alunos e do relacionamento escola-pais-comunidade (LIBÂNEO, 2001, p. 104).

Na descrição das funções do setor pedagógico, a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, na década de 1970, aparece contemplada apenas no Conselho de Classe. Esse órgão interno, de natureza deliberativa, decidiu sobre ações preventivas e corretivas em relação ao aprendizado dos alunos, ao comportamento deles e, sobretudo, no que se refere às promoções e reprovações dos mesmos.

Quanto à coordenação pedagógica, essa não existiu na escola, mas apenas a orientação pedagógica que atuava na Secretaria Municipal de Educação, de onde se “coordenava”, por área, todas as escolas da rede. O depoimento da professora Jucineide comprova a existência dessa atividade.

Depois da coordenação foi que começou o Conselho de Classe. Quando eu entrei na coordenação, aí a gente ia com as fichas, já tudo com o cabeçalho, tudo direitinho. Aí a gente discutia com o professor, como é que fulaninho tá? Como é que sicrano tá? O que que a gente vai fazer pra ajudar? Essa época foi uma época que a rede municipal funcionou bem na parte pedagógica. (Professora Jucineide).

Quanto à Associação de Pais, Libâneo (2001) define como uma instituição auxiliar que opera paralelamente à estrutura organizacional da escola, assim como o Grêmio Estudantil ou ainda a Caixa Escolar. As APMs costumam ser regulamentadas no Regimento Interno da Escola, variando a sua composição e estrutura organizacional. Ela reúne pais de alunos, o pessoal docente e técnico-administrativo e alunos acima de 18 anos, com o objetivo de pensar as questões relacionadas com o funcionamento da escola e os problemas em seu entorno.

Nesse sentido, na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa não foi constituída uma APM na época recortada para a pesquisa, mas apenas eram

realizadas reuniões esporádicas de pais e mestres. As professoras que atuaram entre 1964 e 1985 na escola afirmaram que:

Às vezes tinha reunião de pais e qualquer coisa que o professor queria, sempre eles falavam comigo: _ Olha, a gente vai querer uma reunião de pais! [...] Aí elas faziam a reunião com os pais e às vezes elas chamavam a gente pra ir na reunião, a gente ia sempre explicava os pais o porquê. As professoras estavam exigindo... alguns [os pais] diziam que não tinham tempo porque ia pra feira, mas eu dizia que a educação de seu filho está em primeiro lugar. (Professora Lúcia).

“Naquele tempo toda vez que era necessário tinha reunião de pais... A diretora convocava e fazia as reuniões e era no sábado. Hoje não, não faz mais no sábado”. (Professora Rita Angélica).

“Na minha época, [...] cada uma fazia... a única coisa que tinha lá era as festinhas que a gente fazia com os alunos, e a reunião com os pais e cada uma fazia individual”. (Professora Zenira).

Na época de Núbia tinha reunião de pais, tinha lanche, tinha foto. [...] No tempo de Margarida, as reuniões iam poucos pais. Os pais mesmo “falava”: _ Essa diretora é sem graça! Lá no Tiro de Guerra quase não tinha reunião de pais. Quando tinha um problema, a gente chamava o pai lá. (Professora Nicéa).

O corpo docente, conforme definição de Libâneo,

é constituído pelo conjunto dos professores em exercício na escola, que tem como função básica realizar o objetivo prioritário da escola, o ensino. Os professores de todas as disciplinas formam [...] a equipe escolar. Além do papel específico da docência [...], os professores têm a responsabilidade de participar da elaboração do plano escolar ou projeto-pedagógico curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola ou de classe ou série, das reuniões com pais [...], da APM e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade. (LIBÂNEO, 2001, 105).

Na realidade da escola investigada, as ações do corpo docente restringiram-se à docência, a algumas reuniões de pais e mestres e à organização e participação em atividades cívicas, culturais e recreativas da escola.

Olha, além de dar aula a gente, às vezes, tinha assim... o currículo extraclasse, a gente às vezes saía para explorar, né? Desfiles... essas coisas assim, né? Essas festas cívicas. Sempre quando chegava um “general”, um “major”, né? A gente ia, né? Ficava os alunos ali em fila assistia tudo, fora isso era a sala de aula mesmo. (Professora Rita Angélica).

De acordo com documentos analisados da época, a escola contava com um número de professores compatível com a quantidade de alunos matriculados. Apesar de a escola existir desde o ano de 1964, só tivemos acesso a uma documentação que consta esses registros a partir do ano de 1975, porém faltando os dados de alguns anos. (Tabela 1).

Tabela 1 - Professoras que trabalharam na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa e alunos matriculados entre os anos de 1975 e 1985

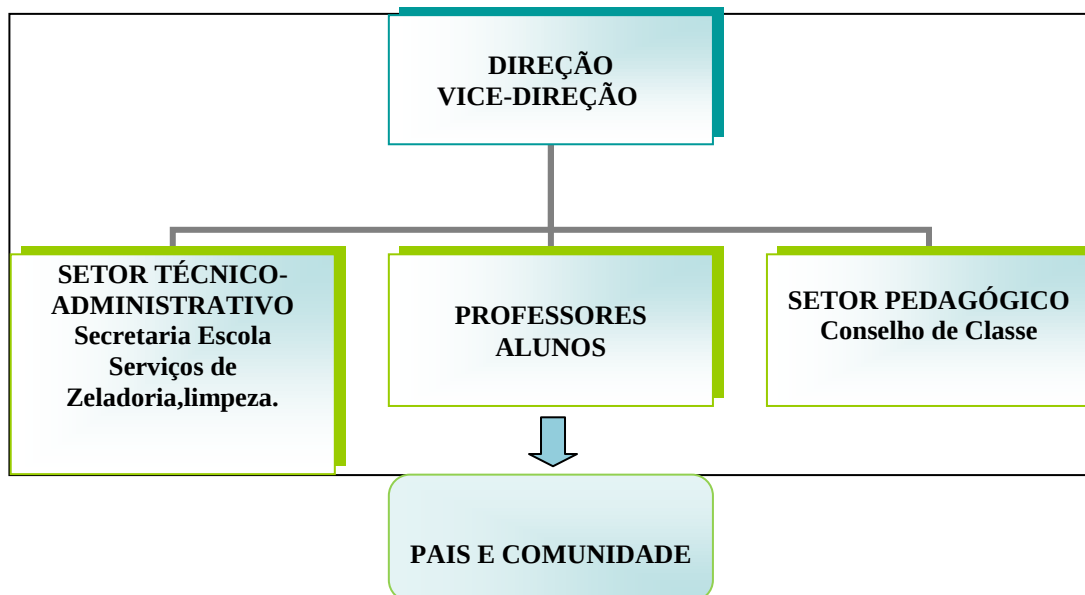
Ano	Professores	Alunos
1975	18	468
1976	-	401
1977	-	-
1978	24	761
1979	27	806
1980	-	-
1981	29	550
1982	29	908
1983	-	858
1984	-	-
1985	29	989

Fonte: Arquivos da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, 2011.

Nos anos anteriores, de acordo com as informações coletadas entre as professoras entrevistadas, a escola contava com um número reduzido de alunos, com poucas professoras, uma diretora e uma vice-diretora por turno.

Nessa perspectiva, a estrutura organizacional da escola investigada pode ser representada graficamente no organograma a seguir:

Figura 1 - Fluxograma
Organograma da Escola Cláudio Manuel da Costa- Entre os anos de 1974 e 1985



Fonte: Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, 2011.

Postas essas questões, já é possível visualizar as razões que motivaram a escolha das relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa como objeto para esta pesquisa. Trata-se de uma escola que, em meio a uma conjuntura política ditatorial no país e com fortes repercussões no município onde ela se situa, operou como instância formadora dos sujeitos que por ali passaram, lado a lado com oficiais militares, soldados e atiradores em treinamento. Entrementes, a convivência diária dessa comunidade escolar com os representantes legítimos do Estado repressor, representou um desafio para os professores, cuja função precípua é realizar “o objetivo prioritário da escola, o ensino” (LIBÂNEO, 2001, p. 105).

Enquanto menor célula do sistema, a escola encontra-se na base de seu organograma, constituindo-se em uma instituição onde se materializam as políticas e programas governamentais para a educação e dela retornando para a sociedade. Diante desse quadro, vemos a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa como espaço de fortes relações de poder, às vezes um poder implícito, outras vezes um poder explícito, manifestados através de diferentes instrumentos e posturas adotadas pelos sujeitos que se relacionavam na escola e em seu entorno.

É sobre essas questões, que estaremos empreendendo uma discussão mais detalhada no capítulo 4, em que abordaremos o olhar das professoras sobre as

relações de poder na escola pesquisada. Enfim, essa busca de informações acerca da estrutura física e pedagógica da escola, tanto em seus arquivos, quanto nos arquivos do Arquivo Público Municipal e da Câmara de Vereadores aconteceu no segundo semestre de 2011 e, no primeiro semestre de 2012, realizamos as entrevistas com os atores da pesquisa, as quais estão sendo apresentadas no corpo deste trabalho.

2.2 Os atores da pesquisa

2.2.1 Quem são e de onde falam as professoras entrevistadas

Neste tópico, apresentaremos os atores da pesquisa, apontando peculiaridades de suas trajetórias pessoais e profissionais. A busca por esses sujeitos deu-se em um processo de “garimpagem” bastante comum no labor do pesquisador. Nesse processo, consideramos as peculiaridades de suas ações e relações sociais estabelecidas na escola investigada, no tempo histórico da pesquisa. Nesse sentido, Castro lembra-nos que os atores de uma pesquisa precisam ser selecionados cuidadosamente, pois é fundamental que eles tenham condições de responder às questões da pesquisa e de dar as informações necessárias (CASTRO, 2010).

Os dados aqui apresentados foram fornecidos pelas professoras através de uma ficha individual (Apêndice A) e enriquecidos nos momentos de entrevistas. Essas profissionais trabalharam na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa em diferentes períodos, entre 1964 e 1985. Algumas atuaram também como diretoras e vice-diretoras da escola, e outras ainda trabalharam como orientadoras pedagógicas e professoras assistentes²².

²² Naquele contexto, algumas professoras eram indicadas para trabalharem nas secretarias das escolas municipais como professores-assistentes. A sua função era auxiliar nos serviços de secretaria e atender aos professores na solicitação de material para as suas aulas e, principalmente, substituir os professores quando estes faltavam às aulas. O cargo foi criado pela Lei Municipal nº. 157, de 12 de agosto de 1978, com o nome de Assistente de Diretoria. O artigo 5º da mesma lei diz o seguinte: “Fica criado o cargo de Assistente de Diretoria, o qual será preenchido e exonerado por portaria do secretário de educação e cultura e de sua livre escolha.

§ Único - os Assistentes de Diretoria serão escolhidos dentre os funcionários do quadro do magistério municipal, que preencham os requisitos técnicos exigidos pela função e de acordo com critérios adotados pela Secretaria de Educação e Cultura”.

Vale salientar que, embora a referida lei tenha sido aprovada no ano de 1978, algumas professoras afirmaram que já havia trabalhado como professoras-assistentes antes dessa aprovação. Foi o caso

A Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa oferecia, no período recortado para a pesquisa, a alfabetização e o ensino da 1^a. à 4^a. séries, até o ano de 1974. A partir desse período, foi implantada a 5^a. série do ensino de 1^o. grau. Quanto ao quadro de professores, em acesso à documentação da escola, constatamos que, naquela época, faziam parte do grupo apenas três professores do sexo masculino, já que é mais comum a presença de pessoas do sexo feminino atuando como professoras nesse nível de ensino²³. Dentro dessas condições, foi possível localizar para a pesquisa somente professoras, que eram a maioria na escola. Por esse motivo, estaremos empregando o substantivo sempre no feminino ao nos referirmos aos atores da pesquisa.

As informações coletadas por meio da Ficha Individual revelam que sete, das oito professoras entrevistadas, encontram-se em uma faixa etária acima dos 60 anos (87,5%), porém usufruem de uma boa e clara memória. Por tratar-se de uma idade que indica o tempo necessário para a aposentadoria, todas também se encontram usufruindo desse direito.

Todas as oito professoras entrevistadas têm como formação inicial o Curso Normal de nível médio - Magistério. Algumas delas, cinco, possuem um curso adicional, que lhes deu o direito de lecionar até a 6^a. série, cuja medida foi aprovada pela Lei nº. 5.692/71 (Art. 30, inciso 1^o.)²⁴

O fato de nenhuma das professoras terem nível superior, possivelmente, deve-se a que a primeira Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista ter sido criada somente na década de 1970. Somado a essa configuração, está o fato de muitas entrevistadas terem afirmado que não prosseguiram com os estudos em função de já se encontrarem casadas na época e, portanto, encontraram no casamento a barreira para a conciliação entre o

da professora Maria Vitória Moreno.

²³ Esse fato se deve, em boa parte, ao fenômeno da feminização do magistério no Brasil, que já se manifestava de forma incipiente no final do século XIX e fortalecida com o advento da República. Conforme estudos de Almeida, durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, apesar de algumas optarem pela enfermagem. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. (ALMEIDA, 2004, p. 77).

²⁴ “Art. 30- Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1^o. Grau, da 1^a. à 4^a. série, habilitação específica de 2^o. Grau; [...] Inciso 1^o.- Os professores a que se refere a letra ‘a’ poderão lecionar na 5^a. e 6^a. séries do ensino do 1^o. Grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries, ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica”. (SAVIANI, 2006b, p. 136).

investimento na formação profissional e as atividades domésticas.

A primeira entrevistada foi a professora **Nicéa**²⁵, pertencente ao grupo de entrevistadas com faixa etária acima de 60 anos. Ela se formou em Magistério, no nível médio, pelo Instituto de Educação Euclides Dantas, a mais famosa escola de formação de professores de Vitória da Conquista, no ano de 1963. No ano seguinte, iniciou a carreira docente como professora de 1ª. a 3ª. série na Escola do Tiro de Guerra, que, posteriormente, passou a chamar-se Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa. A sua forma de ingresso lá se deu, nas palavras dela, por “apadrinhamento”. Assim, ela afirmava:

Eu entrei na escola com apadrinhamento. Meu pai era mestre de obra e ele trabalhava para José Pedral. Aí ele e Lícia me “prometeu” uma vaga na escola mais perto de onde eu morava, aí no Tiro de Guerra. Ela [Lícia] disse: _ Nem precisa procurar a gente, a gente vai em sua casa. [...] Aí um dia eu tava aqui [...], aí buzinou na porta um carro azul claro. Era Lícia. Ela disse: _ Eu vim aqui te buscar pra você assinar um contrato lá na prefeitura, eu arranjei uma vaga pra tu das 5:00h às 8:30h. Você tá disponível nesse horário? Foi uma coisa rápida. Até hoje eu agradeço a Deus! Eu me formei na IEED, na época não tinha concurso, a maior parte das meninas que entraram comigo foi contratada.

Nicéa era a típica professora que fazia com amor o seu trabalho. Nascida em família pobre e negra, ela é o exemplo de pessoa que viu na profissão de professora, não apenas um caminho para vencer as dificuldades no plano social, mas um caminho para a sua realização profissional e busca de afirmação. O desejo de ser professora a acompanhou por um longo tempo. Ela dizia: “Minha mãe já morreu, mas na época ela dizia que desde pequenininha eu queria ser professora”.

Nicéa trabalhou por 26 anos na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa. Foi a professora, do grupo entrevistado, que mais tempo passou na escola. Em razão de sua condição financeira, no início de sua carreira, ela optou por trabalhar também em uma instituição privada de ensino, sem, contudo, deixar o vínculo com a escola pública. Conciliar esses vínculos constituiu, para ela, um dos grandes desafios de sua vida de docente.

Eu comecei a trabalhar pela manhã. Foi um desafio daquele, viu? Eu precisava levantar cedo, muito cedo, 5 horas da manhã pra fazer o almoço. Eu não tinha ninguém pra fazer as coisas. Eu precisava levantar cedo pra deixar o almoço pronto e arrumar alguma coisa pra quando chegar e ainda ir pra outra escola que eu trabalhava. Era uma dificuldade! Eu chegava

²⁵ Foi dada às professoras entrevistadas a opção de utilizarem pseudônimos nas entrevistas feitas, entretanto, as mesmas optaram, explicitamente, por utilizar o seu nome verdadeiro na pesquisa.

cansada na escola, eu pedia a Deus pra me dar força pra eu dar minha aula do jeito que eu gostava. Aí foi difícil para mim.

Convidada pela diretora da escola pública onde trabalhava, na época a professora Vera, no início dos anos 1980, para ocupar um cargo na direção da escola, Nicéa recusou. Para ela, as dificuldades enfrentadas no trabalho docente eram superadas sem muito desgaste, já as enfrentadas por quem ocupa um cargo administrativo, são outras.

A gente não podia fazer nada. [...] A gente fazia um roteiro pra as atividades na escola e encaminhava pra Secretaria[de Educação] e recebia de lá só um não, não, não o tempo todo! E outra coisa, a escola do município era “pedinte”, porque tudo precisava pedir. Hoje não, tem a verba, NE?

A segunda entrevistada, a professora **Rita**, falou da experiência docente com carinho e saudosismo. Rita formou-se em Magistério no Centro Educacional Cenecista de Itarantim, na cidade de Itarantim-BA, no ano de 1974. Ela trabalhou na Escola Estadual Adelmário Pinheiro e na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, nesta última entre 1981 e 2002, atuando da 1ª. à 4ª. séries. Portanto, iniciou, na escola municipal, nos últimos anos de Regime ditatorial no Brasil. Todavia, a professora tem uma memória histórica que revelou o poder político e ideológico típico daquela conjuntura política, ainda manifestado nas relações sociais ali estabelecidas.

Nas atividades festivas da escola, ela sempre participava, mesmo contando com todas as dificuldades inerentes daquele contexto e da estrutura escolar.

A gente fazia a Rainha do Milho, o balaio de São João, mas naquela época não tinha dinheiro a escola, né? Não tinha nem salário pode se dizer. Para o Dia das Mães a gente fazia festa também. Mas era o professor que fazia quase tudo. No Dia das Crianças a gente fazia a festinha deles... O professor que tinha condição e boa vontade, ele fazia. A escola ajudava quando podia, né? Dando a merenda. [...]

Mas era em sua relação com os alunos e com as outras colegas professoras, que Rita se fazia companheira e grande parceira de trabalho.

Naquela época foi, assim, uma maravilha! Eu costumava dizer e, às vezes, as meninas citavam... Eu dizia assim: - Aqui não existe eu, existe nós! Às vezes a gente tinha nossas diferenças, que é normal, mas quando acontecia uma coisa com uma de nós, todo mundo se juntava para defender aquela pessoa, sabe? E com os alunos também era uma maravilha!

Naquele tempo, os alunos respeitavam o professor. A professora era a segunda mãe, o aluno tinha aquele respeito, vinha pra casa da gente. Era prazeroso dar aula.

A sua forma de ingresso na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa também foi por indicação política. Embora nas entrevistas, muitas professoras tenham informado que entraram no serviço por meio de “concurso”, outras deixaram claro que, mesmo passando por uma “seleção”, a indicação de políticos prevalecia no ato da escolha.

Naquela época era através de um conhecido. Eles marcavam o teste, a gente fazia aquele teste ali, ali na Secretaria [*de Educação*]. Ou então você entrava pra substituir alguém numa licença maternidade e de doença e, dependendo do que a diretora achasse do seu trabalho, ela ia dando as informações como foi que você desempenhou o seu trabalho. E dependendo do conhecimento lá dentro da Secretaria, você já ficava ou então o “dedinho” de um político. Tinha um político que dizia assim:
- Você sabe que quem ocupa cargo político é igual chiclete, sempre tem que está esticando.

A professora **Zenira**, também com idade acima de 60 anos, iniciou cedo a carreira docente, em 1964, antes mesmo de concluir o curso de Magistério. A sua primeira experiência como professora foi em uma escola municipal na zona rural de Vitória da Conquista, no povoado de Capinal.

Ao concluir o Curso Normal, no Instituto de Educação Euclides Dantas, no ano de 1966, ela se transferiu para outra escola municipal, a Escola Municipal Guimarães Passos, na sede. A professora Zenira atuou também como coordenadora pedagógica²⁶ na Escola Municipal Antônia Cavalcante.

Contudo, foi na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, entre 1968 e 1970, que ela afirma ter vivenciado a mais “proveitosa” experiência docente.

Naquele tempo, eu tava terminando o Normal. Terminei em 1966. Naquele tempo, tinha poucas professoras do município com o Normal, e o Sargento queria uma pessoa casada e que já tivesse formada. Quando

²⁶ Vale salientar que, embora muitas professoras tenham mencionado, em suas entrevistas, o cargo de Coordenadora Pedagógica, não encontramos o registro desse cargo na documentação da época, mas encontramos apenas referências ao cargo de Orientadora Pedagógica, como parte do pessoal lotado na Secretaria de Educação e Cultura (Leis Municipais: 157/78, art. 12º.; 179/79, art. 1º. e 201/80, art. 3º.). A professora Nicéa, como a mais antiga da escola, corrobora essa informação em seu depoimento, ao afirmar que: “Na época tinha a orientadora, que hoje é coordenadora. Era ela que resolvia tudo sobre como fazer o plano de aula. [...] A orientadora orientava até sobre as boas maneiras”. Postas essas questões, ressaltamos que, ao longo do texto, quando as professoras, em suas entrevistas, citam o cargo de Coordenadora Pedagógica ou quando mencionado por nós, considere como sendo o cargo de Orientadora Pedagógica.

Jadiel[Prefeito] entrou na Prefeitura, ele abriu aquele curso intensivo para fazer uma reciclagem com os professores que tinham, até chegar ao Normal.

No começo dessa experiência, ela se revelou temerosa, inclusive lembra-se de sua ida para a escola como um grande desafio em sua vida de docente.

Sei que foi um desafio foi quando me chamaram para trabalhar no “Tiro de Guerra”. Eu trabalhava na Escola Guimarães Passos. Naquele tempo, o Sargento era “durão”, era muito, assim, fiscalizador, e aquilo foi uma experiência assim ó... Foi um desafio pra mim, né? Tinha pouco tempo que eu tava ensinando. Porque quando eu comecei ensinar, eu ainda não tinha o magistério, eu tava começando... Quando eu voltei a estudar foi em... Eu me formei em 66, terminei o ginásio em 52, eu tinha 18 anos. Então quando eu comecei lá, foi um desafio muito grande pra mim.

As pessoas falavam: - Você tem coragem de ir pra lá ensinar? O Sargento Sales é muito rigoroso! Eu dizia: - Ele cuida lá do serviço dele e eu cuido do meu! (risos). Ele se tornou, assim, um grande amigo, até ajudava muito.

A professora Zenira descreve o que foi a escola, antes de se chamar EscolaMunicipal Cláudio Manuel da Costa, ressaltando a carência de espaço físico na cidade onde pudessem funcionar as escolas municipais, revelando, em sua fala, a pouca importância dada pelo Governo Municipal à construção de escolas na sede do município. Ela lembra que a professora Zenilda, esposa do Sargento Sales, foi a primeira professora da escola, quando ela era ainda Escola do TG 06-120.

A prefeitura doou o terreno pra construir o Tiro de Guerra e a residência do Sargento. Na época não tinha muitos prédios, as escolas todas eram em garagem de casa, em salão onde tinha venda, barzinhos... a Prefeitura alugava para funcionar escola. Depois a Prefeitura aproveitou o fundo do Tiro de Guerra, que era um quintal grande, e construiu salas. [...] Eu ensinava a 3ª série.

Ao narrar as atividades que marcaram a sua vida na escola, ela se lembra das festividades culturais e cívicas comuns nesse nível de ensino. O ambiente intramuros da escola e do Tiro de Guerra vêm sempre à memória da professora Zenira revelando, sobretudo, a rotina que envolvia estudantes e Atiradores em treinamento naquela instituição militar.

O pátio ficava o tempo todo, a manhã toda ocupado porque os atiradores ficavam ali fazendo faxina, fazendo limpeza. E os alunos só saiam mesmo na hora do recreio. Eles não davam muito trabalho, o Sargento ficava por ali, eles [os alunos] tinham medo (risos).

A professora voltou à sala de aula no ano de 1975 para fazer o curso Adicional, com duração de um ano.

Jucineide foi a quarta professora entrevistada. Ela trabalhou na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa nos anos de 1973 a 1976, e em 1977 ela foi indicada para a coordenação pedagógica de algumas escolas da Rede Municipal, cargo que ocupou na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Jucineide concluiu o curso Normal em 1972, no Colégio Diocesano, uma instituição tradicional em Vitória da Conquista, e, em 1975, ela fez o curso Adicional, o que lhe rendeu o convite para assumir a coordenação pedagógica. Segundo ela, a sua ida para essa nova função despertou ciúmes em algumas colegas de trabalho.

Quando eu fui chamada para a “coordenação” teve gente que ciomou. Falava assim: - Mas fulana... Que que fulana tem que eu não tenho? Isso eu percebi. [...] Eu sempre fui tolerante, nunca quis bater de frente com ninguém, mas também a gente era orientada. Eu ficava na Secretaria de Educação. [...] Eu fui chamada porque eu fazia curso Adicional na Escola Normal e tudo que eu estudava lá eu fazia na escola, aí eles me chamaram pra trabalhar lá.

A sua entrada na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa deu-se por uma seleção que, segundo ela, resumiu-se em uma redação sobre o tema “Educação”. Desde o começo de sua vida profissional, Jucineide enfrentou as dificuldades para conciliar a vida de professora com a de dona de casa.

Na época tinha uma seleção. Eu terminei o magistério em 72, eu terminei depois de casada. Aquela coisa de adolescente. Deixei a escola pra casar. Depois eu voltei pra terminar o curso, no Diocesano. Quando foi no mês de julho, teve uma seleção na Prefeitura, e quando eu falei em casa que eu ia fazer essa seleção, meu marido danou. Aí eu disse: - Mas eu não forme pra ficar dentro de casa não! Eu fiz a seleção [...] e lembro foi só uma redação a seleção, era sobre educação.

Na “Cláudio Manuel da Costa”, Jucineide foi professora de Matemática e Ciências. Ela fala com entusiasmo e saudosismo sobre as atividades práticas desenvolvidas com os seus alunos, inclusive as atividades cívicas, muito comuns naquele contexto.

[...] Pra festejar o 7 de setembro a gente trabalhava até de madrugada fazendo os preparativos. A gente fazia tanta coisa! Eu levava a máquina pra escola e era um “futuqueiro”. Aí quando eu fui chamada pra coordenação, eu saí da escola com “miiiiiito” pesar! Eu fui trabalhar em outras escolas.

Dois anos após ter assumido a coordenação pedagógica, Jucineide pediu rescisão de contrato em função de ter que se mudar para a cidade de Teixeira de Freitas, no extremo-sul da Bahia. Ela se lembra que a secretária de educação, na época, era a esposa do futuro prefeito da cidade, Raul Ferraz, e que esta havia lhe prometido a sua recontratação para o cargo de coordenadora, assim que ela retornasse à cidade. Quando Jucineide voltou em 1981, ela foi recontratada já na gestão do prefeito eleito pelo PMDB, Raul Ferraz.

A professora **Lúcia** foi uma das professoras mais velhas entrevistadas. Ela está com 70 anos e com um pouco de dificuldade de locomoção em função de alguns problemas que afetam a sua saúde física, todavia usufrui de uma memória formidável. Lúcia fez o Curso Normal no Instituto de Educação Euclides Dantas, a Escola Normal, e lá também ela cursou o Adicional, em 1975. Nesse ano, ela já se encontrava casada e com seis filhos, condição que representou um obstáculo para que a professora Lúcia prosseguisse com os estudos, sobretudo, porque ela não contou com o apoio do seu marido.

Lúcia é filha do conhecido Arthur Saldanha, antigo secretário de educação de Vitória da Conquista, cujo nome foi dado em uma escola municipal em sua homenagem; e irmã da professora universitária, igualmente conhecida, Zélia Saldanha. Lúcia se orgulha de pertencer a uma família de educadores. Ela trabalhou na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa entre os anos de 1969 e 1974. Durante todo esse tempo, exerceu a função de vice-diretora, diretora e, por um curto período, de coordenadora pedagógica. Todavia, ela entrou na Rede Municipal de Educação por seleção, para assumir o cargo de professora em outra escola da Rede Municipal.

Lúcia se lembra que, quando ela começou a trabalhar lá, a escola ainda era conhecida como a “Escola do Tiro de Guerra”. Mas foram os momentos festivos da escola que imprimiram uma marca na memória dessa professora. Lúcia evocou uma memória carregada de saudosismo ao falar das festinhas organizadas pelo grupo de professoras, em que a participação dos oficiais militares foi lembrada igualmente.

Lembro de algumas[as festas] e hoje eu não vejo muito. Eram as nossas festas. Demaais! Todas as datas que você pensar, a gente fazia uma festa. [...] Não sei onde a gente conseguia tanta coisa pra poder fazer. Tinha festa do Professor, festa do Dia das Mães, a festa do São João... a gente convidava até o Sargento (risos). [...] A gente fazia quadrilha. Até hoje eu sinto saudade! [...]. Quando eu me aposentei, eu morri de tanto chorar! [...] Senti saudades mesmo!

Lúcia trabalhou por um longo tempo na Escola Pedro Francisco de Moraes. Era uma escola que pertencia ao *Rotary Club*. Lá ela atuou como regente, em boa parte dos seus 36 anos de trabalho na educação, dos quais ela fala com orgulho. Durante o tempo em que trabalhou na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa como vice-diretora, Lúcia lembra que nunca foi uma profissional combativa. Nos momentos de conflitos entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e os professores, ela se posicionava como alguém que mediava a busca do possível diálogo. Ela lembra, com orgulho, que nunca brigou com professor, e que nunca teve sequer algum tipo de aborrecimento nesse sentido.

Entretanto, quando era preciso uma intervenção maior junto à Secretaria Municipal de Educação, Lúcia lembra que os diálogos, ainda que difíceis, foram efetivados. Não obstante, as questões tratadas nesses diálogos estavam relacionadas com a rotina prática da escola, prejudicada pela falta de material didático e, até, de material de consumo, e não com as questões político-ideológicas.

Quando a gente, às vezes, não gostava do que vinha de lá pra gente [*da Secretaria de Educação*], a gente falava ali de corpo aberto. [...] A nossa escola, às vezes, não tinha dinheiro, era num bairro muito pobre, [...] faltava tudo de material [...]. A gente via o que podia ser feito, alguma coisa para atender as professoras. Eu achava, assim, que a gente podia fazer alguma coisa pra mudar.

A outra entrevista foi na companhia da professora **Regina**. Ela foi uma das entrevistadas que mais se emocionou ao conceder a entrevista para a pesquisa. Isso se deve, em boa parte, à sua própria história, marcada, sobremaneira, por acontecimentos que alteraram o curso normal de sua vida. A professora Regina é filha de Péricles Gusmão Régis, político preso e morto durante o Regime Civil-militar, na cidade de Vitória da Conquista. Péricles Gusmão foi um personagem ligado diretamente aos conflitos políticos que desembocaram na cassação do prefeito da cidade pelos militares, na época, José Pedral. Ela se emociona sempre que evoca a memória do pai em seus anos de atuação como vereador e a sua oposição ao Regime, sobretudo, nos primeiros dias do período ditatorial que antecederam a sua morte.

Regina vê, em sua família, uma referência muito forte de ética e retidão, e se lembra do círculo de amizade, no mundo da política, bem presente na vida de sua família. Muitos políticos importantes, na época, frequentavam a sua casa. Ela se

lembra que fazia parte desse grupo o então prefeito cassado, José Pedral.

Regina foi uma mulher que teve a infância e a juventude conturbadas, uma vez que, após a morte de seu pai, ela, como a filha mais velha de uma família de cinco filhos, teve que trabalhar muito cedo para ajudar a mãe a criar os irmãos. Ela dizia que o seu pai era a “cumeeira” da casa, de modo que com a morte dele, a família se desestruturou.

Eu me lembro [...]. Eu tinha apenas 10 anos, 11 anos precisamente. Eu era a filha mais velha [...]. Toda vida eu sempre fui muito esperta, muito curiosa e assumi muito cedo toda a responsabilidade da casa. [...] A minha mãe entrou em depressão. Então eu amadureci muito cedo. Eu queimei muita etapa da minha vida em função dessa tragédia. Até hoje a gente não consegue esquecer. O tempo passa, mas a ferida permanece.

A vida de Regina mudou radicalmente após a morte de seu pai. Ela fala do sofrimento dele na prisão e da família que ficou sem amparo.

[...] Minha mãe grávida, ela tinha muito enjôo ela ficava o “couro e o osso”. [...] A gente ia visitar ele na prisão. A visita era feita em círculo, os familiares e os policiais vigilantes. Quando a gente levava a comida, a alimentação era toda revirada. Eu me lembro, assim ó, nitidamente, quando iam tomar banho, instalaram uma cabine, como se fosse um toldo, sem cobertura, de lona, um quadrado, e eles iam enfileirados, nus da cintura pra cima, com a toalha no ombro e uma saboneteira e o barbeador na mão. Eu me lembro bem, eu fecho os olhos e vejo o meu pai [...].

A professora Regina trabalhou na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa a partir de 1974. Ela chegou lá depois que o seu contrato foi rescindido em um colégio que foi desativado no município. O começo de sua vida profissional deu-se logo após a conclusão do curso de Magistério, no Instituto de Educação Euclides Dantas, formação que se estendeu, anos depois, com o curso Adicional. Segundo ela, a sua convivência com os militares na escola não foi uma experiência fácil, já que a “Cláudio Manuel da Costa” funcionava ainda no mesmo espaço físico que o Tiro de Guerra.

Eu não suportava militar! Deus me livre de casar com militar! Eu achava assim que era uma maneira de punir o que tinha feito com o meu pai. Eu era muito fechada, tinha um verdadeiro horror! Para mim, foi muito difícil trabalhar lá. [...] A minha mãe ficou traumatizada. Ela teve cinco filhos: dois homens e três mulheres. Ela dizia que tinha o maior medo se um dos filhos tendessem para a carreira militar ou fosse, amanhã ou depois, um político [...]. Ela era, assim, traumatizada.

No entanto, ela se envolvia nas atividades propostas na escola e fazia tudo com muita dedicação, inclusive as atividades programadas para as datas festivas e cívicas comemoradas pela escola.

Regina, como outras professoras entrevistadas, entrou na rede pública de ensino através de uma seleção. Contudo, ela acredita que o fato de ser filha de quem é, abriu-lhe algumas portas, mesmo tendo a sua família estigmatizada como comunistas, em razão dos acontecimentos políticos conjunturais da época.

Eu tinha medo de represália, porque a minha família ficou marcada, por ser uma cidade pequena e por ser uma família conhecida. Éramos os filhos de Péricles... Todo mundo conhecia! Isso às vezes facilitou, outras vezes não. Por sinal, na época que eu entrei no município, o prefeito era Jadiel, não existia concurso. Eu era recém formada, casada, fui pleitear uma vaga e as portas de abriram. Só teve uma entrevista. E depois eu fui pra sala, não teve nada, era o “QI” mesmo!

O tempo em que ela trabalhou na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa é lembrado por ela como tempos em que a educação “tinha qualidade”. Foi um tempo em que, segundo Regina, a despeito das precárias instalações, tudo “fluía” lá. Ela lembra com saudosismo o seu tempo de docente, ao mesmo tempo em que faz uma análise da educação escolar, hoje, com um certo ceticismo.

Na época, [...] tinha uma equipe boa e as coisas funcionavam bem. O professor era altamente comprometido. Parecia que naquela época as crianças eram crianças, eram mais maleáveis, mais dóceis, porque hoje as crianças são muito rebeldes. É por conta do mundo que vivem. A mídia tá aí, invade seu espaço. Hoje todo mundo tem acesso. As crianças hoje são mais maduras, tem uma outra postura. Antigamente a mãe era mais presente, tinha tempo de criar os filhos. Nós professores “eram” mais respeitados, era outra realidade. Hoje eu tô aposentada, mas eu tenho contato com colegas que ainda não se aposentaram. As meninas até questionam: _ A gente era feliz e não sabia. Hoje você vê tem caso de escola trabalhar com segurança.

Regina lembra que trabalhou na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa por pouco tempo, pois ela foi transferida logo depois para a Escola Municipal Maria Rogaciana, onde ficou por pouco tempo também. A escola da qual ela fala com maior orgulho é a Escola Municipal Péricles Gusmão, nome dado em homenagem ao seu pai. Lá ela permaneceu até o tempo de sua aposentadoria.

Primeiro ela trabalhou como “professora assistente”, um tipo de professor substituto, depois, com a implantação da eleição para cargo de diretor e vice, já na década de 1980, ela se candidatou e foi eleita diretora da escola.

Na época a escola funcionava num prédio alugado, e eu sempre gostei do que fiz, eu sempre dedico. Por duas razões, primeiro porque eu fazia o que gostava e a escola tinha o nome do meu pai. A Secretária de Educação, Vera Shequer, fazia visitas periódicas nas instalações das escolas. Eu me lembro que Vera dizia: - Nunca vi na minha vida uma escola pública que tenha sabonete e toalha nos banheiros!

A “Pérgles” eu chamava de “Minha Escola”! Até hoje eu digo! Inclusive ela foi reinaugurada. Nós fomos convidados pra reinauguração. Porque agora foi implantado o ciclo e lá agora é creche, né? As pessoas falam: _ Essa escola é a cara de Regina!

Tinha dias que nem em casa eu vinha almoçar! Lá na direção, naquele tempo, a minha formação era só o magistério e não me dediquei ao curso superior, então eu só fiz o adicional... Então eu permanecia na escola, promovia aula de tricô, ponto de cruz, crochê... A escola era minha vida!

A penúltima entrevistada foi a professora **Maria Vitória**. A entrevista com ela foi em um clima de total descontração, uma vez que, ao falar de sua vida de docente, Maria Vitória ria de muitas das experiências vividas. Ela começou a dar aulas muito cedo, ainda sem habilitação, era uma “professora leiga” nas palavras dela, já fazendo o Curso Normal. Entretanto, essa condição não a impediu de atuar como uma docente dedicada e comprometida.

Ela se formou no Instituto de Educação Euclides Dantas, a Escola Normal de Vitória da Conquista, no ano de 1967, e fez curso Adicional no ano de 1976. Contudo, ela iniciou a sua vida de docente em 1965, como professora substituta. A sua função era substituir as professoras que adoeciam ou se afastavam de licença para “ganhar neném”. Eram escolas isoladas, segundo relatos dela, em geral funcionavam com apenas uma turma multisseriada²⁷. Nessas escolas não havia diretor nem coordenador. Ela se lembra que a escola grande onde ela trabalhou nesse período foi a Escola do *LionsClub*. Logo depois, ela começou a trabalhar na Escola Municipal Fernando Spínola, pela Rede Estadual de Ensino.

Sem se desvincular da Rede Estadual, Maria Vitória começou a trabalhar na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, no ano de 1971, e só se afastou em 1993, ano de sua aposentadoria.

Ela se lembra que, quando iniciou lá, a diretora era a professora Margarida, servidora da Rede Estadual. Nesse caso, o município recebia funcionários do Estado na área de educação em seu quadro, quando esses, por diferentes motivos, pediam remoção de alguma escola estadual, motivo que levou vários servidores dessa rede a prestarem serviço na Rede Municipal de Educação. No ano de 1975,

²⁷ Turma composta por alunos com diferentes níveis de aprendizagem, portanto, cursando diferentes séries, mas sendo ensinados por apenas uma professora na mesma sala de aula. Esse modo de formação de turmas ainda é muito comum na zona rural da Bahia.

Maria Vitória passou a trabalhar como professora-assistente, função que exerceu na secretaria da escola ou substituindo outras professoras que viriam a faltar ao trabalho. Segundo ela, essa foi a sua principal função na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

Eu fui assistente. Eu passei mais tempo como professora assistente, é tipo secretária. Eu fazia todo o trabalho burocrático e na falta de alguma professora, eu substituía. A principal atividade do assistente era substituir o professor. O trabalho do assistente era aquele de entregar o material da aula para o professor e substituir ele quando faltava, mas muitos não gostavam desse trabalho.

Anos depois, ela assume a vice-direção na mesma escola. Ela explica as circunstâncias que levaram à sua mudança de função.

Quando foi em 1975, eu saí da regência. Nessa época, a Prefeitura organizou mais a Secretaria [*de Educação*], colocou o Secretário de Educação e arrumou a Cláudio Manuel da Costa. Foi a primeira escola que “agrupou”. [...] Ficou Núbia como diretora e Zenilda, a mulher do Sargento Sales, na vice. E me colocaram na assistência, eu nem sabia, mas me botaram lá na assistência. Eles diziam: _ Bota Vitória, ela é muito boa! Nisso, eu fui então assistente e vice-diretora lá. Quando eu me aposentei, eu tava na vice. Eu trabalhei, mais ou menos, uns três anos na vice.

A professora Maria Vitória tinha algo em comum com as suas colegas, ao narrar as suas experiências vividas na “Cláudio Manuel da Costa”: ela se lembra, com saudades, as comemorações e festas que ajudou a organizar. Ao evocar essas lembranças, Maria Vitória faz questão de ressaltar o desafio que foi para ela conciliar o trabalho com os afazeres de dona de casa e de mãe. Ela lembra dos filhos pequenos e das dificuldades com as suas saídas diárias para o trabalho e, em função dos eventos da escola, ela, muitas vezes, estendia até mais tarde o horário de volta para casa, implicando em frequentes discussões com o seu marido.

Tinha muitos eventos. [...]. Tinha folclore... Eu me lembro mesmo que tinha uma festa do folclore que eu trabalhei igual uma maluca, o meu marido quase me larga (risos). A diretora inventava umas coisas e jogava em cima de mim. Um dia ela inventou fazer um tal de um boi [...]. Fez um Terno de Reis na escola [...]. Eu entrei na escola 1 hora e tinha 2 filhos pequenos, [...] e eu tinha que chegar em casa às 5 horas. Ele [*o marido*] ciomava de mim. Quando eu cheguei em casa era quase 8 horas da noite. Quando eu cheguei em casa, a briga tava feita!

Todavia, Maria Vitória descobriu-se uma professora com “vocação” para o magistério, como afirmava, e, assim, conseguiu vencer os desafios que o exercício de uma profissão fora dos “domínios do lar” impunha a ela. Ela fala da docência como alguém que, no cotidiano direto com o aluno, redefine a sua prática, conferindo-lhe um significado. A sua rotina na escola era alterada até para tarefas que fugiam da atmosfera docente. Ela se lembra de que, várias vezes, teve que internar, no hospital mais próximo, alguns alunos que passavam mal na escola.

Ademais, Maria Vitória demonstra um carinho especial pelas escolas da periferia, por onde passou. Para ela, foi nessas escolas que ela vivenciou experiências das quais ela se lembra até hoje com carinho. Segundo ela, essas eram experiências difíceis, mas se lembra de que já estava acostumada a trabalhar com as crianças pobres, em escolas onde faltava tudo.

Ao conceder a entrevista para a pesquisa, ela se mostrava apreensiva. Em alguns momentos, manifestou preocupação com o que estava narrando, sobretudo quando se lembrava das relações sociais no interior na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa envolvendo os militares. Esse comportamento deve-se ao fato de que a professora Maria Vitória foi a única, do grupo de entrevistadas, a responder um interrogatório do chefe do Tiro de Guerra local, sobre o qual discorreremos no capítulo 4 deste trabalho.

A oitava e, portanto, a última entrevistada, foi a professora **Margarida**. Ela é a mais velha do grupo, já se encontrando com 82 anos. Margarida mora, atualmente em Salvador, onde fomos entrevistá-la. Ela trabalhou na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa entre 1970 e 1973. Casada com um representante de laboratório, Margarida veio de Salvador morar no interior, deixando na capital a metade de seus seis filhos. Em Vitória da Conquista, ela trabalhou na Escola Estadual Alair Coutinho, como professora, e na Escola Municipal ela atuou como diretora, mas nomeada pelo Estado (BAHIA, 1966), pois, naquela época, era comum os servidores do Estado da Bahia, em diferentes setores, prestarem serviços a órgãos e instituições dos municípios²⁸.

²⁸ Embora na época existissem:

(a) a **Lei Estadual nº. 2.323 de 11 de abril de 1966**, do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado da Bahia, que previa em seu Capítulo VI, Art. 68, a remoção do funcionário de um cargo para outro cargo vago dentro da mesma classe, ainda que de quadro diverso;

(b) a **Lei nº. 3.375 de 31 de janeiro de 1975**, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia, em seu Capítulo IV, Art. 24, que afirma que é assegurada ao servidor em função, quando casado com servidor público civil ou militar, da administração centralizada ou descentralizada

Ao chegar à escola, Margarida sentiu um clima de hostilidade como reação à sua chegada, porém ela tranquilizou o grupo mostrando que estava ali para somar. Segundo palavras dela, o grupo que já estava ali temia que ela os “dispensasse”.

Organizar a escola Cláudio Manuel da Costa, entre o municipal e estadual, foi um desafio! Porque quando eu cheguei lá, as professoras do município acharam que eu ia mandar todo mundo embora... Essas coisas todas... Aí eu fiz uma reunião e mostrei que eu não fui “prali” pra prejudicar ninguém, eles compreenderam e aí correu tudo bem. Eu acho que a gente deve resolver essas questões assim: ouvindo um e outro pra poder ter o bom senso... A gente tem que ouvir uma parte e a outra parte, senão você se perde.

Durante o tempo em que atuou como professora, inclusive em sua terra, a cidade de Cachoeira de São Félix, no Recôncavo Baiano, ela foi dedicada e amorosa com o que fazia. Ser professora, para ela, era a realização de um projeto de vida.

Se eu voltasse no tempo, eu queria ser professora primária. Eu acho uma profissão lindíssima! Cê sabe o que é tirar uma criança do zero e ensinar tudo? Eu acho lindo! Eu dou valor o professor universitário, mas o professor primário deveria ser bem valorizado, é a base... Eu vivo dizendo: ninguém faz uma casa sem base! [...] Hoje investe-se muito pouco no professor. [...] Agora minha experiência de professora foi ótima, eu adorei!

Quando faltavam três anos para se aposentar como diretora, Margarida resolveu voltar para Salvador, desistindo das vantagens salariais que receberia aposentando-se nesse cargo. Lá, ela ajuntou toda a família novamente e formou todos os filhos.

Desde o primeiro contato, quando convidada para nos conceder uma entrevista, a professora Margarida colocou-se à disposição da pesquisa, afirmando que, o que ela pudesse fazer para a realização da pesquisa, ela faria. Segundo ela,

do Estado, preferência para a remoção para o mesmo local em que o seu cônjuge foi mandado servir e a (c) **Lei Delegada nº. 77, de 03 de junho de 1983**, que, em seu Art. 1º, diz que, mediante enquadramento, classificação, transferência ou outra forma de provimento poderá ocorrer o aproveitamento de funcionário público efetivo, inclusive autárquico, oriundo de órgão ou entidade extinto, transformado, incorporado ou fundido, em vaga criada, decorrente da reorganização administrativa do Estado, constatamos que, na época, alguns servidores da Rede Estadual se beneficiaram da prática político-eleitoreira de serem removidos para setores de sua preferência e na Rede Municipal, como por exemplo, para a direção de escolas. Em conversa com o professor Luiz Carlos da Ibiapaba e Silva, presidente do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, ele afirmou que essa prática se dava, quase sempre, com base no que ele denominou de “Acordo de Gaveta”. Ou seja, o chefe executivo local designava para a função de direção de escolas municipais determinados funcionários públicos da Rede Estadual de Educação como forma de “retribuir” ou de garantir o apoio político dos favorecidos nas eleições municipais. Essa prática na literatura jurídica é conhecida como “Apostilamento do cargo”. (BAHIA, 1966).

alguns dos seus filhos já fizeram mestrado e, assim, ela reconhece a importância de uma pesquisa dessa natureza.

Enfim, ao evocar as suas memórias, as professoras entrevistadas revelaram um elevado nível de convergência em vários pontos de suas narrativas. Não obstante, sabemos das limitações e das distorções, às vezes, evidentes e inevitáveis em suas lembranças, ora provocadas pelos esquecimentos, que são parte da memória, ora provocadas pela relação anacrônica entre elementos do presente e do passado evocado.

Contudo, o interesse maior pelo testemunho oral é a relação entre a lembrança espontânea, a recordação solicitada e o silêncio. A ausência de elementos do passado nas narrativas realizadas é tão significativa quanto a sua presença. Compreendemos, portanto, que o esquecimento ocorrido no processo das narrativas gravadas não deve ser interpretado como uma falha, mas como simples reconstrução da realidade passada. Nessa perspectiva, vemos que, ao falar de suas experiências docentes passadas, as professoras com idade mais avançada mostravam-se mais reclusas, evitavam falar de “certas experiências”. Entendemos que esse é um silêncio que diz muito, pois, o que emergiu de suas narrativas trata-se de uma construção que cada entrevistada elaborou a partir de suas vivências, afinal, a interpretação das lacunas, das ausências, das distorções com o real conhecido está no centro da análise do documento oral, e esse é mais um desafio para nós, pesquisadores.

São essas narrativas compostas de lembranças e esquecimentos que compõem uma parte do conjunto das respostas que buscamos alcançar com esta pesquisa, evidentemente, sem a pretensão de findar qualquer questionamento, mas de construir uma versão dos fatos diferenciada daquela que a “história oficial”, ou a “história autorizada” (RICOEUR, 2007) já nos contou.

2.3 Abordagens metodológicas

O ato de pesquisar é uma ação intencional, em que o sujeito e o objeto entremeiam toda a pesquisa, envolvendo, de forma direta, o sujeito pesquisador, impedindo sua neutralidade no processo de levantamento dos dados e na construção da análise. Compreendemos, portanto, que há uma relação dinâmica

entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Nesse sentido, propusemos, para esta pesquisa, uma metodologia qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (1996), é a que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, focaliza a realidade, de forma complexa e contextualizada.

Outrossim, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela coleta de dados no ambiente natural em que o próprio pesquisador deve buscar as informações para que possa melhor compreendê-las em seu contexto. Os autores apontam ainda cinco características da investigação qualitativa, lembrando que nem sempre os estudos que são considerados qualitativos patenteiam tais características. São elas:

(a) Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; (b) A investigação qualitativa é descritiva; (c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; (d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Nesse horizonte, consideramos que é condição precípua, para se produzir conhecimento científico, ter consciência de que a ciência não é separada do mundo e que as questões referentes a ela refletem uma época e uma cultura. O fato de o conhecimento científico estar imbricado em processos históricos e ser parcial ou provisório faz dele não uma representação exata da realidade, mas uma forma de representação da mesma (CASTRO, 2010).

Assim sendo, desde os primeiros momentos da pesquisa, quando buscamos construir o nosso objeto, estávamos cientes de que teríamos alguns desafios a serem superados. Para Castro (2010), o primeiro desafio do pesquisador nessa fase inicial da pesquisa seria: a *construção do arcabouço teórico*. Para nós, a teoria domina o trabalho de pesquisa do início até as últimas ações, de maneira que, sem essa base teórica, não é possível fazer as opções metodológicas necessárias ao trabalho de campo e, por conseguinte, a interpretação dos dados; o *estabelecimento dos limites do estudo* seria um outro desafio. Foi aqui que buscamos averiguar o que estava dentro de nossas possibilidades de pesquisadores e que poderia ser exequível, dadas as condições das quais dispomos para alavancar a pesquisa;

a escolha da abordagem metodológica adequada ao estudo o qual propomos foi o nosso terceiro desafio. Aqui Castro, lembra que é importante que o pesquisador tenha clareza da opção teórica feita e conheça os limites da sua pesquisa. Isso possibilita o desenvolvimento da pesquisa com lucidez e bom senso dentro dos princípios do método científico adotado; finalmente; *o bom senso e perseverança em relação ao trabalho de campo* (CASTRO, 2010) configuraram-se como o nosso quarto desafio. Aqui, buscamos eleger o tipo e a quantidade dos dados dos quais necessitávamos, considerando as fontes documentais que tínhamos ao nosso alcance.

Nesse sentido, a pesquisa realizada, de caráter empírico-descritivo, considerou a natureza histórica e dialética da realidade e buscou investigar as relações de poder estabelecidas entre gestores e professores e, por extensão, com a comunidade escolar da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, à luz da abordagem teórica da Sociologia Compreensiva em Max Weber. Esse sociólogo, ao definir a Sociologia como ciência que pretende compreender, interpretativamente, a ação social para explicá-la causalmente em seu curso e em seus efeitos (WEBER, 1995; 1999), fez críticas às abordagens fundamentadas nas Ciências da Natureza, resgatando para o centro da discussão o conceito central de sua teoria: o significado da ação social. Assim, para se compreender uma ação por meio do método científico, Weber elaborou o que ele chamou de tipos-ideais de ação²⁹. Nessa perspectiva, é possível fazer uso dessas categorias para analisar uma variedade de condutas, tanto aquelas praticadas pelos sujeitos da pesquisa quanto aquelas as quais eles deixam de praticar. É nesse sentido que, segundo Minayo, a investigação científica, à luz da teoria weberiana, se consegue através de

(a) pesquisa empírica a fim de fornecer dados que dêem conta das formulações teóricas; (b) tais dados derivam de algum modo de vida dos atores sociais; (c) os atores sociais dão significados aos seus ambientes sociais de forma extremamente variada; (d) eles podem descrever, explicar e justificar as suas ações que são sempre motivadas por causas tradicionais, sentimentos afetivos ou são racionais. (MINAYO, 2004, p. 51)

²⁹ Os tipos-ideais não existem em sua forma concreta, são abstratos, conceituais. Segundo Minayo (2004), são artifícios criados pelo cientista para ordenar os fenômenos, para indicar suas articulações e o seu sentido. Um exemplo são os tipos-ideais criados por Weber, a saber: A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo, a Burocracia e as formas de Dominação (MINAYO, 2004).

Assim sendo, procuramos questionar os sujeitos da pesquisa com a intenção de compreender as suas experiências educativas, “o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSANTAS, 1973, apudBOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), levando em consideração o fato de esses sujeitos (as professoras entrevistadas) terem vivenciado a experiência da docência em um contexto político conflituoso e em um espaço físico dividido com os representantes do Governo Civil-militar (os Oficiais Militares, Soldados e Atiradores).

A pesquisa foi realizada na cidade de Vitória da Conquista-BA, localizada a 527 km da capital Salvador. De acordo com o censo escolar de 2010, o município conta com 57 escolas da rede municipal, além das 45 unidades de extensão das escolas nucleadas e 20 creches municipais e conveniadas (SMED, 2011); 33 da Rede Estadual e uma da Rede Federal que atendem a um público estimado em 74.159 alunos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011). Foi nesse universo que realizamos entrevistas de relatos de experiência profissional e pessoal com um grupo de professoras que atuaram durante o período ditatorial no Brasil como docentes do ensino municipal público e também como diretoras, vice-diretoras, orientadoras pedagógicas na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa³⁰, de Ensino Fundamental.

A escolha pela referida escola deve-se ao fato de essa ter funcionado, na época do Regime Ditatorial, no mesmo prédio onde funcionava o Tiro de Guerra, o TG 06-120 e, sobretudo, por ter sofrido interferências diretas dessa instituição militar em sua rotina de trabalho, no período ditatorial no Brasil. Nessa perspectiva, na busca de evidências, foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas: análise documental e entrevistas semi-estruturadas para consultas às fontes orais. Outrossim, nas vias percorridas em busca das fontes documentais, não perdemos de vista a relação interdependente entre as evidências encontradas e o conhecimento teórico norteador da pesquisa. Afinal, “é importante que o pesquisador tenha em mente que as técnicas não existem isoladas da reflexão

³⁰A referida escola, na atualidade, funciona em um espaço físico próprio. Trata-se de um casarão antigo, situado ao lado do Tiro de Guerra 06-006, onde, na época, morava o administrador desta instituição militar. Vale ressaltar que a arquitetura da fachada do casarão continua a mesma da época e que a Prefeitura Municipal permaneceu como instituição mantenedora da escola (tópico onde descrevemos o espaço da pesquisa).

teórica e da concepção de conjunto que lhes dá sentido” (CASTRO, 2010, p. 30).

2.3.1. Apresentação das fontes orais e documentais

Compreender as relações de poder que perpassam as relações sociais no interior da escola pública significa desvencilhar a teia de relações internas da instituição que, ao ser analisada detalhadamente, permite-nos visualizar a conexão entre essas relações e as relações de força e de poder existentes na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, vemos que, para um estudo das relações de poder na escola pública, não basta nos debruçarmos na análise da dinâmica interna da escola, posto que esta reproduz, em escala menor, as relações de poder presentes em seu entorno (TRAGTEMBERG, 1985), mas devemos buscar avançar contra os limites que isolam a escola do seu entorno social, cuja força é determinante para as tomadas de decisão que ocorrem no interior dessa instituição. Nesse sentido, a fonte oral configura-se como instrumento capaz de conduzir o pesquisador a um universo de informações que lhe possibilitará o acesso a uma multiplicidade de “histórias dentro da história” (ALBERTI, 2006, p. 166). Assim sendo, a fonte oral, aliada à fonte documental, é a ferramenta de costura da teia de relações sociais de um tempo vivido, mas não engessado no passado e que, analisado à luz da abordagem teórica da qual lançamos mão para esta pesquisa, possibilita-nos uma outra interpretação dos fatos históricos.

Nesse horizonte, a documentação oral foi eleita como principal instrumento de investigação para esta pesquisa. Nesse caso, a pesquisa com professoras, tendo como fonte a memória dessas, teve como abordagem metodológica a História Oral, metodologia que, conforme Meihy e Holanda (2007), implica formular entrevistas como um epicentro da pesquisa, onde tudo gira em torno delas (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 72).

Assim sendo, tão logo foram concluídas as entrevistas, iniciamos o processo de cotejamento dos depoimentos³¹ com as fontes documentais encontradas. Contudo, não nos lançamos nessa tarefa com a intencionalidade de comparar as

³¹O termo “depoimento” não está sendo utilizado nesta pesquisa com o sentido jurídico que poderia ser conferido a ele, identificando-o como uma expressão da verdade. Ele está sendo empregado com a intenção de conferir legitimidade à representação que as entrevistadas fizeram de suas experiências passadas, evocadas em suas memórias.

narrativas coletadas com as “verdades” impressas no documento escrito, como advogava a História positivista do século XIX, mas sim buscarmos, na subjetividade das fontes oral e escrita, as vias por onde elas se complementam.

Outrossim, ao propor para este trabalho o uso das memórias de professores, consideramos, sobretudo, a relevância desses atores sociais, indispensáveis ao processo educativo, entretanto, silenciados pela “história oficial” da educação brasileira. Essa realidade histórica motivou-nos a “dar voz” a esses personagens, como “arquivos vivos” de uma memória que guarda lembranças de uma época ainda pouco explorada pela pesquisa científica na área da História da Educação local.

2.3.1.1 As fontes orais: as professoras

O pesquisador, ao delinear o seu objeto de estudo, pensa logo em quais documentos vai se apoiar e, portanto, pensa em quais seriam as fontes que lhe atenderiam na busca de respostas ao objeto investigado. As fontes documentais, sejam elas quais forem, trazem em si marcas, sinais, características que “falam” de um determinado tempo histórico e que precisam ser cuidadosamente analisadas. As fontes orais não fogem a essa regra. Pelo contrário, em sua análise exige-se um cuidado especial, porquanto elas trazem, muitas vezes, aspectos que não constam nos documentos escritos, além do mais, pela própria condição humana, “o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo” (THOMPSON, 1992, p. 147).

Conforme essa compreensão, a busca pelas fontes orais deu-se de modo a considerar a trajetória histórica das professoras provenientes de semelhantes contextos sócio-econômico-culturais. Assim sendo, a pesquisa contou com a participação de oito professoras, cuja formação profissional deu-se em Curso Normal Médio, com habilitação para o Magistério, e, mais da metade do grupo entrevistado, possui o curso Adicional (seis concluíram o curso Normal na década de 1960, uma na década de 1950 e outra na década de 1970).

Na escolha desses atores, levamos em consideração, sobretudo, o período em que os mesmos trabalharam na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, incluindo os anos em que a escola era ainda a “Escola do Tiro de Guerra”. As professoras localizadas trabalharam no período que vai de 1964 até 1992, interessando, para a pesquisa, apenas a fase que representa o período ditatorial no

Brasil, ou seja, de 1964 a 1985. Dentro desse espaço de tempo, localizamos, primeiramente, seis professoras que trabalharam em diferentes períodos na escola investigada. Nessa busca, recorremos a uma professora que ocupou a função de diretora na mesma escola, no ano de 1974, a qual nos permitiu localizar as referidas seis pessoas. Tendo em vista a necessidade de ampliação desse número, apelamos para o atual diretor da escola. Este nos informou que uma das professoras que trabalhava ali seria irmã de outra que trabalhou na instituição no ano de 1976. Assim sendo, a partir dessa pessoa, conseguimos localizar outras duas professoras que trabalharam na escola entre os anos de 1974 e 1976 respectivamente, chegando a um total de oito professoras entrevistadas³².

No percurso das entrevistas, contamos com a receptividade dessas, posto que, desde o início do processo, elas sinalizaram com a disponibilidade de tempo e espírito cooperativo para a pesquisa, além de se mostrarem solícitas, disponibilizando um material que, também, foi utilizado como fonte documental, como fotos, jornais, “presentes recebidos”.

Ao lançar mão da história oral como metodologia para a pesquisa, fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas. Assim sendo, foram ouvidas as narrativas de professoras que, ao “consultarem os seus arquivos *mnemônicos*”, falaram livremente, guiadas pelos tópicos da entrevista, acerca do tema: As relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa durante o período ditatorial no Brasil (Apêndice D).

2.3.1.2 As fontes documentais

É consensual o pensamento de que o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado. A riqueza de informações presentes em um corpo documental tem sido a razão pela qual, cada vez mais, pesquisadores no campo das Ciências Sociais e Ciências Humanas têm lançado mão desse “artefato”, a fim de darem conta das indagações postas em torno de seus objetos de investigação. Um exemplo disso são os trabalhos de Saviani. Em sua pesquisa acerca da *História das idéias pedagógicas no Brasil* (2008), o autor aponta os documentos escritos como material básico para a realização da pesquisa, inclusive na área de educação,

³² Essas últimas professoras localizadas tratam-se das professoras Regina Lúcia Gusmão Portela e Jucineide de Oliveira Padre.

nos quais, segundo ele, se encontram registradas as “ideias pedagógicas”.

Nesse mesmo trabalho, Saviani sugere ao pesquisador um olhar “analítico-sintético” no trato com as fontes documentais, o que implica “o levantamento e exame atento das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado”. (SAVIANI, 2008, p. 4).

Assim, em consonância com esse pensamento, acreditamos que os documentos têm muito a nos “dizer”, na medida em que eles são um “material da história” (LE GOFF, 1996).

Concordando também com Weber (1995), acreditamos que todo artefato tem um sentido atribuído à sua produção ou ao seu uso pela ação humana, a partir do qual o compreendemos e o interpretamos. Nessa perspectiva, o documento traz marcas que podem ser a representação do real, feitas a partir de uma interpretação da realidade, de uma visão de mundo. Ademais, a compreensão de um objeto exige do pesquisador a sua contextualização histórica e sócio-cultural e, dentro dessa visão, o uso dos documentos na pesquisa qualitativa apresenta-se como algo indispensável.

Como já discutida anteriormente, a forma ampliada de compreender o termo documento, a partir da década de 1960, criou novas possibilidades de pesquisa, inclusive no campo da História da Educação, apesar da resistência, por parte de alguns estudiosos da História, de não reconhecerem a educação como um domínio da investigação histórica (CORSETTI, 2006; SAVIANI, 1998). Nessa perspectiva, buscamos analisar os documentos selecionados para esta pesquisa, identificando-os como resultado de um processo histórico e que trazem em si uma concepção de realidade social “impressa” neles, de uma determinada época e conjuntura social, cultural e política e, por essa razão, analisados e interpretados numa perspectiva crítica.

Nesse sentido, os estudos de Le Goff (1996) acerca do conceito de documento e de monumento vêm respaldar-nos na compreensão de que “o documento não é qualquer coisa que fica no passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545). Le Goff lembra que o recurso do documento é indispensável na pesquisa histórica. Ele, assim como Paul Ricoeur (2007), fala de uma “revolução

documental”, segundo a qual o conteúdo do termo documento ganha novas dimensões e, por conseguinte, o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens ou os acontecimentos, mas marca a entrada na história das “massas dormentes” (LE GOFF, 1996, p. 541), inaugurando, assim, a era da documentação de massa³³.

Ricoeur traz o conceito de “rastro” para definir aquilo que traz a marca de um tempo histórico, sendo o arquivo o lugar físico para o abrigo do “rastro documental”. Mas “o arquivo não é apenas um lugar físico, espacial, é também um lugar social”. Ele afirma que os documentos que dormem nesse arquivo são mudos, órfãos, estão, portanto, submetidos “aos cuidados de quem tem competência para interrogá-los e, assim, defendê-los, prestar-lhes socorro e assistência”. Assim, Ricoeur dá relevância ao papel do historiador como alguém que deve “fazer perguntas ao documento”, nesse sentido, “torna-se, assim, documento tudo o que pode ser interrogado pelo historiador com a ideia de nele encontrar uma informação sobre o passado”. Portanto, “rastro, documento, pergunta formam, assim, o tripé de base do conhecimento histórico” (RICOEUR, 2007, p. 177;179;188-189).

Todavia, esse movimento pelo qual passa a reconstrução do conceito de documento, não deve desviar o historiador do seu papel principal que, segundo Le Goff, é a crítica do documento, qualquer que seja ele, como monumento. Essa necessidade faz-se na medida em que todo documento, nas palavras de Le Goff, é “mentira” e é “verdade” ao mesmo tempo. Esse historiador explica que um monumento é, em primeiro lugar, uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem, assim como é um documento. Daí a necessidade de o pesquisador “desmontar, demolir essa montagem, desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1996, p. 548).

É com essa compreensão que, ao delinear o nosso objeto de investigação, procuramos eleger também como estratégia metodológica a análise de documentos, sobretudo, os documentos da época, buscando compreendê-los e interpretá-los dentro das determinações sócio-históricas de seu tempo. Assim sendo, buscamos selecionar, em nossa “garimpagem”, aqueles documentos que continham elementos significativos a fim de que de pudéssemos fazer o cruzamento de dados e

³³ Le Goff (1996) exemplifica o que ele chama de **documentação de massa** como sendo o registro paroquial que conserva para a memória todos os homens. É por meio dos registros paroquiais que as paróquias assinalam: os nascimentos, os matrimônios e as mortes, possibilitando, assim, a entrada na história das “massas dormentes” (LE GOFF, 1996, p. 541).

informações. Nessa perspectiva, foram utilizadas as seguintes fontes documentais:

- a) Constituição Brasileira de 1967;
- b) Constituição da Bahia de 1989;
- c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN- Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961;
- d) Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Reforma do Ensino Superior;
- e) Lei Orgânica do Município de Vitória da Conquista, de 1996;
- f) Ato Institucional nº. 1, de abril de 1964;
- g) Ato Institucional nº. 2, de outubro de 1965;
- h) Ato Institucional nº. 5, de dezembro de 1968;
- i) Emenda Constitucional nº. 1, de outubro de 1969;
- j) Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Reforma do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- k) Lei nº. 6.420, de 3 de junho de 1977 - Altera a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968;
- l) Lei nº. 6.683, de 28 de agosto de 1979 – Lei da Anistia;
- m) Lei nº. 10, de 13 de dezembro de 1973 – Dispõe sobre a estrutura administrativa da Prefeitura de Vitória da Conquista;
- n) Leis Municipais: nº. 38/64, 39/64, 47/64, 48/64, 49/64, 50/64, 51/64, 93/65, 03/67, 05/67, 24/67, 101/71, de Criação e Denominação de Escolas Municipais;
- o) Lei Municipal nº. 04/67, de aumento do número de Auxiliares de Ensino no município;
- p) Leis Municipais nº. 37/74, de celebração de convênio com as Irmãs Medianeiras da Paz visando um melhor atendimento às necessidades educacionais; 77/75, de celebração de convênio com a Fundação Educacional de Vitória da Conquista; 159/78, de celebração de convênio com o Instituto Nacional do Livro;
- q) Leis Municipais nº. 103/76, 157/78, 179/79, 201/80, regem sobre o Quadro do Magistério Municipal e fixa e aumenta salários;
- r) Lei Municipal 101/76, cria o Conselho Municipal de Educação;
- s) Lei Municipal nº. 175/79, rege sobre a doação de imóvel à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em José Gonçalves;

- t) Lei Municipal nº. 320/85, rege sobre a abertura de crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura;
- u) Correspondências enviadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, pelo Chefe do Setor Regional do INAE em Vitória da Conquista-Bahia e pelo Chefe de Instrução do Tiro de Guerra 06-120;
- v) Livro de Ponto da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa;
- w) Jornais *O Combate*, *O Sertanejo*, *A Tribuna do Café*, *O Jornal de Conquista*, *O Fifó*.

Outrossim, contamos com um considerável material pertencente ao arquivo particular do professor e pesquisador Ruy Hermann de Araújo Medeiros. Nele, localizamos jornais da época, cujos exemplares não conseguimos localizar no Arquivo Público Municipal. É o caso de algumas edições do Jornal *O Combate*³⁴. Como instrumento de combate ao movimento golpista de 1964, o referido jornal teve os seus exemplares confiscados na época, de modo que hoje só é possível localizá-los com colecionadores e pesquisadores, em acervos particulares.

Em relação aos documentos acessados nos arquivos da escola, acreditamos que o material que analisamos trouxe-nos evidências para o nosso estudo acerca das relações de poder no interior da escola, uma vez que tais documentos remeteram-nos à estruturação e ao funcionamento da instituição. Nessa perspectiva, buscamos compreender como e em que circunstâncias eles foram elaborados. Assim, concordando com Bogdan e Biklen, acreditamos que tais documentos oficiais “podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também oferecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 181).

E como vivemos em uma sociedade imagética, também foram utilizadas fotografias, na medida em que essas nos ofereceram uma visão histórica do meio e dos seus participantes no tempo histórico que nos interessou para a pesquisa. Além do mais, embora as fotografias forneçam uma percepção geral do meio, concordamos, novamente, com Bogdan e Biklen (1994), ao afirmarem que elas

³⁴ O jornal *O Combate* era considerado um “jornal de esquerda”, de maneira que o referido jornal foi fechado em maio de 1964, e o seu diretor, Reginaldo Santos, foi preso pelos militares (MEDEIROS, 2011; DIAS, 2009).

também podem oferecer-nos informação factual específica, que pode ser utilizada juntamente com outras fontes. Assim sendo, as professoras entrevistadas contribuíram para a pesquisa, disponibilizando-nos algumas fotografias contendo registros das atividades cívicas e culturais realizadas pela Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa no período recortado para a pesquisa.

Nesse sentido, as fotografias, como as outras formas de dados qualitativos, foram analisadas de modo que as colocamos em seu contexto próprio, a fim de compreendermos o que elas foram capazes de “nos dizer”. Não obstante, estaremos cientes de suas limitações, na medida em que fotografias não são respostas, mas ferramentas para se chegar a elas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Também reconhecemos que os outros documentos mencionados, dos quais lançamos mão, apresentam limitações no sentido de que eles sinalizam muito pouco para questões como: a prática docente dos professores, as relações de poder estabelecidas entre os gestores e os professores, metodologias de trabalho adotadas, embates ideológicos ocorridos no período, etc. É aqui que faz sentido a opção feita pela história oral, através das memórias de professores. As suas narrativas possibilitaram-nos comparar as diferentes versões das entrevistadas sobre o passado, “tendo como ponto de partida e contraponto permanente o que as fontes já existentes dizem sobre o assunto” (ALBERTI, 2006, p. 174).

2.4 Estratégias metodológicas

A pesquisa que envolve, ao mesmo tempo, depoimentos orais e análise de documentos escritos, é um processo lento, gradual e organizado, de maneira que exige do pesquisador uma dose elevada de paciência e bom senso, a fim de que o conhecimento científico construído ganhe uma dimensão de solidez e credibilidade. Nessa perspectiva, na busca de reconhecer a objetividade do fato histórico, fizemos o cotejamento dos depoimentos com jornais da época, com documentos oficiais e extra-oficiais, buscando interpretar, à luz do conhecimento científico, as múltiplas determinações que explicam o fenômeno investigado. Nesse sentido, recorreremos, novamente, ao pensamento de Weber, cuja orientação é a de que devemos ser cuidadosos com a interpretação, posto que ela toma diversos sentidos, que podem levar a mal-entendidos. Nos estudos de Freund, ele aponta o que seriam, para Weber, o três sentidos essenciais na interpretação de um fenômeno. O autor

aponta, primeiro, a interpretação e crítica dos documentos e das fontes; segundo, a interpretação avaliativa ou axiológica do objeto, levando ao julgamento de aprovação ou de desaprovação do mesmo e, finalmente, a interpretação racional, “cujo fim é nos fazer compreender pela causalidade ou pela compreensão, as relações significativas entre os fenômenos ou os elementos de um mesmo fenômeno” (FREUND, 2003, p. 47).

Assim, para consulta às fontes orais, optamos pelas entrevistas semi-estruturadas³⁵, que se situam entre a entrevista aberta e a entrevista padronizada ou diretiva. Nossa opção por essa modalidade de entrevista foi motivada, sobretudo, pelo fato de esse tipo de entrevista possibilitar a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permitir a relevância na situação do ator (TRIVIÑOS, 1987). Consideramos, também, em nossa escolha, a natureza dinâmica da entrevista semi-estruturada, na medida em que, em seu processo, os tópicos iniciais possibilitam o surgimento de novos questionamentos a partir do que foi relatado pelos atores da pesquisa. Esses, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do enfoque posto, contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa maneira, o entrevistado passou a participar também na elaboração do conteúdo da mesma (TRIVIÑOS, 1987).

Ao localizar os atores e fazer o convite para participarem da pesquisa, solicitamos aos mesmos o preenchimento de uma Ficha Individual do Entrevistado (Apêndice A), onde tivemos acesso a informações do ponto de vista pessoal, de aspectos socioculturais e da formação profissional, além da sua concordância em participar da entrevista. De posse dessas informações, agendamos diferentes horários para a realização das entrevistas, porém, conforme a escolha deles, os locais reservados foi a própria casa das entrevistadas. Essas informações também nos possibilitaram a construção do perfil dessas entrevistadas que apresentamos no tópico referente aos atores da pesquisa, resumido no quadro apresentado adiante (Quadro 3).

³⁵ Conforme Triviños, a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Quadro 3 - Caracterização das Professoras que trabalharam na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa no período entre 1964 a 1985 e que participaram da pesquisa

Professora	Faixa Etária Atual	Período	Séries em que lecionou	Turnos em que trabalhou	Forma de Ingresso	Sistema de ensino
Nicéa Aragão Brasil	Acima de 60 anos	De 1964 a 1990	De 1 ^a a 4 ^a série	Matutino Vespertino Noturno	Indicação	Municipal
Rita Angélica dos Santos David	Acima de 55 anos	De 1981 a 2002	De 1 ^a a 4 ^a série	Matutino Vespertino Noturno	Seleção	Municipal
Zenira Andrade Correia	Acima de 60 anos	De 1968 a 1970	De 1 ^a a 3 ^a série	Matutino	Seleção	Municipal
Jucineide de Oliveira Padre	Acima de 60 anos	De 1973 a 1976	Alfabetização e 3 ^a série	Vespertino e Noturno	Seleção	Municipal
Lúcia Saldanha	Acima de 60 anos	De 1969 a 1970	Vice-Direção	Matutino	Indicação	Municipal
Regina Lúcia Gusmão Portela	Acima de 60 anos	De 1974 a 1976	2 ^a série	Matutino	Indicação	Municipal
Maria Vitória Moreno do Carmo	Acima de 60 anos	De 1971 a 1993	1 ^a série e Vice-Direção	Vespertino	Seleção	Municipal
Margarida Maria Freitas Fonseca	Acima de 60 anos	De 1970 a 1973	Direção	Matutino, Vespertino e Noturno	Indicação	Estadual

Fonte: Ficha individual fornecida às entrevistadas pela pesquisadora, 2012.

Tendo em vista a subjetividade dos sujeitos selecionados para a pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma oral, gravadas, transcritas e transcriadas. Ou seja, após a gravação, no processo de transcrição reproduzimos os depoimentos de maneira fiel ao conteúdo dos mesmos, sem alteração de palavras ou da ordem das informações, para, em seguida, partirmos para o trabalho de transcrição. Nessa etapa do processo, fizemos a “limpeza” do texto transcrito, tirando dele

palavras repetidas ou ininteligíveis, de maneira a ficar compreensível para o leitor. (CASTRO, 2008).

As entrevistas foram realizadas de forma individual e, como bem orienta Thompson (1992), em ambiente apropriado, onde a entrevistada se sentiu à vontade. Dessa maneira obtivemos um resultado satisfatório, uma vez que a entrevistada não teve prejudicada a sua espontaneidade e a autenticidade das narrativas. Ademais, as conversas aconteceram em um clima bastante cordial, revelando uma postura de serenidade por parte das entrevistadas. Na fase de transcrição, optamos por manter algumas palavras, tal como elas foram pronunciadas pelos atores, não configurando para fins da pesquisa, portanto, a sua análise gramatical. Na escrita de alguns depoimentos, encontra destaque entre aspas, para ressaltar aspectos considerados relevantes, além de expressões explicativas de alguns termos entre colchetes e em itálico.

Todas as entrevistas foram realizadas no 1º. semestre do ano de 2012, sendo esclarecida, *a priori*, a razão de sua realização às entrevistadas, ao mesmo tempo em que informamos sobre a necessidade de gravação das mesmas.

As entrevistas duraram em torno de 1h30min e 2h, contudo não sofreram interferências que modificassem o seu curso. Essa representou a penúltima etapa do processo de coleta de dados entre os atores da pesquisa, sendo a última etapa a apresentação das entrevistas, depois de transcritas e editadas, às professoras para a sua apreciação e, nesse encontro, foram assinados os termos de compromisso (Apêndice B).

Nesse processo, novamente, valemo-nos das orientações de Triviños (1987), cujo caminho apontado é o de que as entrevistas gravadas devem ser imediatamente transcritas e analisadas detidamente pelo pesquisador, antes de realizar outras entrevistas com os mesmos sujeitos da pesquisa.

Nessa trajetória, chamou-nos a atenção a boa vontade dos atores em colaborar com a pesquisa, disponibilizando-nos o seu tempo e o espaço de suas casas para os encontros e entrevistas. Afinal, é importante para nós podermos contar com a parceria dos atores da pesquisa, considerando que as “[...] boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136). Nesse sentido, acreditamos que as entrevistas semi-estruturadas favoreceram-nos nessa empreitada de coleta de dados. Afinal, esse tipo de entrevista “favorece

não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Também a escolha por essa modalidade de entrevista deveu-se a questões práticas, condicionadas pelo curto tempo que tivemos para darmos conta de uma pesquisa que exige uma demanda de tempo maior do que aquele de que dispomos no Mestrado. E, nesse caso, sendo apenas um pesquisador a dar conta dessa tarefa, entendemos que esse tipo de entrevista possibilitou a coleta e a análise dos dados dentro do tempo do qual nos dispusemos para a pesquisa.

Além disso, a opção por essa modalidade de entrevistas é confirmada por Ludke e André (1996), que afirmam que os esquemas menos estruturados são os mais indicados para a pesquisa em educação. Além disso, essa modalidade de entrevista vem se mostrando eficiente como técnica de coleta de dados e o fato de ela organizar-se a partir de um esquema básico, permite ao entrevistador fazer as adaptações que ele julgar necessárias. Assim sendo, nunca é demais lembrarmos que a entrevista semi-estruturada apresenta muitas qualidades, inclusive, o fato de que os atores podem falar livremente sobre cada tópico colocado, possibilitando, portanto, uma melhor organização no ato de análise dos dados.

“Dentro de pouco, o sargento exigirá meia-volta e tornaremos _ um, dois, um, dois_ a meter os sapatos na lama. Ou reclamará marcha acelerada. Não perceberemos o sentido dela, naturalmente, mas teremos de executá-la, pois isto é a nossa obrigação. Claro. Não estamos aqui para discutir. Temos superiores, eles pensarão por nós. Talvez não pensem, mas é como se pensassem: as estrelas, a voz grossa, de papo, bobagens ditas a repórteres em doidas entrevistas, emprestam-lhes autoridade” (RAMOS, Graciliano, 2004, p. 116).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”
(LE GOFF, Jacques, 1996, p. 477)

3.1 A análise do poder em Max Weber

O estudo científico dos fatos humanos vem de muito tempo. Na modernidade, a predominância das Ciências Naturais conferiu-lhe a credibilidade de que somente elas seriam “objetivamente ciências, de acordo com os critérios lógicos, epistemológicos e metodológicos construídos para a abordagem experimental-matemático do mundo fenomênico da natureza” (SEVERINO, 2001, p. 111). Nessa perspectiva, no século XIX, inúmeros teóricos, ainda apoiados no método das Ciências Naturais, buscaram conhecer, cientificamente, os fatos humanos, confiantes na crença de que, assim como nas Ciências Exatas, também nas Ciências Humanas e Sociais partir-se-ia da observação sensível e experimental dos fenômenos, procurando obter dados mensuráveis e regularidades estatísticas que conduzissem à formulação de leis e generalidades de caráter matemático.³⁶

Todavia, outros teóricos³⁷ buscaram estudar os fatos humanos a partir de um método próprio, como, por exemplo, o Método da Compreensão. Nesse contexto, no campo da Sociologia, o pensamento de Max Weber representou a sua maior expressão.

Ao divergir da concepção positivista, cuja noção de realidade é vista como uma totalidade orgânica, e, também, da concepção marxista de realidade contraditória, Weber apresenta a concepção de realidade social como um “feixe

³⁶ Hannah Arendt afirma que a oposição do século XIX entre Ciências Naturais e Históricas, juntamente com a pretensa objetividade e precisão absoluta dos cientistas naturais, é hoje coisa do passado. Segundo ela, os cientistas naturais admitem agora que, com o experimento, que verifica processos naturais sob condições prescritas, e com o observador, que ao observar o experimento se torna uma de suas condições, introduz-se um fator ‘subjetivo’ nos processos ‘objetivos’ da natureza. Assim, [...] “sendo o experimento ‘uma pergunta formulada à natureza’, as respostas da Ciência permanecerão sempre réplicas a questões formuladas por homens; a confusão quanto ao problema da ‘objetividade’ consistia em pressupor que pudesse haver respostas sem questões e resultados independentes de um ser formulador de questões” (ARENDT, 2009, p. 79).

³⁷ Um exemplo é Karl Marx com o método Dialético Materialista. Conforme Caio Prado Jr. (2001), Marx não chegou a desenvolver sistematicamente o seu método, mas limitou-se, em princípio, a aplicá-lo. Entretanto, segundo o mesmo autor, a grande contribuição deixada por Marx para a Filosofia foi, certamente, o seu método Dialético Materialista. Karel Kosík, em *A dialética do concreto*, afirma ser a Dialética Materialista “o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSÍK, 1976, p.32).

inesgotável de acontecimentos díspares, fragmentos sem encadeações lógicas entre si” (RIDENTI, 1992, p. 44). Ou seja, Weber nega a ideia de uma existência social como um todo com lógica própria, pois, se assim o fosse, seria impossível uma explicação coerente da realidade que abrangesse o seu conjunto. Esse fato levou Weber a concluir que não há uma única verdade científica, ou seja, dependendo da forma como abordamos a realidade, podemos ter diferentes visões da mesma, mas igualmente válidas para compreendê-la. A sua análise da realidade é formulada com o auxílio do “tipo-ideal”³⁸, contudo, ele adverte que, com essa ferramenta, não pretende reproduzir uma cópia da realidade, mas formular um conjunto de conceitos que auxiliem o pesquisador em seus estudos.

Nessa perspectiva, a Sociologia, como ciência, teria um importante papel na busca de “entender pela interpretação a ação social para desta maneira explicá-la causalmente no seu desenvolvimento e nos seus efeitos” (WEBER, 1999, p. 400). Assim sendo, essa ciência deve ocupar-se, então, em buscar compreender os fatos humanos reconstituindo-os, buscando o entendimento do significado que representam para os homens que, num dado contexto, resolveram e puderam proceder daquela maneira (CASTRO; VILELA, 2011). Com isso, Weber não pretendia “substituir a Sociologia existente, nem ultrapassá-la, mas sim completá-la e aprofundar aspectos até então deixados à margem” (FREUND, 2003, p. 79).

Pode-se afirmar que o ponto de partida e o ponto de chegada na análise weberiana é a pessoa individual. Fiel à tradição epistemológica kantiana, Weber afirmava que a Sociologia interpretativa considera o indivíduo [*Einzelindividuum*] e seu ato como a unidade básica. Nessa abordagem, “o indivíduo é também o limite superior e o único portador de conduta significativa” (WEBER, 2010, p. 39). Nesse horizonte, conforme Aron (2002), os três termos fundamentais nos estudos de Weber seriam “compreender (*verstehen*), interpretar (*deuten*) e explicar (*erklären*), respectivamente, apreender a significação, organizar o sentido subjetivo em conceitos e evidenciar as regularidades das condutas” (ARON, 2002, p. 802).

Assim sendo, conhecer um fenômeno social seria extrair o conteúdo simbólico da ação ou ações que o configuram. Nessa perspectiva, torna-se impossível explicá-

³⁸ De acordo com Freund (2003), o Tipo Ideal “designa o conjunto dos conceitos que o especialista das Ciências Humanas constrói unicamente para os fins da pesquisa” (p. 48). Portanto, foi com a intenção de dar aos conceitos utilizados pelo método histórico um rigor científico suficiente, que Weber criou a noção de Tipo Ideal. Este seria, então, um instrumento metodológico da Sociologia Compreensiva.

lo como resultado de um relacionamento de causas e efeitos, como buscavam as Ciências Naturais, mas compreendê-lo como fato carregado de sentido³⁹. Um sentido que é parcial sobre a realidade, sendo necessário pesquisá-lo com vistas a visualizar outros fatos e somente em função dos quais poderia ser conhecido em toda a sua amplitude. Enfim, compreender, para Weber, é compreender o significado que os sujeitos dão às suas ações no mundo (WEBER, 1999).

É aqui que se insere o método compreensivo defendido por Weber, cujo objetivo consiste em entender o sentido que permeia as ações de um indivíduo e não apenas o aspecto exterior dessas mesmas ações. Assim, os caminhos apontados por Weber para a solução de questões metodológicas que inquietaram os cientistas sociais do começo do século XX permitiram-lhe lançar novas luzes sobre vários problemas sociais e históricos daquele contexto, e oferecer contribuições importantes para a abordagem das relações de poder no campo das Ciências Sociais. Nesse sentido, é válido considerar como relevantes os seus estudos sobre a Sociologia das Religiões⁴⁰, cujo efeito nos debates científicos foi enorme (COHN, 2005), e sobre as diferentes relações de dominação que perpassam as estruturas institucionais no interior da sociedade de classes, sobretudo, aquelas que se desdobraram na consolidação de estruturas burocráticas.

Nessa perspectiva, lançamos mão dos estudos de Weber para esta pesquisa, por compreendermos que o estudo das relações de poder na instituição escolar implica a abordagem teórica sobre o poder. Como o poder no período analisado na

³⁹ Sobre a compreensão de um fato a partir do sentido atribuído a ele, a explicação de Weber vai além. Para ele, os processos e os objetos alheios ao sentido ou que não têm sentido entram no âmbito das ciências da ação como sendo ocasião, resultado, estímulo ou obstáculo da ação humana. Em sua visão, todo artefato, como uma máquina, por exemplo, se compreende e se interpreta, no final das contas, a partir do sentido que a ação humana atribui à sua produção ou ao seu uso. Mesmo porque, sem recorrer a esse sentido, essa máquina ou artefato fica totalmente incompreensível (WEBER, 1995, p. 402).

⁴⁰ Os estudos da Sociologia das religiões foram reunidos nos *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, que compreendem três diferentes capítulos. O capítulo I contém os dois estudos sobre o Protestantismo e o espírito do capitalismo e a primeira parte de “A ética econômica das religiões universais” (Introdução, Confucionismo e Taoísmo, e *Zwischenbetrachtung*). O capítulo II compreende a segunda parte de “A ética econômica das religiões” (Hinduismo e Budismo), Já o capítulo III contém a terceira parte (O Judaísmo Antigo). Antes de sua morte, Weber pretendia acrescentar o capítulo IV, dedicado ao Islamismo (ARON, 2002). Ainda conforme Aron (2002), as obras de Weber podem ser classificadas em quatro categorias: (a) os estudos de metodologia, crítica e filosofia, que tratam essencialmente do espírito, objeto e métodos das Ciências Humanas História e Sociologia; (b) as obras propriamente históricas: um estudo sobre as relações de produção na agricultura do mundo antigo (*Agrarverhältnisse im Altertum*), uma história econômica geral, trabalhos especiais sobre problemas econômicos da Alemanha e da Europa contemporânea; (c) os trabalhos sobre a sociologia das religiões e (d) a sua obra-prima Economia e Sociedade (*Wirtschaft und Gesellschaft*) (ARON, 2002, p. 725-726).

pesquisa, o período ditatorial no Brasil, era marcado por traços de racionalização, burocratização e verticalização das relações sociais e políticas, encontramos, em Max Weber, o aporte teórico que respaldou nossas análises. Ademais, para o estudo das relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa empreendido por nós, não bastou analisar o mecanismo interno dessas relações, posto que a escola, enquanto instituição social, reproduz, em menor escala, as relações de poder presentes na sociedade como um todo (TRAGTENBERG, 1985). Para tanto, buscamos revisitar alguns conceitos construídos por Weber concernentes ao processo de organização social no interior da vida social e, por conseguinte, convergimos as nossas análises para asações sociais dos sujeitos que atuaram na escola pesquisada, já que estas se orientavam nas ações dos outros e apresentavam diferentes razões, portanto, passíveis de serem compreendidas (WEBER, 1995).

Em sua obra *“Economia e Sociedade”* (*WirtschaftundGesellschaft*), Weber (1999) discute as relações de poder na sociedade, partindo das diferentes maneiras de distribuição deste no interior da vida social. Nesse horizonte, ele considera como fenômenos de distribuição do poder, dentro de uma comunidade, as “classes” os “estamentos” e os “partidos” (WEBER, 1999). Em sua compreensão, as classes se organizam segundo as relações de produção e aquisição de bens, os estamentos, segundo princípios de seu consumo de bens nas diversas formas específicas de seus “estilos de vida”. Já os partidos são gerados na esfera do poder social,

cuja ação é tipicamente racional: buscar influir sobre a direção que toma uma associação ou uma comunidade. O partido ‘é uma organização que luta especificamente pelo domínio’ embora só adquira caráter político se puder lançar mão da coação física ou de sua ameaça (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002, p. 127),

e a sua origem dá-se a partir das diferenças que correspondem às classes e aos estamentos (WEBER, 1963).

Conforme esse modo de pensar, portanto, o lugar autêntico das classes é no contexto da ordem econômica, ao passo que os estamentos colocam-se na ordem social, isto é, dentro da esfera da distribuição das “honras”. Dessas esferas, as classes e os estamentos influenciam-se mutuamente e à ordem jurídica, e são, por sua vez, influenciados por ela. E os partidos vivem sob o signo do poder (WEBER, 1963).

Ainda em consonância com o pensamento weberiano, pode haver partidos, em princípio, tanto num “clube” social quanto num “estado”, e a sua meta pode ser uma “causa” (o partido pode visar à realização de um programa de propósitos ideais ou materiais), ou a meta pode ser “pessoal” (sinecuras, poder e, daí, honras para o líder e os seguidores do partido), ou ainda pode visar a tudo isso, simultaneamente. Ademais, os meios de um partido alcançar o poder podem ser variados. Assim, Weber entende que o social constrói-se a partir das ações individuais e, portanto, no fundamento da organização social, pode estar a resposta para a dominação ou a produção da legitimidade desta e, ainda, a submissão de um grupo a um mandato.

É na esteira dessa discussão que, ao abordar as relações de poder nas instituições, Weber (1963) entende o poder como sendo “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação” (WEBER, 1963, p. 211). Nesse sentido, o poder seria, então, a capacidade de provocar a aceitação de ordens e a legitimidade desse poder seria a possibilidade de aceitação do seu exercício.

Todavia, o poder não é algo fácil de ser “conquistado”. Os meandros da aquisição do poder, dentro de uma dada ordem social, percorrem os mais variados caminhos. Na compreensão de Weber, os meios utilizados para alcançar o poder podem ser muito diversos, indo desde

a violência pura e simples, de qualquer espécie, à cabala de votos através de meios grosseiros ou sutis: dinheiro, influência social, a força da argumentação, sugestão, embustes primários, e assim por diante, até as táticas mais duras ou mais habilidosas de obstrução parlamentar. (WEBER, 1963, p. 227).

Outrossim, a análise da burocracia na sociedade moderna compreende um ponto central na obra de Weber. Ele aponta, em *Ensaio de Sociologia* (1963), os elementos que caracterizam a burocracia, como:

Áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas; os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores; administração [...] se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço, havendo um quadro de funcionários e todos os tipos de separação entre atividade oficial e vida privada; treinamento especializado e completo para o exercício do cargo de administração; exigência de plena

capacidade de trabalho do funcionário para a atividade oficial e de tempo limitado de permanência na instituição; o desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas e que podem ser aprendidas (WEBER, 1963, p. 229-231).

Ao transferirmos essas análises para o contexto do interior da instituição escolar, visualizamos uma estrutura hierárquica e burocrática, tal como a descrita por Weber (1963). Nela, o mais alto posto é ocupado pelo gestor, o chefe da unidade, responsável pela sua dinâmica, na medida em que “toda administração precisa, de alguma forma, da dominação pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém” (WEBER, 1999, p.193). Essa condição hierárquica lhe dá uma autoridade (no sentido weberiano) diante dos demais sujeitos da escola, mas não lhe garante quase nenhum poder. Na concepção de poder, ele seria, para Weber, a probabilidade de o diretor da escola impor a sua própria vontade. Pelo contrário, a autoridade⁴¹ que ele exerce é concedida pelo Estado, a quem o mesmo deve prestar contas (PARO, 2006).

Nesse sentido, Castro (1998), com base em uma pesquisa sua realizada na década de 1990 (CASTRO, 1994), no Brasil, afirma que as relações de poder no dia-a-dia da escola se dão sob o comando do diretor, mediante decisões colegiadas ou referendadas pelo colegiado. Em meio a hierarquias a serem respeitadas, tarefas a serem executadas e regras a serem cumpridas, os atores da instituição escolar

são submetidos a uma série de regras para o exercício de suas atividades, as quais acatam, em sinal de convivência com a ordem estabelecida, mesmo que não se conformem muito com ela. Nesta rotina, os chefes colocam a responsabilidade pelas inconveniências das ordens que emitem, sempre na autoridade mais distante [...] nesta cadeia hierárquica, onde todos têm o ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do Sistema de Ensino. (CASTRO, 1998, p. 13-14).

Nessa perspectiva, vemos que “é a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal

⁴¹ Conforme Hannah Arendt, foi no contexto da política romana no início da República até o fim da era imperial que surgiu a palavra “autoridade”. A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, “aumentar” e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Nesse mesmo contexto, os que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*. Assim, a autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado. Portanto, segundo a autora, a característica mais proeminente dos que detêm autoridade é não possuir poder. Citando Cícero, ela afirma: “*Cum potestas in populo auctoritas in senatus sit*”, “Enquanto o poder reside no povo, a autoridade repousa no Senado” (ARENDT, 2009, p. 163-164).

situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administradores e o diretor” (TRAGTENBERG, 1985, p. 42).

Aqui, recorremos novamente ao pensamento de Weber, segundo o qual, nas organizações burocráticas (e a escola se enquadra aqui) essa legitimação mencionada seria, a princípio, originária do cargo ou da função que cada um nelas ocupa. Segundo essa concepção, para que haja autoridade, é necessário um reconhecimento da sua legitimidade pelas partes envolvidas e, por conseguinte, a relação de hierarquia precisa ser considerada legítima para que se possa estabelecer a relação de autoridade. Nessa perspectiva, pode-se concluir, portanto, que a legitimação da autoridade passaria, essencialmente pela execução da ordem dada (FREUND, 2003).

Comumente, a legitimidade da autoridade é discutida por Weber (1992), com base no que ele chama de “os três tipos puros de dominação⁴² legítima”, que seriam o de caráter legal, o de caráter tradicional e o de caráter carismático. Como a pesquisa aqui proposta teve como objeto as relações de poder na escola pública, buscamos dar um maior enfoque à dominação de caráter legal, na medida em que a escola, como instituição do mundo moderno, é considerada uma organização burocrática (TRAGTENBERG, 1985) e está legalmente disciplinada pelo Estado e suas normas.

O conceito de dominação ocupa lugar de destaque na obra de Weber. Ao relacionar o conceito de poder ao de dominação, ele ressalta que o conceito de poder é sociologicamente amorfo, de maneira que toda sorte de constelações possíveis podem colocar alguém na posição de impor sua vontade numa situação dada. Já o conceito de dominação tem, por isso, que ser mais preciso, e, conforme o autor, só pode significar a “probabilidade de encontrar obediência a uma ordem” (WEBER, 1999, p. 33). Ademais, diante da necessidade de precisar o termo, ele considera a dominação em duas formas que se opõem:

⁴² O termo dominação é traduzido do alemão *Herrschaft*. *Herr* significa “senhor”, ao passo que “dominação” vem do latim *dominus* (senhor). Nesse caso, se analisarmos o sentido original da palavra “dominação”, ela vai se aplicar de forma coerente à situação do senhor em relação àqueles que o obedecem. Entretanto, conforme Aron (2002), é preciso afastar a conotação desagradável dessa palavra, entendendo-a apenas como probabilidade de que as ordens dadas sejam efetivamente cumpridas pelos que as recebem. Segundo o mesmo autor, o termo “autoridade” não seria traduzido apropriadamente como a tradução de *Herrschaft*, pois Weber o utiliza também como *Autorität*, para designar as qualidades naturais ou sociais que possui o senhor (ARON, 2002, p. 811).

- a) a dominação mediante uma constelação de interesses (especialmente situações de monopólio) e
- b) mediante autoridade (poder de mando e dever de obediência) (WEBER, 1963; 1999).

Assim, a dominação pode ser considerada a manifestação prática e concreta do poder ou, como afirma o autor, ela “é um caso especial de poder” (WEBER, 1999, p. 187). Enquanto este é a oportunidade que o indivíduo tem de impor a sua vontade, mesmo contra resistências, para que haja dominação é necessário que o indivíduo encontre pessoas dispostas a obedecer às suas ordens (CASTRO, 2004), ou seja, sem obediência não há dominação.

Nessa perspectiva, nas análises de Weber, fica evidente a existência de diversos motivos de submissão que legitimam tal dominação: **racionais, tradicionais ou afetivos**. O primeiro é de caráter racional e se fundamenta na crença na validade dos regulamentos estabelecidos racionalmente e na legitimidade dos chefes designados nos termos da lei; o segundo tem por base a crença na santidade das tradições e na legitimidade dos que detêm o poder em virtudes dos costumes; já o terceiro se apoia na crença nas qualidades excepcionais da pessoa do líder, que se distingue por sua santidade, seu heroísmo e o seu carisma (WEBER, 1992). Entretanto, segundo este sociólogo, seria relativamente instável, uma dominação que repousasse apenas nesses fundamentos. Nesse sentido, Weber vem elucidar essa questão, afirmando que existe um apoio em bases jurídicas pelas relações entre dominadores e dominados, nas quais se fundamenta a “legitimidade” dessas relações (WEBER, 1992, p. 349). Conforme essa compreensão, os dominados se submetem ao dominador em três sentidos: racionalmente, tradicionalmente e afetivamente. Assim, no que se refere à dominação legítima, as atitudes subjetivas de cada indivíduo, que é parte dessa ordem, passam a orientar-se pela crença numa ordem legítima, a qual acaba por corresponder ao interesse e vontade do dominante. Quem domina impõe conteúdos considerados válidos para si, ou seja, os indivíduos são dominados a partir das escolhas do dominador (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002).

Destarte, ao analisar as relações sociais de poder no interior da escola, Tragtenberg (1985) descreve as ações do professor como alguém que “subordina-se às autoridades *superiores*, essa submissão leva-o a acentuar uma dominação

compensadora. Delegado dessa ordem hierárquica junto aos estudantes, ele é símbolo vivo dessa subordinação, o instrumento da submissão”. (TRAGTENBERG, 1985, p. 43).

Nesse caso, trata-se da dominação legal e, assim, a dominação é que mantém e garante a coesão social.

Nesse sentido, “obedece-se a pessoa não em virtude do seu direito próprio, mas à regra estatuída, que estabelece ao mesmo tempo quem e em que medida se deve obedecer. Aquele que manda também “obedece à ‘lei’ ou a um ‘regulamento’ de uma norma formalmente abstrata” (WEBER, 1992, p. 350).

Nessa perspectiva, a dominação racional ou legal é apontada por Weber como a forma de organização na qual mais se reduz a importância de outras influências como a riqueza, os costumes, a parentela e os amigos, substituindo-as por leis e regulamentações administrativas. As ordens passam a ser dadas de maneiras previsíveis e estáveis; cuida-se da execução dos deveres e dos direitos dos que se submetem a ela; a especialização necessária para o exercício de cargos ou funções é claramente determinada; apelam-se para as normas e os registros escritos, os arquivos, “o sistema de leis, aplicado judicial ou administrativamente de acordo com determinados princípios, vale para todos os membros do grupo social” (WEBER, apud BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002, p. 139).

Enfim, a obra de Weber é ampla no que se refere à discussão acerca do poder e de suas diferentes nuances. Assim sendo, há outros elementos em sua obra que não podem ser ignorados, devido à sua importância para a pesquisa ora empreendida. Trata-se do clientelismo ou do nepotismo. Ao tratar da política como vocação, Weber lembra que o poder é um instrumento inevitável da política, sendo o desejo do poder, conseqüentemente, uma de suas forças motrizes (WEBER, 1963), nesse caso, a atividade política de interesses de grupos políticos e ideológicos tem no desejo do poder a sua razão principal. Assim, ao tratar do clientelismo e do nepotismo do funcionalismo público, Weber reconhece que o verdadeiro poder não atua através de discursos parlamentares ou de pronunciamentos da coroa, mas pela via da administração, que está nas mãos da burocracia militar e civil (WEBER, 1963).

Contudo, é na análise da estrutura administrativa da escola, ao longo do seu processo histórico (TEIXEIRA, 1968; TRAGTENBERG, 1977; RIBEIRO, 1982), que percebemos o quanto a sua natureza burocrática se converte na tônica da

distribuição do poder e da autoridade em seu interior. Conforme Weber (1963) “Quando se estabelece plenamente, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir. [...] Portanto, como instrumento de ‘socialização’ das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem”. Ainda em conformidade com esse modo de pensar, onde a burocratização da administração é completamente realizada, “uma forma de relação de poder se estabelece de modo praticamente inabalável” (WEBER, 1963, p. 265).

Nesse sentido, vemos que autoridade na organização burocrática provém das regras estabelecidas e dos cargos hierarquicamente organizados. Dessa maneira, a legitimidade da autoridade não seria emanada do indivíduo ou entre indivíduos em si, mas de cargos e normas pré-estabelecidos. Assim sendo, no universo escolar, “o professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado [...]” (TRAGTENBERG, 1985, p. 43).

Enfim, a escola é uma instituição social que tende a renovar-se e a ampliar o seu campo de ação, assim como reproduzir as condições de existência social. Nesse processo, ela se mostra como uma instituição permeada por conflitos de diferentes naturezas, em função do seu próprio caráter social e político. Nela, “manifestam-se as tensões e as correlações de forças que atravessam todo o tecido social” (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 15). São as relações de poder burocráticas, verticalizadas e, por vezes, conflituosas, travadas no interior da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa entre os seus atores sociais, em um período político marcado por relações autoritárias e repressoras na sociedade brasileira, que buscamos analisar à luz do aporte teórico de Max Weber.

3.1.1 Reflexões sobre relações de poder na instituição escolar

Todas as instituições escolares e/ou educativas, conforme Sanfelice (2007), merecem ser pesquisadas, independente do grau de relevância econômico, político, educacional. Segundo ele, não há instituição sem história e não há história sem sentido.

Nesse horizonte, percebemos que as pesquisas sobre instituições escolares no Brasil alcançaram um crescimento significativo nos últimos anos. É possível

acompanhar esse avanço em diversos espaços: Congressos, Simpósios e, evidentemente, no vasto material publicado resultante de pesquisas, teses e dissertações. Esse crescimento deve-se, em boa parte, aos grupos de pesquisa de diferentes regiões do país.

Na pesquisa ora empreendida, não priorizamos a história da instituição em si, nesse caso a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, mas as relações de poder que foram forjadas em seu interior em um contexto político de autoritarismo e repressão, marcado por reformas políticas e educacionais efetivadas fora do debate público. Não obstante, a sua história recortada em uma dada temporalidade constituiu para esta pesquisa, um elemento fundamental para a compreensão do fenômeno investigado. Por este motivo, trouxemos alguns aportes acerca da história da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa no segundo capítulo deste trabalho, com vistas a aproximar o leitor da sua constituição enquanto instituição de ensino dentro do processo histórico.

Quanto à questão das relações de poder na escola, essas, embora tão criticadas em pesquisas no campo da gestão escolar, sobretudo a partir da década de 1990 (PARO, 2006; 2008; LIBÂNEO, 2001; SANDER, 2007), nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais da História da Educação, principalmente quando essas relações situam-se no contexto histórico do período ditatorial no Brasil e, mais ainda, em nível local. Decorre daí, portanto, a carência de material bibliográfico para a pesquisa acadêmica com esse enfoque específico.

Entretanto, tendo em vista que as relações de poder nas escolas, no período de Ditadura Civil-militar no Brasil, assim como em outros setores da sociedade, também apresentavam características fortemente centralizadoras e verticalizadas (SAVIANI, 2002), buscamos, na historiografia da educação brasileira e em material publicado acerca da administração escolar⁴³, elementos esclarecedores das origens dessa configuração do poder nas instituições escolares, para, a partir daí buscarmos

⁴³ A expressão Administração Escolar está sendo empregada aqui como sinônimo de Gestão Escolar que, de acordo com Paro (2006; 2008), em seu aspecto mais geral e rigoroso, administração tem a ver com a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”. Nesse sentido, destaca-se, no conceito de administração (ou gestão), sua dimensão de mediação para a realização de objetivos. Tal mediação deve ser entendida como perpassando todo o processo de realização de fins, não se restringindo, como se costuma acreditar, às atividades-meio. Entretanto, é válido lembrar que Lück (2006) interpreta o conceito de Administração Escolar como algo superado pelo conceito de Gestão, pois esta se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas.

compreender as relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa. Nessa perspectiva, faz-se necessário lançarmos, rapidamente, um olhar para a questão da gestão escolar, uma vez que as relações de poder no interior da escola, enquanto instituição de estrutura hierárquica e burocrática, frequentemente, gravitam em torno dessa atividade. A fim de ilustrarmos essa proposição, buscamos em Paro a afirmação de que

na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de *mando* e *submissão*. (PARO, 2006, p. 100, grifo nosso).

Ao analisarmos a historiografia da educação brasileira, constatamos que, ao longo da história, tivemos uma tradição de gestão de cunho fortemente centralizador, que vai da Colônia, passando pelo Império, até as diferentes formas de organização na República (VIEIRA, 2001). Nessa esteira, as reformas educacionais efetuadas na primeira metade do século XX⁴⁴ não avançaram muito na questão da democratização das relações na escola, conforme pesquisas de Querino Ribeiro (RIBEIRO apud BREJON, 1968).

No que se refere à administração escolar, já na década de 1930 iniciaram-se as discussões e um longo processo de luta em torno da democratização da gestão educacional no Brasil e, portanto, do “abrandamento” das relações de poder na escola. Sobre essas relações, Querino Ribeiro (1959) já denunciava a dificuldade dos administradores escolares de atuarem livres das exigências políticas de seus superiores. Naquele contexto, segundo ele, muitos administradores escolares estavam “reduzidos a meros executantes do que emana dos poderes políticos” e “a instituição escolar, prêsa e submissa como está à administração pública geral, sofre com esta as vicissitudes dos interesses políticos-partidários-eleitorais, que se fazem prevalecer aos de ordem técnica” (RIBEIRO apud BREJON, 1968, p. 45). Querino Ribeiro foi mais além. Para ele, até mesmo o planejamento e as atividades de organização da escola ficavam a cargo dos poderes governamentais e não dos administradores escolares. Essa prática, a nosso ver, configura-se como as práticas de mandonismo coronelista, muito comuns no interior do país, no período

⁴⁴ Código Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Corrêa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Alves/Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942). (SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 2003).

republicano, e tão bem discutidas por Leal (1997), Queiroz (1969) e Faoro (2004), o que nos reporta, conseqüentemente, à ideia de uma dominação tradicional no sentido weberiano.

Ao discorrer acerca das afirmações de Ribeiro (1959), Brejon (1968) concorda com a sua postura ao afirmar que “a assistência à execução, embora exercida por profissionais do ensino, não fica sob a responsabilidade deles, pois as diretrizes para a realização dos trabalhos já lhes são oferecidas “prontas” pelos poderes superiores”. (BREJON, 1968, p. 45).

E assim, conclui o autor, “difícilmente se poderia negar que algumas intervenções político-partidárias em assuntos educacionais exercem, muitas vezes influências prejudiciais ao ensino. Seria melhor que tais intervenções fôssem evitadas”. (BREJON, 1968, p. 46).

Como um pesquisador na área, Ribeiro insistia em que a administração escolar tem como primeiro objetivo

preservar os múltiplos aspectos da atividade da escola, da tendência à dispersão de esforços à constituição de compartimentos estanques e à perda da idéia de conjunto que assegura a convergência de ação, especialmente no sentido dos fins estabelecidos pela filosofia orientadora do processo educativo geral. (RIBEIRO, 1982, p. 97).

E, embora acreditasse que a administração escolar fosse caudatária da administração geral, Querino Ribeiro preconizava que era possível à administração escolar garantir a unidade no processo de escolarização que resultaria na obtenção de uma harmonia interna entre os membros e atividades da própria escola; e externa, mediante a integração da comunidade escolar com a local (RIBEIRO, 1982) sem, necessariamente, se subordinar à autoridade político-partidária de mando-obediência. Portanto, é nesse cenário que a administração escolar⁴⁵ ganha relevo como campo de estudos e, por conseguinte, ganha novos contornos.

⁴⁵ Conforme estudos de Querino Ribeiro (1982), “a expressão ‘Administração Escolar’ como título de certa área de problemas pedagógicos tratados em documentos nacionais aparece, pela primeira vez, em 1883, nos Pareceres e Projetos de Ruy Barbosa, quando, analisando aspectos diversos da administração do sistema escolar existente, tomou como dimensão nacional os limites da Corte” (RIBEIRO, 1982, p. 85). Ainda vale ressaltar que o desenvolvimento dos estudos da Administração Escolar no Brasil tem como referência a criação de quatro importantes instâncias de produção dos estudos: o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), em 1931, e do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), em 1938; a Fundação Getúlio Vargas, em 1944, e o Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, em 1946. Entretanto, a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1937, pode ser considerada um marco no reconhecimento da importância da Administração Escolar do seu prestígio como disciplina de estudo. (RIBEIRO, 1982, p. 73-86).

Conforme estudos de Sander (2007), foi nesse contexto de efervescência política e cultural das décadas de 1920 e 1930 que nasceu a administração educacional como campo profissional de estudo. Antes desse período, as publicações que existiam sobre o assunto, até a Primeira República, não passavam de “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007, p. 21). Conforme o mesmo autor,

Foi nessa época que a disciplina Administração Escolar e Educação Comparada passou a integrar os currículos dos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, destinados à formação de educadores e professores para a educação básica. Foi nesse contexto que apareceram as primeiras obras especializadas no campo das políticas públicas e da administração do ensino, com destaque às publicações de Anísio Teixeira (1935), Querino Ribeiro (1938), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941). Todos adotaram a denominação de administração escolar em seus trabalhos. No entanto, Lourenço Filho e Anísio Teixeira também falam em administração do ensino e administração educacional, no contexto da administração pública, já sinalizando uma tendência mais sociológica no estudo das políticas educacionais e da administração do ensino. (SANDER, 2003, [s.p]).

Outrossim, a discussão acerca da autonomia administrativa da escola nessa época foi levada a efeito pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Entretanto, com o advento do sistema de governo autoritário, na Ditadura do Estado Novo, em 1937, a luta dos **renovadores da educação**⁴⁶ por uma escola mais autônoma e democrática perdeu fôlego. No decorrer do processo, adotou-se uma cultura de gestão escolar fundamentada nos princípios da teoria clássica da administração científica (SANDER, 2007) e, assim, adentramos a segunda metade do século XX com uma dinâmica de burocratização e rotinização presente nas atividades no interior da escola, bem no sentido weberiano de uma “burocracia que se baseia no treinamento especializado, uma especialização funcional do trabalho e uma atitude fixada para o domínio habitual e virtuoso de funções únicas, e, não obstante, metodicamente integradas” (WEBER, 2010, p. 160).

⁴⁶ O educador baiano Anísio Teixeira foi um notável batalhador em defesa da escola pública. Ele, junto com os seus companheiros Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, lutou, incansavelmente para que a educação passasse a ser responsabilidade do Estado. Esses educadores ficaram conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova ou **renovadores da educação**, em função de sua luta por uma escola moderna, democrática e laica. Juntos, eles publicaram o Manifesto dos Pioneiros, cujo fim foi pôr em evidência a educação como um direito e não como um privilégio. (ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2008) E, a despeito de sua luta em favor de uma escola democrática, tais educadores concebiam uma visão “tecnicista” da administração escolar por compartilharem da opinião de que as técnicas da administração clássica seriam indispensáveis para se obter uma administração escolar eficiente. (SANDER, 2007).

Dessa maneira, supervisores e orientadores eram especificamente habilitados para a sua tarefa, visando a maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais, mas, isso pouco contribuiu para a realização do fim educativo da instituição escolar. Pelo contrário, segundo Paro, “esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade de ensino e a satisfação do professor em sua função”. (PARO, 2008, p. 130).

Não obstante, a legislação educacional daquele contexto sinalizou para a questão da gestão escolar como algo a ser considerado, propondo, inclusive, a qualificação do profissional para esse fim. É o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, e a lei da reforma do ensino superior, a Lei nº. 5.540/68, esta, já em pleno vigor do Regime ditatorial, vem reforçar essa exigência. Contudo, somente a Lei nº. 5.692/71, que reforma o ensino de 1º. e 2º. graus, no que tange à gestão escolar, se apresenta com maior relevância. Em seu artigo 33, ela determina que “a *formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, será feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou de pós-graduação*” (SAVIANI, 2006b, p.137). Todavia, em sua aplicação, a mesma lei nega a natureza de coletividade expressa no sentido da palavra gestão. Esta advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar (CURY, 2002), e ganhou notoriedade nos dispositivos legais que fazem referência à educação após a Constituição de 1988. Desse modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação por meio da discussão e do diálogo.

Enfim, sendo a escola uma organização burocrática, ela tem, em sua estrutura, um corpo de princípios e valores dados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, de modo que a gestão escolar busca materializar, na prática, as determinações postas por esses instrumentos. Nesse sentido, alguns estudos de Paro (2006) remetem-nos às questões relacionadas com a dimensão política das práticas escolares forjadas em sua estrutura hierarquizada e burocrática. Assim, ele nos coloca diante de reflexões reveladoras de práticas de poder no interior da escola. Para esse autor, embora o foco de suas pesquisas seja o cotidiano da escola no contexto de gestão

democrática⁴⁷, a prática política está necessariamente ligada à disputa pelo poder na sociedade, de modo que “a sua presença no cotidiano da escola pública tem a ver, portanto, com os interesses antagônicos aí em jogo” (PARO, 2006, p. 77).

Tragtenberg (1985) vai ainda mais longe. Para esse educador, as relações que envolvem professores, alunos, funcionários, diretores e orientadores no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.

Também Silva Júnior, ao analisar a escola pública como local de trabalho, lembra que, até antes da década de 1980, as questões políticas que perpassam o cotidiano da escola concentravam-se no “esforço de definir e conceituar as finalidades dessa instituição social e de identificar os critérios de seleção e apresentação de seus conteúdos curriculares” (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 47), postura esta que, a nosso ver, representa, na prática, uma manifestação de poder.

Com uma base materialista histórica, Paro analisa a atividade gestora da escola, dentro da concepção de garantia da hierarquia e controle das ações dentro da instituição, como sendo uma “administração capitalista” (PARO, 2008, p. 133). E, nessa análise, o autor põe em relevo as relações de poder marcadas por interesses divergentes entre o gestor e os outros atores sociais que atuam no interior da escola. Para este pesquisador, predomina na escola um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista. Assim, “a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da Lei e da Ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem” (PARO, 2008, p. 132).

Paro (2008) ainda ressalta que esse personagem [o diretor da escola] que “se destaca na escola como *centro do poder*, se vê, permanentemente, enredado nas malhas burocráticas das determinações emanadas dos órgãos superiores” (PARO, 2008, p. 133, grifo do autor) e, assim,

colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor ‘deve responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis,

⁴⁷ O conceito de Gestão Democrática adentra o universo escolar a partir da década de 80, consagrado na Constituição Federal de 1988 e, na década de 90, ele aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, de 1996, no Art. 3º, item VIII, como um dos princípios aos quais se embasa o ensino público.

regulamentos e determinações' dele emanados, evitando inclusive que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. (PARO, 2008, p. 133).

Essa configuração de relações sociais no espaço escolar pauta-se no exercício do poder por aqueles atores que ocupam posições privilegiadas na estrutura hierárquica e burocrática da escola. Tragtenberg vem corroborar essa proposição, ao afirmar que

dessa forma, a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e o controle perpétuo de sua população por meio da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos. (TRAGTENBERG, 1985, p. 42).

Ademais, quando a legitimação da autoridade se dá meramente pelo cargo burocrático ocupado, e daí decorre tal centralização das decisões formais nas mãos da direção, a tendência é que as relações se desemboquem em um individualismo dispersivo nas práticas ocorridas na sala de aula, pelos professores, típico dos ambientes antidemocráticos e centralizadores (SILVA, 2001). No entanto, a origem do reconhecimento dessa relação hierárquica deriva de diferentes fontes. É com a busca da compreensão dessas relações sociais de poder que tem lugar no interior da escola pública e o seu interrelacionamento com os determinantes sociais e políticos mais amplos, de que nos ocuparemos no capítulo subsequente.

3.2 O tempo histórico da pesquisa: a Ditadura Civil-militar no Brasil

O cenário político e econômico brasileiro, situado entre a década de 1930 e o ano de 1964, caracterizou-se no plano econômico, sobretudo, pela implantação gradual da ordem econômica industrial capitalista e, no plano político, pela alternância de governos que consolidaram a tendência populista⁴⁸ nas bases políticas brasileiras. Nesse sentido, pode-se afirmar que “desde os anos 30,

⁴⁸ Sobre essa questão, Faoro lembra que o Populismo no Brasil tem o seu fundamento no momento em que as populações rurais se deslocam para as cidades educadas nos quadros autoritários do campo. Segundo ele, o coronel cede o lugar aos agentes semi-oficiais, os *pelegos*, com o chefe do governo colocado no papel de protetor, de pai, sempre autoritariamente, pai que distribui favores simbólicos e castigos reais. Ainda segundo o autor, o número de operários cresceu 60% entre as décadas de 1940 e 1950 no Brasil, muito mais que a população, cujo crescimento foi de apenas 26%, fato esse que favoreceu, sobremaneira, a consolidação do populismo getulista com a sua política trabalhista. (FAORO, 2004). Para um estudo mais detalhado acerca do populismo no Brasil, conferir: IANNI, 1975; WEFFORT, 2003.

industrialização e populismo caminharam juntos, potenciando-se reciprocamente” (GORENDER, 1998, p. 17).

Em relação ao crescimento no setor industrial nesse contexto, Carvalho apresenta uma justificativa, lembrando que a Grande Depressão, provocada pela crise de 1929, trouxe efeitos dramáticos sobre os preços do café, refletindo na queda das importações, de modo que “uma das consequências foi um forte movimento de substituição de importações, com base no crescimento de indústrias nacionais” (CARVALHO, 2010, p. 108).

Já Freitag define a fase que vai de 1945 até o início dos anos 1960 como fase de aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Para a autora, no nível político, a expressão mais perfeita dessa fase é o Estado populista-desenvolvimentista que, segundo ela, representa

uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, e setores populares, cujas aspirações de participação econômica [...] e política [...], são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear o seu apoio contra as antigas oligarquias. (FREITAG, 1979, p. 53).

Nessa perspectiva, a classe empresarial, enquanto estava sendo beneficiada, juntamente com as Forças Armadas, apoiava o governo em sua política nacionalista. Entretanto, com o desencadeamento da entrada do capital estrangeiro na economia brasileira, essas relações adquirem novos contornos e, dessa maneira, a internacionalização da economia entra em contradição com a tendência populista e nacionalista empreendida pelo governo.

Após Getúlio Vargas ter sido retirado do poder, o país viveu uma fase de democratização, até então não presenciada. Depois de 15 anos no poder (de 1930 a 1945, incluindo os anos de ditadura do Estado Novo, a partir de 1937), Vargas teve o seu posto ocupado pelo marechal Eurico Gaspar Dutra, vencedor do pleito eleitoral que lhe garantiu o governo entre os anos de 1946 e 1950.

Todavia, nas eleições de 1950, graças à popularidade que ainda lhe rendia a fama de “pai dos pobres” e a outorga da Consolidação das Leis do Trabalho, Getúlio Vargas volta ao poder, por eleição popular, para governar até o ano de 1955. No entanto, o seu mandato foi interrompido de forma trágica, em 1954, quando o

mesmo cometeu suicídio. De maneira conturbada⁴⁹, o país foi governado por Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos até a posse do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira.

O governo de Kubitschek (1956-1960) inicia-se com a promessa de investimento no desenvolvimento econômico, sobretudo no setor industrial. Segundo matéria publicada no jornal *Folha de São Paulo* (21/05/1955), o Presidente revelara os objetivos para a consecução de um plano que estaria sendo elaborado por um grupo de técnicos, cujo teor apontava o seguinte:

- a) expansão dos serviços básicos de energia e transporte;
- b) racionalização da agricultura;
- c) industrialização de base;
- d) valorização do trabalhador;
- e) educação para o desenvolvimento;
- f) planejamento regional e urbano.

Em parte escrita da entrevista publicada no mesmo jornal, o Presidente Juscelino Kubitschek dizia que o povo brasileiro poderia estar certo de que ele na Presidência da República não seria uma figura decorativa, mas “um líder ativo, o primeiro a dar o exemplo no trabalho e na dedicação à causa pública” (KUBTSCHECK, 1955). Na mesma entrevista, ele ressalta a necessidade de contar com o apoio do Legislativo e do Judiciário, espera orientar, dirigir e realizar a grande obra de recuperação econômica e moral do Brasil.

Não obstante, a sua gestão aumentara ainda mais a contradição entre o modelo político (populismo e nacionalismo herdados de Vargas) e os compromissos assumidos com a crescente internacionalização da economia, justificada pelo

⁴⁹ João Fernandes Campos Café Filho teve a sua candidatura à vice-presidência da República como parte do acordo feito por Adhemar de Barros para apoiar Getúlio Vargas à Presidência da República nas eleições de 1950. Com o suicídio de Vargas, em 1954, ele assumiu a Presidência, exercendo o cargo até novembro de 1955. Em 3 de novembro desse ano, foi afastado do cargo por motivos de saúde, assumindo em seu lugar o presidente da Câmara, Carlos Luz, este deposto por tentar impedir a posse do presidente eleito Juscelino Kubitschek. Após diversos conflitos políticos envolvendo até ameaça de golpe em função da eleição de JK, Café Filho licenciou-se do cargo de Presidente da República alguns meses antes de Juscelino ser empossado, assumindo interinamente Carlos Luz, então presidente da Câmara. Por pressão do general Lott, Carlos Luz foi deposto e impedido de governar, assumindo a presidência interina Nereu Ramos, então vice-presidente do Senado, ocasionando um estado de sítio e o impedimento de Café Filho. A exclusão dos golpistas apoiados pela UDN assegurou a posse dos já eleitos JK e Jango. (SKIDMORE, 1982. p. 181- 202).

desenvolvimento industrial do país. Nesse sentido, Sanfelice (1986) é categórico ao afirmar que é nesse momento que o nacional-desenvolvimentismo⁵⁰ entra em crise. Também nas análises de Ianni,

[...] o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira foi forçado a conciliar: manteve e apoiou-se na política de massa, mas realizou um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização de novos investimentos. [...] Nesse sentido é que o governo de Juscelino foi paradoxal. Combinou o sistema de sustentação política criado com o modelo getuliano (portanto, de desenvolvimento econômico nacionalista) e uma política econômica voltada para a internacionalização [...]. (IANNI, 1975, p. 70).

Entretanto, é Gorender (1998) que, de forma incisiva, aponta como desdobramentos dessa acelerada industrialização do país, mediante elevadas taxas anuais de juros, a inflação e o endividamento externo. Para este historiador, até o início da década de 1960, foi o populismo como política do Estado que permitiu levar adiante a industrialização pela via dos atoleiros e conflitos. (GORENDER, 1998).

Enfim, as políticas levadas a efeito no governo Kubitschek levaram o quadro político brasileiro a sofrer várias alterações, de maneira que emergiu desse contexto o crescimento da oposição ao governo e a radicalização de diferentes setores da sociedade. Mas, conforme Carvalho, Kubitschek teve o mérito de encerrar em paz o seu mandato e passar a faixa presidencial ao seu sucessor Jânio Quadros⁵¹. Este “foi eleito em 1960 com 48,3% dos votos, derrotando o candidato da coligação PSD/PTB⁵² general Henrique Lott” (CARVALHO, 2010, p. 134). Entretanto, as forças

⁵⁰ Corrente econômica que prevaleceu nos anos 50, do segundo governo de Getúlio Vargas, até a Ditadura Militar. (FERREIRA, 2001; WEFFORT, 2003). Conferir também: BOBBIO; MATTEUCCI, 2004.

⁵¹ Sobre essa conjuntura política, Saviani (2008) confirma a posição da burguesia nacional em defesa dos interesses internacionais. Daí, segundo ele, decorre o rompimento da aliança PSD/PTB que traduzia, em partes, a aliança entre a burguesia nacional e o trabalhismo. Assim, o PSD entra em sintonia com os interesses da UDN e o PTB foi, aos poucos, empurrado para a esquerda, até mesmo favorecido pela sua base operária. Segundo autor, a campanha eleitoral de 1960 evidenciou essa reacomodação de forças. Embora o PSD fosse governo e tivesse candidato próprio, tacitamente apoiou o candidato da UDN, Jânio Quadros, contra Lott, cuja candidatura fora lançada pela Frente Parlamentar Nacionalista. Descompromissado com a burguesia, Lott frustrara os anseios golpistas da UDN em 1955; e nas eleições de 1960, encabeçava uma chapa que tinha como candidato a vice João Goulart, a figura número 1 do PTB. Com Jânio, a UDN vence as eleições, mas foi uma vitória ilusória. Jânio, sem compromissos com partidos, não se dispôs a fazer o ajuste da ideologia política ao modelo econômico. Pelo contrário, deu sinais de que pretendia se sintonizar com a política nacionalista. A UDN sentiu-se enganada. Isolado, Jânio decide pela renúncia. (SAVIANI, 2008).

⁵² Por conta da legislação “defeituosa” da época (votava-se separadamente para presidente e para vice-presidente), o candidato a presidente Jânio Quadros não conseguiu eleger o seu candidato a vice, Milton Campos, um dos principais políticos da UDN, de modo que quem se elegeu para vice-presidente foi João Goulart, do Partido Trabalhista Brasileiro. Assim, o país ficou na situação de ter um presidente e um vice-presidente eleitos por forças políticas antagônicas. (CARVALHO, 2010).

políticas que permeavam o cenário político daquele contexto não favoreceram a permanência de Jânio Quadros por muito tempo na cadeira de Presidente, levando-o à renúncia poucos meses após ter assumido o cargo.

Em sua mensagem de renúncia, reproduzida pelo jornal *Folha de São Paulo* (25/08/1961), Jânio Quadros afirmava estar sofrendo a ação de “forças terríveis”, conforme trecho de sua mensagem:

Fui vencido pela reação e, assim, deixo o governo. Nestes sete meses cumpri o meu dever. [...]. Mas baldaram-se os meus esforços para conduzir esta nação pelo caminho de sua verdadeira libertação política e econômica, o único que possibilitaria progresso efetivo e a justiça social a que tem direito a seu generoso povo. Desejei um Brasil para os brasileiros, afrontado neste sonho a corrupção, a mentira e a covardia que subordinam os interesses gerais aos apetites e às ambições de grupos ou indivíduos, inclusive do exterior. Sinto-me, porém, esmagado. Forças terríveis levantam-se contra mim e me intrigam ou infamam até com a desculpa da colaboração. (JÂNIO..., 1961).

No âmbito econômico e político, o curto governo de Jânio Quadros (31/01/1961 a 25/08/1961) e o do seu sucessor, o vice-presidente João Goulart, foram marcados por uma situação de impasses herdada do governo Kubitschek, uma vez que este não conseguiu manter a conciliação entre a política de massas e a internacionalização da economia.

Conforme Germano (1993), o início dos anos de 1960 foi problemático para as elites brasileiras, pois o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. Paralanni, a crise econômica manifestou-se com a redução do índice de investimentos, com a queda na entrada de capital externo, da taxa de lucro, agravando, assim, a inflação (IANNI, 1977).

No plano político, a despeito do elevado índice de popularidade⁵³ de João Goulart, sua posse para presidente não transcorreu em plena tranquilidade. Por força de um regime parlamentarista de curta duração (de setembro de 1961 a janeiro de 1963), Goulart permanecera durante esse período com poderes limitados. Entretanto, para ele, o populismo⁵⁴ sempre funcionou como a “carta na manga” e,

⁵³ Segundo Fico, a gestão de Goulart junto ao Ministério do Trabalho rendeu-lhe uma habilidade política como grande negociador, tempos em que ele conversava de igual para igual com líderes sindicais. Segundo o autor, esse comportamento era a expressão de um temperamento que, não obstante, granjeasse a simpatia dos trabalhadores, era visto por políticos tradicionais como inapropriado para uma autoridade. A despeito de tais observações, a gestão de Goulart frente ao Ministério foi decisiva para a construção de sua memória. (FICO, 2008).

⁵⁴ O populismo aqui refere-se àquele herdado de Vargas, cuja definição se deu, conforme Gorender, (1998), pela associação íntima entre trabalhismo e projeto de industrialização. “O trabalhismo como

assim, ele lançou mão novamente desse artifício, reaproximando-se do movimento operário e das correntes nacionalistas, com vistas à reconquista dos poderes presidenciais, em sua plenitude. Para Gorender, outros ingredientes somaram-se a essa batalha de Jango⁵⁵ pela reconquista do poder presidencial. Para este historiador, enquanto uma vasta propaganda vinculava o presidencialismo à realização das Reformas de Base, Jango, nos bastidores, negociou a recuperação dos poderes presidenciais com as forças conservadoras e reacionárias, lembrando, inclusive, que foi notório o apoio que lhe deu Magalhães Pinto, então governador de Minas Gerais. O desdobramento desses meandros políticos foi a vitória do presidencialismo, por meio de um plebiscito de janeiro de 1963, cujo número de votos somou mais de 10 milhões, levando Jango, portanto, a recuperar os poderes presidenciais em janeiro daquele ano (GORENDER, 1998).

Em abril de 1962, Jango tenta um diálogo com o governo americano com vistas a um alívio imediato das obrigações da dívida externa. Entretanto, para esse governo, o novo presidente brasileiro não correspondia às expectativas. Além do mais, “tinha suspeito currículo populista e estava à frente de duvidoso regime parlamentarista experimental” (GORENDER, 1998, p. 46). Ou seja, nesse período, a atmosfera política não se mostrava totalmente favorável ao governo Goulart. Sobre essa questão, Toledo (1994) lembra que, nesse mesmo período, a alta do custo de vida trouxe como consequência uma drástica redução do poder de compra dos salários, o que resultou na eclosão de sucessivas greves durante todo o período. Segundo ele, só em 1963, ocorreram no país 172 greves de trabalhadores, inclusive mais da metade dessas greves foram deflagradas fora dos maiores centros industriais do país, graças à crescente sindicalização no campo (TOLEDO, 1994). Não obstante, o governo buscava alternativas que pudessem ingressar o país na nova fase de expansão econômica.

Nesse sentido, o governo formulou e tentou pôr em prática uma política planificada denominada Plano Trienal, a ser executado entre os anos de 1963 a

promessa de proteção dos trabalhadores por um Estado paternalista no terreno litigioso entre patrões e empregados, já o projeto de industrialização como interesse comum entre burgueses e operários”. Ainda segundo esse historiador, “o populismo foi a forma da hegemonia ideológica por meio da qual a burguesia tentou, e obteve em elevado grau, o consenso da classe operária para a construção da nação burguesa” (GORENDER, 1998, p. 18). Entretanto, de acordo com Ianni, o populismo entrou em colapso após o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira. (IANNI, 1975).

⁵⁵ Apelido atribuído ao presidente João Belchior Marques Goulart, frequentemente empregado, inclusive, pelas camadas populares. De acordo com Gaspari (2002) ele era chamado de Jango desde a infância. (GASPARI, 2002).

1965, cujo autor intelectual, o economista Celso Furtado, havia sido reconhecido no meio político pela sua notável experiência na área. Seu plano tratava-se de um “diagnóstico amplo, detalhado e integrado das condições e fatores responsáveis pelos desequilíbrios, estrangulamentos e perspectivas da economia do país” (FAZENDA, 1988, p. 29). Entretanto, as expectativas otimistas depositadas no plano frustraram-se, ao proceder o “balanço do ano de 1963: nem desaceleração da inflação, nem aceleração do crescimento. Houve, sim, *inflação sem desenvolvimento*”(TOLEDO, 1994, p. 52, grifo do autor), ou a chamada estagflação.

Enfim, a relação política estreita de Jango com os setores populares, de quem sofreu pressões por reformas sociais, e com grupos políticos de esquerda despertou a inquietação dos setores conservadores da sociedade e dos grupos dominantes que, visualizando a ameaça de seus interesses, partiram para o embate. O estopim desse conflito foi o anúncio sobre as Reformas de Base que se deu em um comício realizado no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, organizado pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e pela assessoria sindical do Presidente.

Nesse comício, Goulart decretou a nacionalização das refinarias particulares de petróleo e a desapropriação das propriedades de terra que estavam à margem das rodovias federais, além de encaminhar ao Congresso um dos projetos que veio a causar mais polêmica no meio político conservador e em boa parte da elite latifundiária brasileira: o projeto de reforma agrária. Sobre esse impasse, Germano salienta que

o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das Reformas de Base, como os estudantes e os militares subalternos (sargentos, marinheiros, etc.). (GERMANO, 1993, p. 49).

Contudo, enquanto esses setores nacionalistas defendiam as reformas sociais e econômicas de base, os setores empresariais e das camadas médias defendiam uma política que colocasse a economia nos rumos da consolidação definitiva de seus interesses, qual seja: “a sua inserção na esfera do capitalismo internacional” (CLARK et. al., 2006, p. 126).

Enfim, em março de 1964, todas as forças pareciam convergir para uma mudança radical no cenário político brasileiro. Sob aparente ameaça da “insurreição

das massas”, as classes dominantes através de seus partidos políticos, notadamente, a UDN (União Democrática Nacional) e o PSD (Partido Social Democrático), tentavam “minar”, no Congresso, as denominadas Reformas de Base. Ademais, elas criam instituições ideológicas e políticas como o IPES/IBAD⁵⁶ para aglutinar, conforme Germano, “a vontade coletiva da burguesia e dos seus aliados” (GERMANO, 1993, p. 51). Dreifuss reforça esse argumento lembrando que, no curso de sua oposição, às estruturas populistas, à onda reformista do governo Goulart e às forças sociais populares, “o complexo IPES/IBAD se tornava o verdadeiro partido da burguesia e seu estado-maior para a ação ideológica, política e militar” (DREIFUSS, 1981, p. 164).

Somadas a esses elementos “conspiratórios”, estavam

a inflação galopante (1960: 30,5%; 1961: 47,7%; 1962: 51,3%; 1963: 81,3%), a revolta dos sargentos em setembro de 1963, em Brasília, considerada como quebra de hierarquia, o anticomunismo, o combate acirrado à reforma agrária, a incorporação da Ideologia da Segurança Nacional, [...] a busca de aliados fardados por parte das classes dirigentes, etc., tudo isso culminou com a intervenção militar de março de 1964. (GERMANO, 1993, p. 51).

Sobre esse movimento político e ideológico, a compreensão de Germano é a de que “tem sido praxe das classes dominantes brasileiras, em diversas ocasiões, baterem às portas dos quartéis, em momentos de crise, para salvaguardarem seus interesses e afastarem a irrupção das classes subalternas da arena política” (GERMANO, 1993, p. 48). O historiador Fico analisa o episódio de maneira mais incisiva. Para ele, Goulart

foi deposto porque deu a impressão de fomentar conquistas populares demasiado amplas que, aos olhos de certos setores da elite, poderiam levar à radicalização da democracia. No contexto da Guerra Fria e sob o influxo

⁵⁶ Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais/Instituto Brasileiro de Ação Democrática. O IBAD surgiu em 1959, visando a potenciar ações de combate ao comunismo no Brasil. Mais tarde, no início da década de 60, surgiu o IPES, que também promoveu ações de combate ao comunismo através de instrumentos ideológicos, como: panfletos, brochuras, livretos, filmes, congressos, etc. Conforme Alves(2005), documentos recentemente tornados públicos demonstram que o governo norte-americano, através da CIA, agiu em coordenação com civis e oficiais militares no preparo e realização de planos para desestabilizar o governo Goulart. Segundo a autora, a conspiração foi levada a efeito através dessas instituições em parceria com a Escola Superior de Guerra (ALVES, 2005). Carvalho (2010) afirma que vários membros do IPES participaram do governo Castelo Branco, e muitas das ideias desenvolvidas no Instituto foram aproveitadas pelo primeiro governo militar (CARVALHO, 2010). Dreifuss (1981) lembra que o IPES também formou um grupo de ação que operou no setor das Forças Armadas e de Informação, cujo encarregado da coordenação geral das Operações Militares e de Informação foi o general Golbery do Couto e Silva (DREIFUSS, 1981) do IBAD.

do anticomunismo, isso pareceu intolerável. (FICO, 2008, p. 75).

Enfim, o Golpe Civil-militar de 1964 foi o desfecho dessa turbulência, com a vitória dos que defendiam a internacionalização da economia e, conforme Ianni, “a transição efetiva para o modelo de desenvolvimento econômico associado (dependente) ao capital internacional”. Em verdade, o Golpe de 1º de abril⁵⁷, afirma Ianni, “é o fecho do longo processo de transição do Brasil da esfera da libra esterlina para a esfera do dólar” (IANNI, 1975,p. 11; 145). Entrementes, o Golpe foi saudado efusivamente por parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores conservadores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, que precederam, inclusive, a deposição de Jango (GERMANO, 1993; DREIFFUS, 1981). Assim, o jornal *Folha de São Paulo* noticiou a “Marcha”: “São Paulo parou ontem para defender o Regime”

A disposição de São Paulo e dos brasileiros de todos os recantos da pátria para defender a Constituição e os princípios democráticos, dentro do mesmo espírito que ditou a Revolução de 32, originou ontem o maior movimento cívico já observado em nosso Estado: a “Marcha da Família com Deus, pela Liberdade”. Com bandas de música, bandeiras de todos os Estados, centenas de faixas e cartazes, numa cidade com ar festivo de feriado, a “Marcha” começou na Praça da República e terminou na Praça da Sé, que viveu um dos seus maiores dias. Meio milhão de homens, mulheres e jovens - sem preconceitos de cor, credo religioso ou posição social - foram mobilizados pelo acontecimento. Com “vivas” à democracia e à Constituição, mas vaiando os que consideram “traidores da pátria”, concentraram-se defronte da catedral e nas ruas próximas. Ali, oraram pelos destinos do país. E, através de diversas mensagens, dirigiram palavras de fé no Deus de todas as religiões e de confiança nos homens de boa-vontade. (MARÇA..., 1964).

O presidente Jango retirou-se para Porto Alegre, de onde seguiu viagem ao exílio, no Uruguai, em 4 de abril. Ainda no fervor do Golpe, era empossado, na madrugada de 2 de abril, o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzili⁵⁸,

⁵⁷ Não há um consenso entre alguns pesquisadores acerca da data em que ocorreu o Golpe Civil-militar de 1964 no Brasil. Enquanto para Ianni (1975), ele se deu em 1º de abril de 1964, para Gorender (1998) ele ocorreu em 31 de março do mesmo ano. De acordo com Alves (2005), os militares sempre comemoraram o golpe de Estado como sendo no dia 31 de março. Isso porque, segundo a autora, a oposição dizia que o golpe tinha sido a pior brincadeira de 1º de abril que se havia pregado na população brasileira. “Ficava feio celebrar o dia da ‘memorável revolução’, como eles chamavam o golpe, no dia 1º do abril. Então foi feita uma pequena mudança na história” (ALVES, 2005, p. 9).

⁵⁸ Conforme a Constituição de 1946, em vigor naquela época, existiam apenas três formas legais pelas quais um presidente abandonaria o cargo antes do fim de seu mandato: por renúncia, por impedimento votado no Congresso ou por se afastar do país sem aprovação legislativa (SKIDMORE, 1988). A situação do presidente Goulart não se enquadrava em nenhuma das três, entretanto, na manhã de 2 de abril, o presidente do Senado Auro de Moura Andrade, sem qualquer amparo legal,

para um curto mandato, até a posse do marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, “em 15 de abril de 1964” (ALVES, 2005, p. 67), como o primeiro presidente do Regime Civil-militar⁵⁹.

A partir de então, inicia-se no Brasil o período de total falta de democracia real, apesar da preservação desta ser a justificativa para o Golpe, no discurso de seus mentores. Nesse contexto, o Estado caracterizava-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Um exemplo desse autoritarismo é revelado pelo pensamento do general Golbery do Couto e Silva, um dos mais expressivos intelectuais do Regime, para quem “o povo [...] não é sujeito da história da nação [...] mas objeto da ação estatal” (MORAES apud GERMANO, 1993, p. 56). Enfim, “os tempos de Goulart singularizaram-se dentro da história política brasileira: neles, a política deixou de ser privilégio do parlamento, do governo, das classes dominantes, para alcançar de forma intensa a fábrica, o campo, o quartel” (TOLEDO, 1994, p. 67).

Conforme Alves (2005), tão logo o Golpe foi consumado, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento⁶⁰ foi utilizada para justificar a imposição de um sistema de controle e dominação. Para a autora, essa doutrina buscava fazer

declarou vacante a presidência, fato que provocou vários protestos dos deputados do PTB. Poucas horas depois da posse do presidente da Câmara Ranieri Mazzili, com o presidente Goulart ainda em território nacional, o presidente dos EUA, através de um telegrama, saudava calorosamente o novo governo brasileiro (SKIDMORE, 1988; TOLEDO, 1994).

⁵⁹ Castelo Branco foi um dos articuladores do golpe que destituiu o presidente João Goulart. Nascido em Fortaleza, Ceará, obteve sua formação no Colégio Militar de Porto Alegre, na Escola Militar de Realengo, na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Armada, na Escola de Estado-Maior e na Escola de Aviação Militar. Durante a Segunda Guerra Mundial, foi à Itália acompanhando a Força Expedicionária Brasileira junto à Seção de Planejamento e Operações. Durante sua carreira foi subchefe do Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA), comandante da Escola de Estado-Maior e diretor do departamento de estudos da Escola Superior de Guerra (ESG). Em 1962, foi nomeado comandante do IV Exército, em Recife, após ser promovido a general-de-exército, cargo no qual ficou até o ano seguinte, quando passou a chefe do Estado-Maior do Exército, onde conspirou contra o governo João Goulart (DIAS, 2009).

Durante o período que vai de abril de 1964 a março de 1985, o Regime ditatorial no Brasil foi conduzido por cinco presidentes militares. Além de Humberto de Alencar Castelo Branco (16/04/1964 a 15/03/1967), somam-se ao grupo Arthur da Costa e Silva (15/03/1967 a 30/08/1969), Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/03/1974), Ernesto Geisel (15/03/1974 a 15/03/1979) e João Baptista Figueiredo (15/03/1979 a 15/03/1985). Vale ressaltar que do período que vai de 31/08/1969 até 30/10/1969, o país foi governado temporariamente por uma Junta Militar, em função do afastamento do presidente Costa e Silva por motivos de saúde (VIEIRA; FARIAS 2007, p. 124).

⁶⁰ A Doutrina de Segurança Nacional chega ao Brasil via Escola Superior de Guerra, fundada logo após a 2ª. Guerra Mundial. Citando um estudo de Margareth Crahan, Maria Helena Moreira Alves (2005) aponta que a Ideologia de Segurança Nacional aparece na América Latina no século XIX e no Brasil, Argentina e Chile, no início do século 20. Segundo a autora, a DSN estaria vinculada “a teorias geopolíticas, ao antimarxismo e às tendências conservadoras do pensamento social católico [...]”. A ideologia latino-americana de segurança nacional, especialmente em sua variante brasileira, volta-se especificamente para a ligação entre desenvolvimento econômico e segurança interna e externa” (ALVES, 2005, p. 39-40).

com que o Estado conquistasse certo grau de legitimidade, “graças a um constante desenvolvimento capitalista e a seu desempenho como defensor da nação contra a ameaça dos ‘inimigos internos’ e da ‘guerra psicológica’” (ALVES, 2005, p. 31). Conforme a mesma autora,

logo após o golpe militar, uma vasta campanha de busca e detenção foi desencadeada em todo o país. [...] O objetivo era varrer todos os que estiveram ligados ao governo anterior, a partidos políticos considerados comunistas ou altamente infiltrados por comunistas e a movimentos sociais do período anterior a 1964. Especialmente visados eram líderes sindicais e estudantis, intelectuais, professores, estudantes e organizadores leigos dos movimentos católicos nas universidades e nos campos. (ALVES, 2005, p. 72).

Enfim, a segurança interna justificou as diversas medidas tomadas para garantir a ‘liberdade dos cidadãos’ tão exaltada no discurso do general Golbery do Couto e Silva, um dos “intelectuais orgânicos” do Regime Ditatorial. Este, ao citar o slogan “mais canhões e menos manteiga”, como sendo sugestivo para justificar a Segurança Nacional, afirmava que “Na verdade não há como fugir à necessidade de sacrificar o bem-estar em proveito da segurança, desde que esta se veja realmente ameaçada. Os povos que se negaram a admiti-lo aprenderam, no pó da derrota, a lição merecida” (SILVA, 1967, p. 13).

Com essa filosofia como “norte”, o governo passa, então, a “conduzir” o país com “mãos-de-ferro”, através de Atos Institucionais. Logo no dia 09 de abril de 1964, foi assinado o Ato Institucional nº. 1 (AI-1)⁶¹, elaborado por Francisco Campos⁶², por meio do qual decorre o enfraquecimento do Legislativo, o controle do Judiciário e o fortalecimento do Executivo. Inicia-se, assim, conforme Germano (1993), o processo de “montagem” institucional da ditadura. Nas palavras de Toledo, dentro dessa nova ordem político-institucional, “as classes dominantes, apoiadas no Estado burguês militarizado, optariam pela chamada ‘modernização-conservadora’, excluindo, assim,

⁶¹O Ato Institucional nº 1 foi assinado pelo general Arthur da Costa e Silva, o tenente-brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo e o vice-almirante Augusto Hamann Redenmaker Grunewald (ALVES, 2005, p. 65).

⁶²O advogado e jurista Francisco Luís da Silva Campos foi o primeiro Ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, na década de 1930. Foi ele quem promoveu a primeira reforma de ensino secundário e universitário no país (ROMANELLI, 2003). Ao ser nomeado Ministro da Justiça, também a convite de Vargas, elaborou a Constituição do Estado Novo de 1937. Em 1964, participou das conspirações contra o governo do presidente João Goulart. Após a implantação do Regime Civil-militar, voltou a colaborar na montagem de um arcabouço institucional autoritário para o país, participando da elaboração dos dois primeiros Atos Institucionais baixados pelo novo regime (AI-1 e AI-2), além de apresentar sugestões para a elaboração da Constituição de 1967.

as classes trabalhadoras e populares de cena política e pondo fim à democracia populista” (TOLEDO, 1994, p. 120). Celso Furtado, em uma de suas análises, lembra que o desenvolvimento tem importantes dimensões políticas e que não dá para ignorar que foi a partir de 1964 que o Brasil paralisou seu desenvolvimento político. Na realidade, lembra ele, “o Brasil retrocedeu nesse plano enquanto sua sociedade crescia e se fazia mais complexa” (FURTADO, 1992, p. 75).

A partir de então, o governo é marcado por uma sequência de Atos Institucionais⁶³, inclusive a partir da Constituição imposta de 1967 e da Emenda Constitucional de 1969, elaborada pela Junta Militar, que incorporaram, de forma definitiva, os dispositivos ditatoriais contidos nos citados Atos Institucionais.

Na Bahia, conforme Dias (2009), a elite política baiana também se preocupou com os rumos que a política estava assumindo em nível nacional, ou melhor, com o estabelecimento da nova ordem⁶⁴. Segundo ele, o então governador Lomanto Júnior (1963-1967) encontrava-se numa posição incômoda e optou por um posicionamento que lhe garantisse posição confortável junto ao novo poder instituído. Naquele contexto, a Assembléia Legislativa deixou evidente a força majoritária do grupo udenista apresentando a seguinte moção de apoio ao Golpe:

A Assembleia Legislativa do Estado, fiel aos sentimentos democráticos do povo baiano, expressa sua solidariedade às forças democráticas, civis e militares, que, obedientes às lideranças dos governadores Magalhães Pinto e Adhemar de Barros, Carlos Lacerda, Ney Braga, Mauro Borges e Hugo Meneguetti e os generais Amaury Kruehl, Mourão Filho, Humberto Castelo Branco, Justino Alves e outros ilustres militares, que estão lutando para restaurar no Brasil a legalidade democrática vítima da traição de um governo que se acumpliciava com os piores inimigos da liberdade, os comunistas. (Jornal *A Tarde*, 02/04/1964, p. 2 *apud* DIAS, 2009a, p. 34).

⁶³ Conforme Dias (2009), os primeiros atos institucionais foram promulgados, essencialmente, para reordenar as instituições de acordo com as novas diretrizes e com a finalidade de – “sanear” – em todos os níveis da sociedade, as oposições ao novo governo. O Ato Institucional n.º 2, em 27 de outubro de 1965, instituiu eleições indiretas para a presidência e vice-presidência da República, a extinção dos partidos políticos e o julgamento de civis por tribunais militares; o Ato Complementar n.º 4 (AC-4), de 20 de novembro de 1965, impôs o bipartidarismo e estabeleceu novas regras para a reorganização partidária; o Ato Institucional n.º 3, de 5 de fevereiro de 1966, determinou eleições indiretas para o governo dos estados e a indicação dos prefeitos das capitais pelos governadores; e o Ato Institucional n.º 4, de 7 de dezembro de 1966, impôs ao Congresso Nacional reunir toda essa legislação dispersa em vários atos institucionais numa nova Constituição, promulgada em 24 de janeiro de 1967 (DIAS, 2009, p.29).

⁶⁴ A mobilização do grupo udenista baiano para a desestabilização do governo João Goulart contou com nomes de destaque no cenário político baiano daquele contexto. Dentre eles se destacaram Juracy Magalhães e Luiz Viana Filho. Após o Golpe, ambos foram prestigiados com cargos na embaixada nos Estados Unidos e no Gabinete Civil, respectivamente (DIAS, 2009b).

Segundo pesquisa de Santana, após o Golpe Civil-militar de 1964, as mulheres baianas de classe média também se organizaram e trataram logo de manifestar seu apoio ao “novo regime”, em forma de uma “grande marcha”. Segundo a autora, já no dia 06 de abril, o jornal *A Tarde* (06/04/1964), com uma matéria intitulada “Professoras solidárias com o Exército”, noticiou que “Comissão de professoras presta homenagem ao General Manoel Mendes Pereira, comandante da VI Região Militar, pelo revigoramento da democracia brasileira”. Conforme a autora, esta foi a maior manifestação baiana de apoio aos militares. “Tendo sido apoiada diretamente pela Prefeitura Municipal, pelo Governo do Estado, e por diversos setores da sociedade, a Marcha contou com cerca de 400 mil pessoas” (SANTANA, 2005, p. 26). Era a volta da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” em uma versão pós-Golpe, na cidade de Salvador.

Em 15 de março de 1967, o general Arthur da Costa e Silva assumiu a Presidência da República, em substituição ao marechal Castelo Branco (1964-1967), sob a égide da nova Constituição que institucionalizava o Estado de Segurança Nacional⁶⁵. Foi a partir desse período, especificamente entre 1967 e 1968, que o

Movimento Estudantil realizou grandes mobilizações contra o governo; o movimento sindicatos trabalhadores começou a sofrer um processo de renovação e de resistência à política econômica, culminando com as greves operárias de Contagem (MG) e Osasco (SP) em 1968; setores da Igreja Católica associaram-se à luta oposicionista; golpistas civis de primeira hora, como Carlos Lacerda, que em 1964 era governador da Guanabara, juntaram-se a políticos cassados pelo Regime, como Juscelino Kubitschek e o próprio João Goulart e fundaram a Frente Ampla que objetivava aglutinar forças oposicionistas. (GERMANO, 1993, p. 65).

Entretanto, é com a promulgação do Ato Institucional nº. 5, em dezembro de 1968, que o Governo ditatorial revela a sua força repressora sobre todos os segmentos declarantes opositores ao Regime, notadamente os estudantes, intelectuais e trabalhadores⁶⁶. Por este documento, o Poder Executivo fica

⁶⁵ Vale ressaltar que a noção de Segurança Nacional passa a ter um outro sentido na Constituição de 1967. Enquanto na Constituição de 1946, o mesmo termo dizia respeito à defesa contra agressões externas, no texto de 1967 ocorre um deslocamento, e a agressão a combater passa ser, então, o “inimigo interno” do Estado. De acordo com Germano (1993), “a noção de ‘inimigo interno’ ligava-se, por sua vez, a uma outra noção a de ‘guerra revolucionária’ que significava uma internalização, em cada país de uma estratégia do ‘comunismo internacional’ para conquistar o mundo” (GERMANO, 1993, p. 64). Conforme Alves, a ameaça à Segurança Nacional passou a ser entendida como “uma ameaça antes a fronteiras ideológicas do que a fronteiras territoriais” (ALVES, 2005, p. 45).

⁶⁶ Somam-se a esses segmentos os grupos de guerrilha urbana e rural que atuaram com maior fervor a partir da promulgação do AI 5, denominados por Gorender de “grupos de esquerda”. Para um estudo mais detalhado acerca da formação e ação desses grupos, ver: GORENDER, 1998.

autorizado a legislar em todas as matérias. Conforme seu artigo 3º., “o presidente da República [...] poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios”, além de “suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais”. (AI nº. 5, 1968). Enfim, o ciclo de maior repressão, que teve início em dezembro de 1968, estendeu-se por todo o governo Médici (1969-1974). Era a origem de um *Leviatã*, um típico Estado hobbesiano que absorvia todo o poder, como lembra Alves (2005), ao citar a analogia criada pelo General Golbery do Couto e Silva.

É fato também que o Golpe truncou uma fase de excepcional florescimento da cultura brasileira (GORENDER, 1998). Nesse contexto, uma onda de otimismo permeou a música popular, o teatro, e a literatura. Era a fase de ouro da Bossa Nova, do teatro de Arena, da literatura, e o cinema já fornecia mitos como o conquistense Glauber Rocha. Essa foi uma fase, como diria Gorender (1998), de um impressionante impulso intelectual. Outrossim, as crônicas de Zuenir Ventura (2008) lembram que, “os ídolos da juventude da época não eram televisivos, mas musicais, ainda que ajudados pela TV: Roberto Carlos, para os *alienados*; Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil, para a faixa *participante*; e, vindo avassaladoramente de fora, os Beatles” (VENTURA, 2008, p. 53, grifo do autor).

Já no plano econômico, no final da década de 1960, a indústria respondia por 38,7% do Produto Interno Bruto (PIB). Já os bens de produção atingiam 45,7%, em 1970 (VIEIRA; FARIAS, 2007). Com a inflação mantida sob controle, após o ano de 1967, o país avançava para o chamado “milagre econômico” (1968-1973), sem, contudo, livrar-se da cultura política repressora.

É no bojo dessa repressão que emergiam as reformas no setor educacional. Conforme Freitag (1979), o Estado autoritário soube fazer muito bom uso das políticas educacionais empreendidas nesse contexto para a reordenação das formas de controle social e político. Para ela,

a educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar. (FREITAG, 1979, p. 75).

Romanelli veio corroborar essa afirmação, ao lembrar que o Regime percebeu a necessidade de se adotarem as “medidas para se adequar o sistema educacional

ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 2003, p. 196). Mas essas questões estarão sendo mais bem discutidas posteriormente, onde discorreremos acerca das reformas educacionais efetivadas durante o período ditatorial no Brasil. Nesse contexto, o governo colhia os “louros” do “milagre econômico”⁶⁷, o que, supostamente, lhe daria a garantia de vitória nas eleições de 1974. Contudo, os resultados das eleições daquele ano conferiram uma clara vitória ao partido de oposição, o MDB. Aliás, “a maior vitória do MDB deu-se no senado, onde recebeu 4 milhões de votos a mais que a ARENA” (ALVES, 2005, p. 227). A reação do Governo ditatorial foi imediata. Antes mesmo de acontecerem as eleições municipais de 1976, o presidente Geisel baixou o Decreto-Lei nº. 6.639 de 1976, que recebeu o nome de Lei Falcão⁶⁸. Esta trazia implicações para os políticos de oposição na divulgação de suas plataformas de governo na corrida pelo voto.

Mas, foi nas eleições de 1978, que o MDB assumiu, definitivamente, a sua condição de partido opositor, já que, durante quase todo o período ditatorial este se propagou como “oposição”, de modo a emprestar “legitimidade ao regime ao permitir-lhe argumentar que havia uma oposição em funcionamento” (CARVALHO, 2010, p. 165).

Nesse movimento, vários grupos organizados na sociedade civil⁶⁹ passaram a militar, junto ao partido de oposição contra a Ditadura imposta, e os atos de violência dela decorridos. A reorganização da UNE, no ano de 1977, foi um reforço para que

⁶⁷ Período de crescimento industrial entre 1968 e 1973, cujas taxas de crescimento chegaram a dois dígitos, entretanto o “Milagre” não aliviou os sérios problemas da pobreza e sofrimento dos mais pobres no Brasil, pelo contrário, em alguns aspectos, até os agravou (ALVES, 2005). Conforme pesquisa de Tavares e Freixo (2005), o “Milagre Econômico”, foi exaltado, inclusive, em um samba-enredo da escola de samba Beija-Flor de Nilópolis. Com o enredo intitulado “O Grande Decênio”, a escola levou para a avenida, no ano de 1975, “as ‘realizações’ da primeira década do Regime Militar listadas no samba composto por Bira Quininho: *‘É de novo carnaval/ Para o samba este é o maior prêmio/ E o beija-flor vem exaltar/ Com galhardia/ O grande decênio/ Do nosso Brasil que segue avante/ Pelo céu, mar e terra/nas asas do progresso constante/ Onde tanta riqueza se encerra/ Lembrando PIS e PASEP/ E também o Funrural/ Que ampara o homem do campo/ Com segurança total/ O comércio e a indústria/ Fortalecem o nosso capital’*” (TAVARES; FREIXO, 2005, p. 132). Chauí acrescenta aí o futebol que, segundo ela, durante a Copa de 70, período do “Milagre Brasileiro”, era criado o sentimento patriótico, que percorria todo o país, cujas músicas, encomendadas pelo governo, ganharam a simpatia do povo. A mais famosa delas era: *“Noventa milhões em ação/ Pra frente, Brasil”* (CHAUÍ, 1986, p. 90).

⁶⁸ O referido Decreto-Lei determinava que, durante as campanhas para eleições municipais, os partidos limitar-se-iam a apresentar, no rádio e na televisão, seu nome, o número e o currículo dos candidatos, além de uma fotografia destes na televisão. Ele recebeu o nome de Lei Falcão por ter sido assinado por Armando Falcão, o então Ministro da Justiça. (ALVES, 2005).

⁶⁹ Estudantes, organizadores sindicais, militantes partidários, ativistas sociais da Igreja e membros dos movimentos pela anistia política e pelos direitos das mulheres e dos negros. (ALVES, 2005).

essas ações convergissem, em 1978, em um diálogo do governo do general Ernesto Geisel com a oposição organizada (MDB, OAB, ABI, CNBB) (ALVES, 2005). Eram os sinais de um movimento tímido de abertura política, planejado a partir daquilo que Alves (2005) denominou de “política de distensão” (ALVES, 2005, p. 224). Nesse sentido, pôde-se considerar como os maiores ganhos políticos desse movimento, no ano de 1978, o fim do AI 5, votado pelo Congresso, o fim da censura prévia no rádio e na televisão, e o restabelecimento do *habeas corpus* para crimes políticos (CARVALHO, 2010).

Outrossim, no ano de 1979, já no governo do general João Baptista Figueiredo, o Congresso aprovou a tão esperada Lei de Anistia (BRASIL, 1979). Esta, segundo Alves (2005), resultou de intensas negociações com a oposição. Todavia, em seu texto, a mesma lei apresentou uma “distorção”. Conforme Carvalho,

a lei era polêmica na medida em que estendia a anistia aos dois lados, isto é, aos acusados de crime contra a segurança nacional e aos agentes de segurança que tinham prendido, torturado e matado muitos dos acusados. Além disso, não previa a volta aos quartéis dos militares cassados e reformados compulsoriamente. (CARVALHO, 2010, p. 176).

Ou seja, o dispositivo criava um precedente de impunidade por crimes de tortura e “facilitava” a vida dos torturadores da “linha-dura” do Regime, na medida em que esses ficaram livres das eventuais investigações por crimes políticos. Não obstante, ela [a lei] revigorou a vida política no país, ao devolver os direitos políticos aos que os tiveram retirados nos anos de militância na oposição ao Regime.

É no fervor dessas mudanças que chega ao fim o bipartidarismo⁷⁰. A partir de 1979, surgem no país novas siglas além da ARENA e MDB⁷¹, estas transformadas em PDS e PMDB, respectivamente.

Os anos de 1980 e 1981 prosseguiram com o movimento da “política de liberalização”, criando, portanto, uma expectativa para as eleições gerais a serem realizadas em 15 de novembro de 1982, com exceção das capitais de estados e nos municípios considerados de interesse da segurança nacional (ALVES, 2005).

Na jornada pela conquista do poder político pelos diferentes grupos, representados pela variedade de siglas, nas eleições de 1982, os partidos de oposição alcançaram um número de cadeiras na Câmara e no Senado nunca visto

⁷⁰ Lei Orgânica dos Partidos nº. 6.767 de 20 de dezembro de 1979.

⁷¹ PTB, PDT, PP, PT (CARVALHO, 2010).

nos anos anteriores de ditadura. “A oposição ganhou em nove dos 22 estados, inclusive nos mais importantes, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, e conseguiu maioria na Câmara dos Deputados” (CARVALHO, 2010, p. 177). Eram os novos sinais de enfraquecimento do partido da situação e, portanto, do poder do Regime imposto em março de 1964.

Não obstante, em janeiro de 1985, o país ainda vivenciou a experiência de ter o seu primeiro presidente civil, após anos de Ditadura, eleito por um colégio eleitoral. Trata-se da eleição de Tancredo Neves, do PMDB, que a fatalidade de sua morte elevou à posição de Presidente da República o vice-presidente José Sarney, cuja base de sustentação política era o partido do Regime Civil-militar. Contudo, o país vivia o advento da Nova República em que “a ‘transição democrática’ fez-se, pois, segundo a estratégia de conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2008, p. 414).

Vale considerar que um ano antes, em janeiro de 1984, os partidos de oposição, juntamente com outros segmentos representativos da sociedade civil, inclusive a ala “progressista” da Igreja Católica, ergueram a bandeira de luta em favor das eleições diretas para Presidente da República. A partir desse momento, tornaram-se comuns no país os “Comícios pelas Diretas”. Entretanto, elas só vieram a se efetivar, tardiamente, no ano de 1989, com a eleição de Fernando Collor de Mello (PRN). Portanto, a reconquista da democracia no Brasil não foi um ato de outorga ou de concessão dos militares, mas uma “conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 144), dos partidos de oposição, dos sindicatos e das tantas outras instituições organizadas na sociedade civil.

Enfim, os limites deste trabalho e o tempo delimitado para a pesquisa ora empreendida, não permitem uma análise pormenorizada do Golpe Civil-militar de 1964 e a Ditadura imposta por este ato. Contudo, a burocratização, a militarização e o terrorismo político planejados do Estado, por meio dos construtos institucionais representados por instituições como a ESG, o IPES e o IBAD, estão hoje demonstrados por farta documentação e análise histórica⁷². Nesse material, encontram-se explícitos os meandros do poder civil-militar, as brutalidades da repressão, as relações políticas com o setor conservador da igreja, o

⁷² Conferir as pesquisas do CPDOC/FGV, de Figueiredo (2004), Fico (2008), Gaspari (2002), Alves (2008), Ianni (1971), Dreifuss (1981) Toledo (1994), entre outras.

desenvolvimento dos serviços secretos que espalharam os seus tentáculos pelos quatro cantos do país, as ferrenhas disputas entre os militares “duros” e os “moderados”, a tortura sistemática como instrumento do Estado, as conexões com outros países da América do Sul, a proximidade com o governo dos Estados Unidos⁷³, o desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional.

3.2.1 “A interiorização do Golpe”: os reflexos da Ditadura Civil-militar em Vitória da Conquista

A luta pelo poder, no município de Vitória da Conquista, por grupos políticos locais, vem de longa data. A despeito da carência de pesquisas em nível local que abordem os conflitos políticos vividos na cidade nos diferentes contextos, os trabalhos de Dias (1999; 2001; 2009), Medeiros (1977; 2001; 2011) e Ivo (2004) põem-nos a par das antigas querelas políticas e confrontos familiares de coronéis e latifundiários desde o período republicano. Nesse sentido, encontramos em jornais publicados na época, em atas da Câmara de Vereadores e em trabalhos de pesquisadores do Departamento de História (DH) e do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, informações e resultados de pesquisas que abordam os conflitos políticos locais, como resultado de contendas políticas antigas na cidade, envolvendo diferentes grupos e ideologias políticas. Essa genealogia do poder convergiu para José Fernandes Pedral Sampaio (PSD), personagem político que protagonizou a luta contra a repressão política sofrida pelo município no período ditatorial no país, após o Golpe de 1964, e que nos interessou, sobremaneira, para a conclusão desta pesquisa.

Essa primeira contribuição vem da pesquisa desenvolvida pelo historiador e advogado Ruy Hermann de Araújo Medeiros. Em um de seus trabalhos, intitulado *Há 47 anos um desesperado maio* (2011), este pesquisador conta que as eleições de 1962 em Vitória da Conquista foram bem polarizadas. Segundo ele, na década de 1960, estavam no PSD o médico Régis Pacheco e o engenheiro José Fernandes Pedral Sampaio disputando com Gerson Sales, da UDN, a hegemonia política em Vitória da Conquista.

⁷³ Para um estudo mais detalhado sobre a participação dos EUA no movimento golpista de 1964, conferir a obra de Carlos Fico (2008).

À medida que iam se aproximando as eleições de 1962, Gerson Sales (antigo candidato vitorioso pela UDN, em 1958, contra José Pedral, do PSD, cuja vitória se deu com a votação de 7.320 votos contra 5.432 votos para o candidato da oposição), juntamente com o seu grupo, optariam por tentar dividir a oposição. Finalmente, o candidato apresentado pelas forças “gersistas” foi um vereador que militou na oposição: Jesus Gomes dos Santos.

Entretanto, mesmo tendo vários candidatos concorrendo à vaga de prefeito da cidade, nas eleições de 1962, a disputa ferrenha ficou mesmo entre José Fernandes Pedral Sampaio, candidato da coligação PSD/MTR, e o já citado Jesus Gomes dos Santos, candidato da coligação UDN/PRP. Dr. Hugo de Castro Lima, apesar do grande prestígio que desfrutava na cidade, candidato do PTB, não conseguiu ampliar sua candidatura, e Jorge Stolz Dias, que houvera sido barulhento prefeito numa interinidade, candidato pelo PSP, não tinha expressão eleitoral suficiente.

Tão logo saíram os resultados das eleições, o favoritismo de José Fernandes Pedral Sampaio foi confirmado. Segundo o mesmo historiador, este candidato obteve 7.051 votos, enquanto Jesus Gomes dos Santos conseguira 4.667 votos. Hugo de Castro Lima foi agraciado com 555 votos, e Jorge Stolz Dias com 96 (MEDEIROS, 2011). José Pedral venceu o pleito com ampla margem de votos, considerando-se o número de eleitores da época. Foram 2.384 votos de diferença em relação a Jesus Gomes dos Santos (MEDEIROS, 2011). Enfim, aquelas eleições culminavam com um processo de divergências de longa data acentuadas entre os respectivos grupos políticos.

O novo prefeito iniciou seu governo enfrentando os desafios da agitada fase política pela qual passava o país naquele contexto, iniciada com a posse e a renúncia do presidente Jânio Quadros, cujos meandros já foram discutidos neste capítulo.

A fase de governo de João Goulart, o seu vice e sucessor político, coincidiu com momento de lutas sociais. E foi nesse contexto que ganhou corpo o debate acerca das já discutidas “Reformas de Base”. Conforme Medeiros (2011), em Vitória da Conquista, as ideias de “Reformas de Base” alcançaram forte repercussão. Na década de 1960, elas foram muito discutidas na cidade e acompanhadas de um movimento mobilizador. Os bancários realizaram greve. Os pedreiros fundaram seu sindicato. Os estudantes organizaram seus grêmios e passou a haver certo “movimento estudantil” (MEDEIROS, 2011).

Enfim, a vida política nacional repercutia em Vitória da Conquista, e aqui se acentuou quando João Goulart assinou o decreto da Reforma Agrária, fazendo cumprir as reformas anunciadas via desapropriação de áreas ao longo das rodovias federais. Segundo Dias, a proposta reformista entusiasmou o prefeito Pedral e seu grupo político que, embora oriundos do coronelismo conquistense, “compreendiam a necessidade de inserção do município dentro da estrutura política e econômica do país que acompanhava as atualizações do capitalismo ocidental” (DIAS, 2009, p. 74).

É fato que a medida motivou muitos protestos e, em Vitória da Conquista, políticos de direita e fazendeiros reagiram. No fervor dos debates, realizou-se, no Cine Conquista, um ato durante o qual estes criticaram veementemente o então Presidente da República, combateram a ideia de reformas e os comunistas. “Os discursos dos oradores diziam mais que o simples descontentamento com a reforma agrária trombeteada, apesar de tímida em sua proposta oficial” (MEDEIROS, 2011).

Um fato marcante nesse período, conforme Medeiros (2011), foi o desconforto do grupo derrotado nas eleições de 1962 que ainda não havia aceitado a decisão das urnas. Esse desconforto levou esse grupo a fortalecer a oposição ao Prefeito, inclusive lançando mão da imprensa local. Na época, o jornal “*O Sertanejo*” fez a sua parte nesse processo, e na Câmara, com os vereadores da UDN e do PTB, era declarada a oposição, tanto contra a administração local, quanto às reformas pretendidas em nível nacional.

Para a compreensão do desfecho político dessa situação, julgamos relevante citarmos também os trabalhos do historiador José Alves Dias. Em seu trabalho de mestrado em História Social (*A subversão da ordem: manifestações de rebeldia contra o regime militar*, 2001) e em sua tese de doutoramento (*Rumo ao palácio: as estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a Ditadura (1966 – 1982)*) (2009), o referido historiador conta que Vitória da Conquista mantinha posições estratégico-políticas no executivo e no legislativo vinculadas às propostas do governo João Goulart.

Conforme o mesmo autor, naquele contexto, a cidade festejava a inauguração da rodovia que ligava Salvador ao Rio de Janeiro. Ele afirma que o evento adquiriu tanta importância que o Presidente João Goulart, pessoalmente, veio prestigiar a solenidade realizada na divisa dos Estados da Bahia e Minas Gerais, ocasião em

que proferiu um fervoroso discurso⁷⁴ exaltando a construção de obras em seu governo, e que, a convite das autoridades locais, visitou Vitória da Conquista. Ainda segundo Dias, teria sido essa a primeira vez em que a cidade recebeu a visita de um Presidente da República. Esse fato marcou, sobremaneira, a vida política da região e, especialmente, da cidade de Vitória da Conquista, uma vez que reivindicações antigas foram atendidas, como as obras de abastecimento de água encanada e a instalação da Vara da Justiça do Trabalho (DIAS, 2008).

No que concerne às questões políticas, econômicas e ideológicas que marcaram aquele momento na sociedade brasileira, sabemos que estas dividiram a opinião de grupos políticos e, em uma dimensão maior, da sociedade como um todo. Assim sendo, ainda segundo Dias, em um âmbito mais geral, a princípio, uma parte do PSD, que aproximava as oligarquias regionais do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de Jango, foi, progressivamente, se distanciando deste último e aderindo organicamente ao Golpe contra o Presidente. Assim, sob essa influência e de forma confusa, os simpatizantes do governo “Janguista” em Vitória da Conquista “se viram envolvidos na complexa conjuntura do Golpe de 1964” (DIAS, 2009, p. 79).

Com a deflagração do referido Golpe, em Vitória da Conquista, nas palavras de Medeiros (2011), era chegada a hora da “desforra”. Não se tratava apenas de combater a subversão e os comunistas, mas de se vingar. Conforme este historiador, na Câmara, os vereadores da UDN e do PTB falavam em “incorporar Vitória da Conquista aos fatos nacionais recentes” (MEDEIROS, 2011).

Nessa perspectiva, Dias (2001) afirma que, tão logo o Golpe foi consumado e foram definidas as primeiras medidas de “saneamento” da política interna, o capitão Antônio Bendochi Alves Filho, udenista e lacerdista convicto, foi designado para coordenar a prisão e a deposição dos adversários em Vitória da Conquista. A sua chegada na cidade provocou apreensão e medo na população local, inclusive pela prisão e exibição pública de dezenas de pessoas suspeitas de subversão. Conforme o mesmo historiador, a Câmara Municipal foi coagida a votar a cassação do mandato de José Pedral sob vigilância armada⁷⁵, sendo as principais acusações

⁷⁴ A reprodução do texto desse discurso encontra-se no *O Jornal de Conquista*, edição de 08 de junho de 1963, p. 4, disponível no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista-BA.(DISCURSO..., 1963).

⁷⁵ Tivemos acesso a uma outra versão acerca da cassação do prefeito José Fernandes Pedral Sampaio, que encontra-se no jornal *O Sertanejo*, nas edições de 06, 13 e 20 de junho de 1964, disponíveis no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista-BA.

contra o prefeito: compor o Grupo dos Onze, núcleos organizados por Brizola⁷⁶; participar da Frente de Libertação Nacional, que seria liderada por Waldir Pires (político baiano de oposição ao Regime e candidato do PSD nas eleições estaduais de 1962, na Bahia); provocar agitação no país e estar se preparando militarmente para a guerrilha.

Durante a busca por documentos para esta pesquisa, tivemos acesso à Ata da 30ª. Reunião Extraordinária da Câmara Municipal de Vitória da Conquista (AnexosA), cuja pauta única era a

apreciação do impedimento do atual prefeito dêste município pelo fato de professar a ideologia contrária à verdadeira democracia que herdamos dos nossos antepassados e a verdadeira forma de govêrno compatível com os nossos ideais de liberdade.

O mesmo documento trazia em seu corpo a “justificativa” maior da cassação do prefeito José Pedral.

É público e notório nesta cidade a afinidade ideológica do engenheiro José Fernandes Pedral Sampaio com o govêrno deposto, sabido como é que seguia a orientação política do Dr. Waldir Pires, cujos direitos políticos foram cassados em decorrência dos fatos acima expostos, também é público e notório que as Fôrças Armadas, representadas por valoroso contingente comandado pelo Capitão Antônio Bendochi Alves Filho, cumprindo ordens do Alto Comando Revolucionário, acaba de deter o engenheiro José Fernandes Pedral Sampaio, para o fim de responder por seus atos, criando a impossibilidade material que importa em verdadeiro impedimento legal de continuar no desempenho das funções de prefeito dêste município.

Em seu lugar, tomou posse no cargo o vereador Orlando da Silva Leite, que seria formalmente eleito prefeito, pela Câmara Municipal, em 30 de junho daquele ano. Assim sendo, as prisões do prefeito José Pedral e de algumas dezenas de pessoas, entre os quais vereadores de sua base de apoio, foram providenciadas imediatamente (DIAS, 2001).

Sobre a sua prisão, o ex-prefeito José Pedral relatou, em depoimento ao historiador José Alves Dias, o que, para ele, foi um ato de intimidação e demonstração ostensiva de força e autoritarismo:

⁷⁶ Leonel de Moura Brizola, político brasileiro por várias décadas, manteve ligações políticas e pessoais com Getúlio Vargas e comandou, em 1964, no Rio Grande do Sul, a resistência ao Golpe contra João Goulart, seu cunhado. Disputou e venceu diversos pleitos políticos em eleições para deputado estadual, deputado federal e governador nos Estados do Rio Grande do Sul, Guanabara e Rio de Janeiro, como também foi duas vezes candidato derrotado em eleições presidenciais.

A minha prisão foi uma traição, como praticamente tudo que foi feito nesse golpe militar. De manhãzinha, eu tive notícia de que tinha chegado uma companhia. Vieram cem homens do exército, muito armados, muitas metralhadoras, pra humilhar mesmo a cidade. Eu soube que eles estavam aqui e me aprontei pra ir ao quartel. Quando saí, defronte da minha casa, a tropa estava parada ali, o capitão Bendochi e outros militares. Eu passei, cumprimentei e disse até que ia fazer uma visita lá no quartel. Ele disse: – ah! O senhor vai? Então “vum bora pra lá”. Na mesma hora entraram dois tenentes no meu carro e a gente seguiu até lá no quartel, que é, hoje, o Batalhão Militar. Lá, mandaram eu me identificar e, imediatamente, disseram que eu estava preso e me transferiram para uma cela onde eu fiquei incomunicável. Eles me mantiveram pelo menos umas trinta e seis ou quarenta e oito horas incomunicável, sem fornecer, inclusive, alimentação⁷⁷.

Em outro depoimento concedido a esse historiador, o prefeito cassado José Fernandes Pedral Sampaio relatou o seguinte:

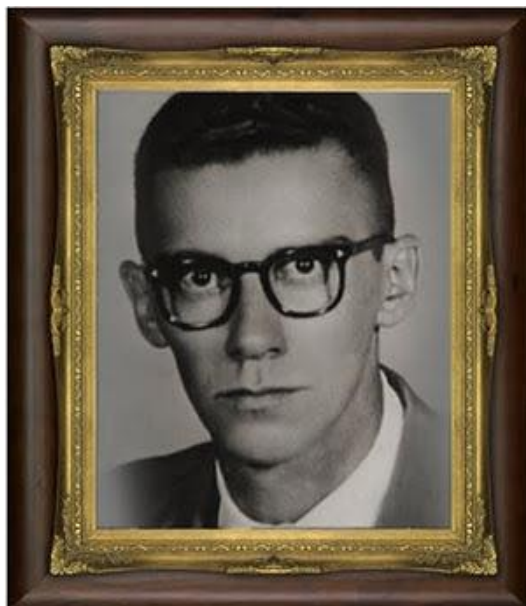
Eu tive o direito político suspenso, o mandato cassado pela Câmara de Vereadores, numa sessão violenta, de metralhadoras, o quartirão todo cercado. Prenderam os vereadores que podiam resistir, reagir. Convocaram os suplentes que não podiam ser convocados e uma reunião de cassação do mandato foi feita no mesmo dia da minha prisão. Posteriormente - eu estava preso ainda - li nos jornais que tinha tido os direitos políticos suspensos por dez anos.

É válido salientar que, após a eleição, pela Câmara de Vereadores, do prefeito Orlando da Silva Leite (por oito votos a zero), o presidente em exercício da mesma instituição, Dr. José Gil Moreira⁷⁸, encaminhou ofícios destinados ao Presidente da República, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco; ao Governador do Estado da Bahia, Dr. Lomanto Júnior; ao Presidente do Tribunal Regional Eleitoral, desembargador Wilton de Oliveira e Souza; ao Secretário de Segurança Pública da Bahia, Coronel Francisco Cabral; e ao chefe do Quartel General em Salvador, Capitão Antônio Bendochi Alves Filho, comunicando o ocorrido na respectiva sessão da Câmara (Anexos A).

⁷⁷ Entrevista concedida pelo ex-prefeito de Vitória da Conquista, José Fernandes Pedral Sampaio, ao historiador e professor José Alves Dias, em dezembro de 1999. A cassação de seu mandato e a suspensão de seus direitos políticos por dez anos se deram com base no Art. 10, do Ato Institucional nº 1, de 09 de abril de 1964.

⁷⁸ Dr. José Gil Moreira, eleito vereador em 1962, pelo PTB, era o pai do cantor e compositor baiano Gilberto Gil que militou contra a Ditadura no Brasil, sendo exilado em Londres, juntamente como seu amigo também cantor e compositor baiano, Caetano Veloso, após o AI 5.

Foto 11: Prefeito José Pedral Fernandes Sampaio



Fonte: BAHIA, 2011.

Na mesma época, também foram presos Alcides Araújo Barbosa (presidente do Sindicato dos Comerciantes), Altino Pereira (presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil), Aníbal Lopes Viana (jornalista e suplente de vereador), Antenor Rodrigues Lima (comerciante), Edvaldo Silva (presidente da Associação dos Panificadores), Érico Gonçalves Aguiar (agricultor), Franklin Ferraz Neto (juiz trabalhista), Galdino Lourenço (motorista), Gilson Moura e Silva (radialista), Hemetério Alves Pereira (livreiro), Hugo de Castro Lima (médico), Ivo Vilaça Freire de Aguiar (funcionário público), Jackson Fonseca (radiotécnico), João Idelfonso Filho (publicitário), José Luiz Santa Izabel (bancário), Juracy Lourenço Neto (comerciante), Lúcio Flávio Viana Lima (bancário), Luis Carlos (bancário), Paulo Demócrito Caires (estudante), Péricles Gusmão Régis (comerciante e vereador), Raimundo Pinto (comerciante), Raul Carlos Andrade Ferraz (advogado), Reginaldo Santos (bancário, diretor do jornal “O Combate”), Vicente Quadros Silva Filho (radiotécnico) e outros (MEDEIROS, 2011; DIAS, 2009).

Conforme jornal da época⁷⁹, as prisões tiveram início no dia 06 de maio de 1964. Em um ônibus, estacionado na Praça Barão do Rio Branco (Foto 12), no centro da cidade, eram conduzidos os prisioneiros. Dali eram levados às celas do Batalhão de Polícia (hoje 9º. BPM/VC), onde eram interrogados, respondendo a IPM

⁷⁹ Jornal *O Sertanejo*, 20 de junho de 1964.

– Inquérito Policial Militar, sob supervisão do Sr. AntonioBendochi Alves Filho, Capitão do Exército.

Foto 12: Praça Barão do Rio Branco, década de 1960



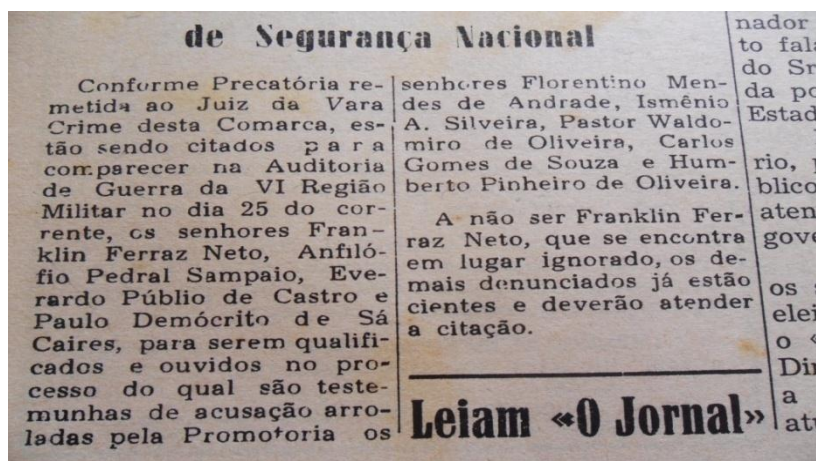
Fonte: BAHIA, 2011.

Em ofício, enviado em 02 de junho de 1964, ao Presidente da República, o 1º. Secretário em exercício da Câmara de Vereadores, Floriano Alves Barreto, leva ao conhecimento do Presidente o voto de “louvor” da Câmara ao ato deste de “cortar a relação diplomática com Cuba, país subversista” (Ofício nº. 44/64). O mesmo documento ressalta que o voto de “louvor” deve-se ao fato de o Presidente “salvaguardar a Nação Brasileira da corrupção ideológica de sectários comunistas agentes do exterior”. Lembrando ainda que a Câmara “continua na vanguarda ao vosso lado em defesa dos direitos nacionais e fé cristã do país” (Ofício nº. 44/64). (Anexos A).

Já os jornais da época encarregaram-se de publicar a solicitação de comparecimento à Auditoria de Guerra da VI Região Militar alguns dos acusados de crime contra a segurança nacional, entre eles estavam os nomes de: Franklin Ferraz Neto, Anfilóbio Pedral Sampaio, Everardo Públio de Castro e Paulo Demócrito de Sá Caíres (QUESTÃO..., 1966).

Sobre o sumiço de Franklin Ferraz, a professora Regina Gusmão, filha do então vereador Péricles Gusmão e uma das professoras entrevistadas para esta pesquisa, trouxe à sua memória o ocorrido na época: *“Franklin Ferraz foi preso na mesma época que meu pai, depois ele foi embora pra São Paulo com medo, aí entrou em uma depressão!”*

Foto 13: O Jornal de Conquista, 22/01/1966



Fonte: Acervo Particular do Professor Ruy Medeiros, 2012.

Entretanto, a sanha repressiva do Estado ditatorial não parou por aí. Conforme estudos de Medeiros (2011), o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil também foi fechado e a população foi atemorizada. Segundo esse mesmo pesquisador, em 13 de maio de 1964, um dos presos, Péricles Gusmão Régis, apareceu morto na cela onde fora aprisionado. Era um vereador combativo. Embora vinculado ao MTR – Movimento Trabalhista Renovador – pelo qual fora eleito, tinha ligação com grupo de esquerda. Sua morte não foi bem explicada e a informação oficial (que aparece em seu registro de óbito) é a de suicídio.

Ao lembrar o episódio político que desencadeou na morte do seu pai, a professora Regina Gusmão relatou o seguinte:

Eu na época era adolescente, fui vítima [do Regime] porque meu pai foi morto. Instalaram no quartel uma prisão provisória, de precárias instalações e eu, sendo a filha mais velha, era quem transportava toda a alimentação. As refeições eram fornecidas pelos familiares. Minha mãe ficou de cama...[ela estava grávida].

Meu pai era um político brilhante! Na época, era vereador conceituado e de uma família nobre, como diziam na época. Ele se destacou pela facilidade de expressão. Era político de força, de nome... Eu falo com muito orgulho, era um político nato! [...] O meu pai foi preso e ficou um período curto na prisão, lá “deram cabo dele”, alegando que foi suicídio. Mas, pela proporção, sabemos que não foi suicídio. Então eu fui vítima do regime também. Sofremos na pele. Minha mãe era doméstica, dedicada ao lar. O meu pai era a “cumeeira” da casa e nos deixou. Minha mãe ficou com quatro filhos para criar, esperando o quinto filho. Então a gente foi vítima do regime! Por muito tempo a gente pagou esse preço, fomos rotulados, éramos tidos como comunistas. Ele era um nome que se destacou. Tinha um círculo de amizade muito grande, com muitos políticos. Na época o prefeito era Pedral. E além dele, vários políticos frequentavam a minha casa. Eu me lembro dos acontecimentos. Eu tinha apenas 10 anos, 11 anos, precisamente. [...]. Eu era a filha mais velha, [...] e assumi muito cedo

toda a responsabilidade da casa. [...] A minha mãe entrou em depressão. Então eu amadureci muito cedo. Eu queimei muita etapa da minha vida em função dessa tragédia. Até hoje a gente não consegue esquecer. O tempo passa, mas a ferida permanece. (Professora Regina Gusmão).

Assim, decorridos os fatos, afirma Dias (2005), foi exatamente o posicionamento favorável de prefeitos do interior da Bahia⁸⁰ às Reformas de Base do presidente João Goulart e a tentativa de aproximação de alguns deles com os movimentos populares que despertaram a atenção do Comando Militar no interior do Estado. Para esse historiador, havia, portanto, “duas dimensões na interiorização da repressão: a resultante da delação e outra motivada pelo conteúdo político e doutrinário das gestões administrativas municipais” (DIAS, 2005. p. 76). Embora, segundo ele, mesmo independentes, essas dimensões são complementares e por vezes se confundem.

Como se pode ver, o Golpe de 1964 teve ampla repercussão na Bahia, inclusive em um âmbito maior. Conforme pesquisas de Pinheiro (1999), em todos os municípios da Bahia, a oligarquia apoiou o partido da situação por motivos óbvios: estava no poder. Nesse sentido, as delações e a eclosão de antigas intrigas entre adversários políticos na capital e em muitos municípios do interior tornaram-se uma constante. Assim sendo, conforme Pinheiro (1999), o MDB foi organizado nas cidades mais importantes da Bahia (inclusive em Vitória da Conquista), entretanto, sem muita expressão política.

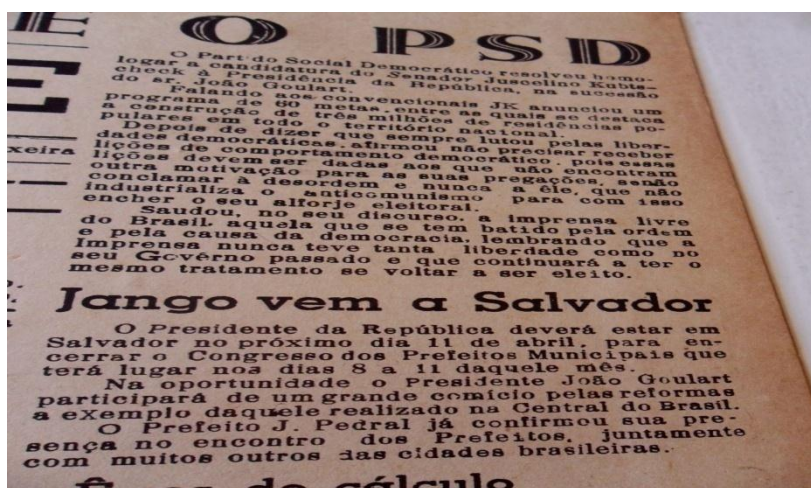
No cenário político das eleições de 1970, dos 336 municípios da Bahia, a ARENA estava organizada em todos eles, ao passo que o MDB se fazia presente em apenas 150 (PINHEIRO, 1999). É nesse contexto político “conturbado” que surge a liderança de Antônio Carlos Magalhães (ACM)⁸¹, um ardoroso defensor do

⁸⁰ Segundo Dias, prefeitos como Virgildásio Senna, em Salvador; Francisco Pinto, em Feira de Santana; Murilo Cavalcante, em Alagoinhas e José Pedral, em Vitória da Conquista, somaram-se a tantos outros que viveram a experiência da perseguição, da cassação e dos danos aos direitos políticos no período em questão (DIAS, 2009a).

⁸¹ Pela ordem, foram eleitos governadores da Bahia nesse período: Luiz Viana Filho (1966), Antônio Carlos Magalhães (1970), Roberto Figueira Santos (1974), Antônio Carlos Magalhães - pela segunda vez - (1978) e, finalmente, João Durval Carneiro (1982) (DIAS, 2009, p. 12). Conforme o mesmo autor, com o carlismo em ascensão, o período compreendido entre 1970 e 1982 pode ser definido como de acomodação das forças políticas remanescentes ou originárias do golpe de 1964. Ainda que cada um, ao seu modo, buscasse intervenção decisiva no diretório regional da ARENA e na Assembleia Legislativa da Bahia, o que prevaleceu foi a coesão do bloco conservador liderado por Antônio Carlos Magalhães. Isso porque, a certa altura, os grupos tradicionais, impossibilitados de dominarem individualmente os espaços de decisão, aceitaram a investidura de Antônio Carlos Magalhães como intermediador. O carlismo, então, surgiu como alternativa conciliadora dos interesses conservadores e autoritários (DIAS, 2009b, p.11).

Regime Civil-militar. A partir de seu primeiro governo (1971-1974), ACM se impôs aos demais grupos políticos como a única liderança do Estado, inclusive sobre Luiz Viana Filho que o antecedeu e o indicara para sucedê-lo (PINHEIRO, 1999). Egresso da UDN, ACM deu projeção à ARENA, partido do governo ditatorial, e, posteriormente, ao PDS e PFL, na Bahia. Ele era dono de um “poder carismático” considerável, o que lhe garantiu a popularidade necessária para a manutenção de sua liderança política. Era a materialização do “carlismo” na Bahia. Nessa configuração política “costurada” entre lideranças e grupos políticos, a oligarquia baiana identificara-se com o governo estadual, e este com o federal.

Foto 14: O Jornal noticia a vinda de Jango à Bahia, em abril de 1964.



Fonte: Acervo Particular do Professor Ruy Medeiros, 2012.

Enfim, a elite política na Bahia, durante a Ditadura, era pródiga em personalidades públicas carismáticas, como muito bem caracterizou Max Weber (1963, 2010). Conforme Dias, a popularidade de Lomanto Júnior, a eloquência de Luiz Viana Filho, a perspicácia de Juracy Magalhães e a astúcia de Antônio Carlos Magalhães eram características que, no conjunto, serviam muito bem aos propósitos do sistema político implantado em 1964 pelos militares. Possuíam a força suficiente para governar numa ditadura e o carisma necessário para confundi-la como uma democracia. Eram características de partidos diferentes que se conectavam e fundiam-se no emaranhado ideológico que caracterizou a ARENA (DIAS, 2009b).

Essa força política oligárquica resultante da união de diferentes grupos e lideranças políticas na Bahia, manifestou-se, sobretudo, nas eleições municipais de 1976. Nessa conjuntura, “o controle dos cargos municipais adquiria importância cada vez maior, na medida em que constituía os blocos de sustentação do poder político” (ALVES, 2005, p. 230).

Assim sendo, a ARENA pôde lançar mão de muitos recursos para garantir a vitória de suas bases políticas, inclusive abrindo estradas em municípios controlados por esse partido e, em alguns casos, até cortando verbas de municípios controlados pelo MDB. Este foi o caso de Vitória da Conquista, governada por Jadiel Vieira Matos (Foto 15), do MDB, de 1972 a 1976, cujo governo ficou conhecido como “a volta do pedalismo”⁸².

Foto 15: Jadiel Vieira Matos
Prefeito de Vitória da Conquista, eleito pelo MDB, de 1972 a 1976



Fonte: BAHIA, 2011.

A despeito de ter à sua disposição um aparato material com forte poder de mobilização política, a ARENA não alcançou a vitória esperada nas eleições municipais de 1976. Obteve cerca de 35% dos votos contra 30% do MDB. Conforme Alves (2005), “o MDB venceu as eleições para prefeitos e conquistou o controle majoritário de câmaras municipais de 59 das 100 maiores cidades do país, contra apenas 31 em 1972” (ALVES, 2005, p. 231).

⁸² Uma referência a José Pedral Fernandes Sampaio, prefeito cassado pelo Governo Civil-militar, em maio de 1964.

Em Vitória da Conquista, o MDB prosseguiu no governo, através da eleição do prefeito Raul Carlos de Andrade Ferraz, de 1977 a 1980⁸³. Este, por força da Emenda Constitucional nº. 14, de 09 de setembro de 1980⁸⁴, teve o seu mandato prorrogado por mais 2 anos, concluindo-o, portanto, em 1983.

Em 1983, José Pedral elegeu-se prefeito de Vitória da Conquista para exercer o seu segundo mandato, até 1989.

**Foto 16: Raul Carlos de Andrade Ferraz.
Eleito, em 1976, prefeito de Vitória da Conquista**



Fonte: BAHIA, 2011.

Hoje, de variadas maneiras, Vitória da Conquista guarda as marcas dos tempos de turbulência política das duas décadas de ditadura no Brasil. São marcas que estão nas memórias e no imaginário social da população conquistense e que emergem das lembranças ora espontâneas, ora provocadas, de quem viveu os fatos e de quem apenas “herdou” a memória coletiva.

⁸³ Nessas eleições, o MDB concorreu com dois candidatos: Sebastião Rodrigues Castro e Raul Carlos Andrade Ferraz, que, nas eleições de 1972, perdeu para o candidato Jadiel Matos. No pleito de 1976, votaram: 35.195 eleitores; desse total, o MDB obteve 20.298 votos, sendo 11.116 para o candidato Raul Ferraz, portanto, eleito prefeito de Vitória da Conquista, e 9.182 obtidos pelo candidato Sebastião Castro. A ARENA conseguiu 13.918 votos, distribuídos entre os seus respectivos candidatos: Edvaldo Flores com 10.852 votos, Nilton Gonçalves com 2.748 votos e Emmanoel Machado Lopes com 318 votos. O MDB venceu a ARENA com 6.380 votos. (VITÓRIA..., 1976).

⁸⁴ Art. 209 - Os mandatos dos atuais Prefeitos, Vice-Prefeitos, Vereadores e seus Suplentes, estender-se-ão até 31 de janeiro de 1983, com exceção dos Prefeitos nomeados. Parágrafo único - As eleições para Prefeitos, Vice-Prefeitos e Vereadores serão realizadas simultaneamente em todo o País, na mesma data das eleições gerais para Deputados. (BRASIL, 1969).

A cidade, como guardiã dessa memória coletiva, também buscou eternizá-la em forma de homenagem a todos aqueles que buscaram combater o Regime nas condições históricas dadas. Essa homenagem está materializada em um Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos da Bahia⁸⁵, edificado na Praça Tancredo Neves, em Vitória da Conquista, e inaugurado em 9 de julho de 1998. (Foto 18).

Foto 17: Palanque: Campanha de 1982: Hélio Ribeiro discursando, entre José Pedral (à sua esquerda e candidato a prefeito) e Raul Ferraz (à sua direita e candidato a Deputado Federal).



Fonte: BAHIA, 2011.

Enfim, os conflitos políticos que abalaram a vida da população de Vitória da Conquista refletiram em vários setores da sociedade local, inclusive na educação, que foi severamente atingida pelas políticas efetivadas na época, sobretudo, em sua prática gestora na esfera das escolas públicas. Afinal, é na escola que a gestão da educação tem seu campo primordial de repercussão, e é nesse espaço onde se travam as lutas (silenciosas ou não) pela posse do poder. São essas relações que se desenrolaram no interior da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, em

⁸⁵ Trata-se de uma obra dos conquistenses, o artista plástico Romeu Ferreira e a professora Ana Palmira Cassimiro. O trabalho traz uma figura humana vazada, dando o sentido de ausência. Há uma placa de homenagem afixada na lateral do referido monumento onde constam os nomes dos seguintes mortos e desaparecidos políticos baianos, durante a Ditadura no Brasil: Antônio Carlos Monteiro Teixeira, Aderval Alves Cordeiro, Carlos Marighella, Demerval da Silva Pereira, Dinaelza Santana Coqueiro, Dinalva Oliveira Teixeira, Eudaldo Gomes da Silva, Jorge Leal Gonçalves, José Lima Piahuí Dourado, João Carlos Cavalcante Reis, José Campos Barreto, Joel Vasconcelos Santos, Luis Antônio Santa Bárbara, Mário Alves de Sousa Vieira, Maurício Graboís, Nilda Carvalho Cunha, Nelson Lima Piahuí Dourado, Pérciles Gusmão Régis, Pedro Domiense de Oliveira, Otoniel Campos Barreto, Rosalindo Sousa, Sérgio Landulfo Furtado, Stuart Edgard Angel Jones, Uirassu de Assis Batista, Vitorino Alves Moitinho, VandickReidner Pereira Coqueiro, Walter Ribeiro Novaes.

Vitória da Conquista-BA, durante o Governo Civil-militar no Brasil que esta pesquisa buscou investigar, lançando mão das memórias de professores como principal fonte de investigação.

Foto 18: Monumento aos Mortos e Desaparecidos Políticos da Bahia, na Ditadura iniciada em 1964.



Fonte: Fotografia da autora

3.2.2 A política educacional no período da Ditadura Civil-militar no Brasil

O termo política deriva de *pólis*, *politikós*, um adjetivo que faz referência a tudo o que diz respeito à cidade, ou ainda, aquilo que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social. No entanto, o termo passa por diferentes mudanças etimológicas adotando, assim, características polissêmicas. Nesse sentido, o termo política remete-nos a um campo que se dedica ao “estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado” (BOBBIO; MATTEUCCI, 2004, p. 954). É um conceito “extremamente amplo e compreende qualquer tipo de liderança *independente* em ação”, afirma Weber (2010, grifo do autor). O conceito de política, portanto, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder (BOBBIO; MATTEUCCI, 2004, p. 954). Assim sendo, a política educacional volta-se para o planejamento e reformas emanados do Estado⁸⁶, com vistas a atender as exigências postas pelas

⁸⁶ A história da educação brasileira é marcada por diversas reformas educacionais exaradas pela União, que vem desde os tempos da chamada Primeira República, República Velha ou “República dos Coronéis” (1889-1930). Tais reformas foram as seguintes: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Eptácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Corrêa (1911); Reforma Carlos Maximiliano

demandas educacionais de um dado momento histórico, sendo esta, quase sempre, permeada por lutas e conflitos.

Nessa perspectiva, a política educacional⁸⁷ seria, então,

o conjunto de medidas tomadas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao aparelho de ensino (propriamente escolar ou não) visando a reprodução da força de trabalho e dos intelectuais (em sentido amplo), à regulação dos requisitos educacionais e à inculcação da ideologia dominante. (CUNHA, 1983, [s/p]).

Já no contexto do Regime ditatorial, Germano (1993), compreende a política educacional como sendo “uma certa forma de intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação do capital e, por vezes, afastar focos de tensão e de conflito, para obter a hegemonia”. (GERMANO, 1993, p. 32).

Nesse horizonte, escrever sobre as reformas educacionais efetuadas no Brasil como parte das políticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, implica deparar com a ausência dos diversos segmentos da sociedade civil⁸⁸ em sua construção, dada à repressão e à perseguição política sofridas por muitos deles, cujas vozes e memórias foram “silenciadas”. Assim sendo, entendemos que a análise das políticas educacionais não pode prescindir de uma imersão na totalidade histórico-social de que lhe é própria ou no contexto social em que elas se situam. Nesse sentido, buscamos apresentar brevemente os momentos da política educacional no Brasil no contexto do período ditatorial, enfocando os conflitos políticos e ideológicos dos quais ela emergiu. Para isso, centraremos a nossa discussão a partir da década de 1960, quando a história política do país foi marcada por vários conflitos nos diferentes campos ideológicos que compunham o cenário político brasileiro daquele contexto, cujas implicações refletiram na efetivação das reformas educacionais dos anos posteriores.

(1915); Reforma Rocha Vaz (1925); Reforma Francisco Campos (1931); as reformas Capanema (1942); a Lei de Diretrizes e Bases-LDB, (1961); as reformas contraídas a partir dos acordos conhecidos como MEC/USAID durante o governo militar no Brasil; e, finalmente, as reformas educacionais da década de 1990 (SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 2003; GERMANO, 1993).

⁸⁷ Na visão de José Querino Ribeiro o termo “Política Educacional” é revisto. Nesse sentido, o autor adota o termo “Política de Educação” para definir o *modus faciendi* com que se pretende realizar, por meio de um sistema educacional, os objetivos propostos pela filosofia da educação. Ou seja, para ele, a filosofia é que estabelece os ideais a atingir, a administração oferece os meios de ação e a política determina em que estilo, de que maneira, os meios devem ser estabelecidos e usados (RIBEIRO, 1982, p. 34-35).

⁸⁸ Sindicatos, Associação de Professores, Movimentos Sociais.

Sabemos que as linhas mestras da política educacional brasileira estão formuladas em vários instrumentos legais como: leis, decretos, pareceres, resoluções, etc. Assim sendo, as questões educacionais debatidas no contexto da década de 1960 têm como origem o processo de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61. A origem desta LDB remete-nos à Constituição de 1946 (BRASIL, 2011), cujo Art. 5º. dispõe da competência para fixar as “diretrizes e bases da educação nacional” (Art. 5º., XV, d). O texto constitucional abriu um caminho para que o Executivo pudesse encaminhar ao Congresso um projeto que viria a se transformar na primeira LDB, em 1961.

Fruto de um embate político e ideológico no Congresso Nacional, desde a apresentação de seu projeto pelo ministro Clemente Mariani, no ano de 1948, a aprovação da LDB representaria um passo adiante na consolidação das políticas educacionais que pudessem levar o país à condição de “país desenvolvido”. Entretanto, os entraves para a realização desse propósito surgiram de diferentes direções. Conforme Romanelli (2003), após quase 10 anos tramitando nas comissões competentes, o projeto de lei original sofreu alterações, dando início a uma nova fase de sua construção. Essa fase iniciou-se com a apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda⁸⁹, cujo teor teve como foco o fim do monopólio estatal na educação e a defesa das instituições privadas de ensino (ROMANELLI, 2003).

Por conseguinte, desse embate emerge a Campanha em Defesa da Escola Pública⁹⁰, cujos integrantes apresentaram também um substitutivo ao projeto de LDB, contrapondo-se ao chamado “Substitutivo Lacerda”.

Como era de se esperar, o desfecho dessa querela ideológica foi a aprovação da Lei nº. 4.024 em 20 de dezembro de 1961, cujo efeito sobre o sistema educacional brasileiro ficou aquém do esperado no que se refere à democratização

⁸⁹ Político udenista que atuou na oposição a Getúlio Vargas. Foi governador do Estado da Guanabara de 1960 a 1965. Fez também oposição política a Juscelino Kubitschek e João Goulart, entretanto, após o Golpe de 1964, juntou-se a estes para formar a Frente Ampla de combate ao Governo Civil-militar. No contexto de aprovação da LDB nº. 4.024/61, Carlos Lacerda foi um fervoroso defensor dos interesses das escolas privadas.

⁹⁰ O movimento denominado Campanha em Defesa da Escola Pública surgiu no final da década de 1950 e tinha como objetivo discutir e defender o destino da escola pública. Esse grupo foi composto pela velha geração dos Pioneiros da Educação, por outros intelectuais de diferentes ramos, estudantes e líderes sindicais. Entre eles se destacaram: Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Wilson Cantoni, Moysés Brejon, Maria José G. Werebe, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão e outros. (ROMANELLI, 2003; FAZENDA, 1988).

do ensino (ROMANELLI, 2003), tampouco a sua aprovação atendeu a necessidade de adequação da educação ao propósito desenvolvimentista fomentado anteriormente pelo governo JK. E, a despeito de a referida lei ter sido debatida e aprovada em um cenário político democrático (embora se tratasse de uma experiência democrática da qual estava ainda distante a grande massa popular), em seu Art. 95, letra c⁹¹, ela cria uma prerrogativa para a rede privada de ensino, na medida em que retira recursos da esfera pública, ferindo, sobremaneira, a autonomia desta para privilegiar a esfera privada (FREITAG, 1979; ROMANELLI, 2003). Nessa perspectiva, concordamos com Romanelli (2003) ao afirmar que esse tipo de medida “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” (ROMANELLI, 2003, p. 183).

Enfim, salvo pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a década de 1960 iniciou-se sem muitas novidades no campo educacional. O Programa de Metas do governo JK não acrescentou muito nesse sentido, apesar de este formular um Plano Educacional voltado para a formação de técnicos necessários ao sucesso de seu projeto desenvolvimentista (RODRIGUES, 1984).

No curto governo de Jânio Quadros (de janeiro a agosto de 1961), a política educacional também não apresentou avanços significativos. Ele buscou construir em sua (curta) gestão um novo sistema de planejamento, cujo órgão articulador seria a Comissão Nacional de Planejamento (COPLAN). Criar o Primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico e Social seria uma das incumbências da COPLAN. Entretanto, isso não se efetivou em função da renúncia do presidente poucos dias depois de assinar a criação desse órgão.

No que se refere à educação de adultos, mesmo em seus poucos meses de governo, Jânio Quadros lançou a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA)⁹² e, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), oficializou o que, posteriormente no governo Goulart, viria a ser “um dos mais

⁹¹ “Art. 95. – A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob forma de:

a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;

b) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e particulares para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor” (BRASIL, 2011).

⁹² A MNCA foi criada dias antes da renúncia de Jânio Quadros, mas foi viabilizada apenas em maio de 1962, a partir do Decreto nº. 51.470, do Governo Goulart (SAVIANI, 2008).

importantes programas de alfabetizadores: as escolas radiofônicas do Movimento de Educação e Base (MEB)” (SCOCUGLIA, 2000, p. 46).

Entrementes, o movimento político e ideológico que marcou esse período repercutiu diretamente na educação. O cenário social brasileiro, no ano de 1960, contava com “uma população urbana de 45%” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 121) e, em relação à taxa de escolarização da população geral, na mesma década, esse número era de apenas 45,4% (CUNHA, 1996) (Ver tabela 3). Nesse sentido, a demanda por educação para uma parcela significativa da população converteu-se em uma realidade.

Com a chegada tumultuada de João Goulart à Presidência da República, na sucessão de Jânio Quadros, já discutida anteriormente, as políticas educacionais pensadas nesse contexto tiveram como ponto crucial a criação do Conselho Federal de Educação⁹³, decorrente dos compromissos fechados pelo governo brasileiro na Carta de *Puntadel Este*⁹⁴ e no Plano Decenal de Educação do programa *Aliança para o Progresso*. Diante do aumento no número da população urbana e da necessidade de formação de mão-de-obra para o mercado industrializado, o plano apresentou como prioridade a escolarização de 100% da população de 7 a 14 anos, e de 50% da população de 13 a 15 anos, bem como 30% de escolarização para a faixa etária de 15 a 18 anos. No referente ao ensino superior, a meta era a expansão de matrícula até a inclusão, pelo menos, da metade dos que terminassem o colegial (FAZENDA, 1988). Entretanto, as propostas apresentadas não encontraram ressonância na estrutura política necessária à sua implantação, ficando, então, no plano das ideias.

No plano geral, era um contexto de Guerra Fria, agravado pelo foco do

⁹³ Conforme Cury, em 1931, o governo provisório de Vargas criou o Conselho Nacional de Educação, cuja função era apenas consultiva. Recriado em 1936, esse Conselho tinha como principal incumbência a elaboração do Plano Nacional de Educação. Entretanto, pela Lei 4.024 de 1961, ele é transformado em Conselho Federal de Educação. O CFE foi extinto pelo presidente Itamar Franco pela Medida Provisória 661/94. O mesmo governo criou, através da Lei Federal nº. 9131, de 24 de novembro de 1991, o atual Conselho Nacional de Educação com atribuições e competências reduzidas em relação ao colegiado anterior. O CNE é um órgão de assessoramento do Ministério da Educação; ele atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Comumente, o Conselho normatiza as leis educacionais por meio de Resoluções e Pareceres. (CURY, 2002).

⁹⁴ Documento assinado entre os países da América Latina após a conferência na cidade uruguaia de *Punta Del Este*, em 1961, como parte do projeto *Aliança para o Progresso*, liderado pelos EUA, no governo do presidente John F. Kennedy. Esse projeto visava a um esforço para a elevação do padrão de vida dos povos do continente americano. Entre os seus objetivos estavam: uma melhor distribuição de renda do produto nacional, incremento da produtividade agrícola, estabilização do nível dos preços, melhoria das habitações, medidas de integração econômica, além do intercâmbio estrangeiro e da eliminação do analfabetismo (FAZENDA, 1988; IANNI, 1975). O *Aliança para o Progresso* foi extinto em 1969, pelo presidente norte-americano Richard Nixon.

Socialismo em Cuba com a chegada de Fidel Castro ao poder, em 1959, fato que agravou ainda mais o fervor político e ideológico na sociedade⁹⁵. Nesse contexto, o governo de João Goulart encontrava-se entre uma economia que “agonizava”, em função da redução no índice de investimentos, gerando elevadas taxas de inflação, e os movimentos sociais e sindicatos cada vez mais organizados exigindo a consolidação das chamadas “Reformas de Base”.

Não obstante, no plano educacional, o governo buscou solucionar alguns problemas como o combate ao elevado número de brasileiros ainda fora da escola e, em grande número, analfabetos (CUNHA, 1996). A meta, a princípio, era cumprir as exigências da LDBEN recém-aprovada que previa investimento na educação de, no mínimo, 12% dos impostos arrecadados (SCOCUGLIA, 2000). E, a despeito da conjuntura política se apresentar desfavorável à permanência de Jango no poder, o governo ainda teve tempo de elaborar:

- a) o Plano Nacional de Educação (PNE)⁹⁶;
- b) o Plano Trienal de Celso Furtado, que encampou o PNE;
- c) a Comissão de Cultura Popular, com atribuição de implantar o Sistema Paulo Freire, em Brasília;
- d) o Plano Nacional de Alfabetização (CUNHA; GÓES, 1996).

Nesse sentido, os investimentos nas reformas educacionais do governo Goulart foram pensados dentro do foco das Reformas de Base propostas pelo governo, evidenciando, assim, o seu esforço em colocar a educação como uma das prioridades.

No bojo desse movimento por reformas que atendessem as demandas sociais, incluindo as demandas por educação, sobretudo nas camadas populares, os

⁹⁵ No nível externo, a Revolução Socialista de Cuba afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina, que fez surgir os valores da Guerra Fria. Para Germano (1993), a experiência cubana fascinou os oprimidos de vários países e os Estados Unidos empenharam-se em evitar o surgimento de algo semelhante em outro ponto das Américas. Em decorrência desse fenômeno é que foi criado o programa de “cooperação” econômica *Aliança para o Progresso*. (GERMANO, 1993).

⁹⁶ O PNE, construído no governo de João Goulart, tinha os seguintes objetivos:

- a) educar toda a nação;
- b) expandir a rede de ensino por todo o país;
- c) desencadear a Campanha Nacional de Alfabetização com vistas a erradicar o analfabetismo;
- d) apoiar a universidade em seu papel de produção do conhecimento como base para a transição do país para a modernidade. Conforme o PNE, a previsão de investimentos em educação seria de 500 bilhões de cruzeiros até o final do governo (SCOCUGLIA, 2000).

movimentos de educação popular⁹⁷ deram uma resposta animadora à sociedade com a alfabetização de uma parte significativa da massa trabalhadora fora do seu tempo normal de escolaridade, especialmente na região Nordeste. No centro dessa educação, emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira, e a educação passa, então, a ser vista como instrumento de conscientização (SAVIANI, 2008). A experiência exitosa desses movimentos despertou o interesse do governo para a ampliação de suas propostas em outras regiões do país. Entretanto, com a repressão posta a partir do Golpe Civil-militar de 1964, esses movimentos passaram a ser acusados de “subversão educacional” (GERMANO, 1993, p. 106), de modo que a sua ação teve vida curta. A partir da deflagração do Golpe, a sociedade brasileira passou a viver uma rotina tomada por medidas de contenção às manifestações contrárias ao “novo regime” ou de legitimação do mesmo, afinal “a revolução vitoriosa”, como dizia o preâmbulo do Ato Institucional nº. 1, necessitava se institucionalizar.

O cenário político brasileiro, a partir de então, passou a ser outro; a palavra de ordem era urbanizar e industrializar o país. Dentro dessa concepção de “desenvolvimento”, a educação foi reformada com vistas a “realizar o ajustamento e a integração da escola aos objetivos fundamentais do projeto de desenvolvimento econômico” (RODRIGUES, 1984, p. 21). Nessa perspectiva, a tônica dos governos militares passa a ser, então, o planejamento⁹⁸. Assim, as reformas ganham conotação técnico-científica como um caminho para responder às demandas de crescimento do país. Nesse sentido, o planejamento é favorecido pelo centralismo

⁹⁷ De acordo com Saviani, a expressão “educação popular”, na Primeira República, encontra-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias, ou seja, correspondia ao conceito de instrução pública. Já na década de 1960, essa expressão assume o sentido de uma educação que se preocupa com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira, passando a ser, então, uma educação do povo, pelo povo e para o povo (SAVIANI, 2008). Os Movimentos de Educação Popular que atuaram entre 1960 e 1964 merecem destaque: os Centros Populares de Cultura (CPC), promovidos pela UNE; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), originários de Pernambuco e Rio Grande do Norte; O “De pés no chão também se aprende a ler”, liderado por Moacyr Góes; o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e às forças progressistas da Igreja, este durou de 1961 a 1966 e, em cinco anos, possibilitou que 320 mil alunos concluíssem o ciclo de alfabetização, dos quais quase 120 mil só em 1963 (FÁVERO, 2006). Vale ressaltar que o MCP do Estado de Pernambuco teve nas ideias de Paulo Freire, a sua maior expressão. (GERMANO, 1993; SCOCUGLIA, 2000; SAVIANI, 2008).

⁹⁸ Freitag (1979) afirma que o uso da técnica de planejamento pelo Estado brasileiro é uma prática recente. Segundo ela, antes do Regime Civil-militar só foram elaborados quatro planos globais. São eles: o “Plano SALTE”, de 1948, para o governo do General Dutra; o “Plano de Desenvolvimento”, elaborado entre 1951 e 1953 por uma Comissão Mista Brasil/Estados Unidos, para o governo de Getúlio Vargas; o “Programa de Metas”, elaborado em 1956 para o governo Kubitschek; e, finalmente, o “Plano Trienal” de Celso Furtado, de 1962, para o governo Goulart (FREITAG, 1979).

das decisões do governo, já que as medidas tomadas acerca das diferentes questões sociais tiveram como esfera decisória a União, partindo desta para os Estados e Distrito Federal. Assim, o planejamento global estaria articulado com o planejamento setorial, inclusive no que se refere às questões educacionais. Para Oliveira (2001), até mesmo a gestão da educação deveria assentar-se em tal planejamento. Para isso, o Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social (ILPES), criado no interior da Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL) se encarregaria de formar os planejadores e administradores escolares (OLIVEIRA, 2001).

Quadro 4 - Planejamento Governamental – Global e Setorial

Castelo Branco (1964-1967)	Plano Decenal de desenvolvimento Econômico e Social (66) Programa de Ação Econômica do Governo-PAEG (64-66)	Plano trienal (63-65) _ Diagnóstico Preliminar Educação (66)
Costa e Silva (1967-1969)	Plano Decenal do Desenvolvimento (67-76); Programa Estratégico de Desenvolvimento-PED (68-70)	Plano Nacional de Educação/PNE ⁹⁹
Emílio Garrastazu Médici (1969-1974)	Programa de Metas e Bases para a Ação do Governo (70-72); Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social- I PND (72-74)	Plano Setorial de Educação e Cultura- PSEC (72-74)
Ernesto Geisel (1974-1979)	Plano Nacional de Desenvolvimento- II PND (75-79)	II Plano Setorial de Educação e Cultura II PSECD (75-79)
João Baptista Figueiredo (1979-1985)	Plano Nacional de Desenvolvimento- III PND (80-85)	III Plano Setorial de Educação e Cultura- III PSECD (80-85); Educação para Todos: caminho para a mudança (85)

Fonte: VIEIRA;FARIAS, 2007, p. 138.

Sob o “guarda-chuva” desse planejamento governamental, a educação representa o elemento articulador do novo projeto de “desenvolvimento capitalista do Estado” (RODRIGUES, 1984). Assim, os governos após 1964, delegam à educação um papel preponderante na concepção dos objetivos delineados para a sociedade daquele contexto. Nesse sentido, pondera Rodrigues, “o Estado assume a tarefa de reproduzir as condições de existência do trabalhador e inclusive de aprimorá-las.[...]”

⁹⁹ Conforme Vieira e Farias (2007), o PNE foi publicado em 1962 pelo Conselho Federal de Educação/CFE, ainda no governo Goulart, revisto em 1965, ressurgindo em 1967.

Em última instância, possibilita a expansão da acumulação pela melhoria das condições de produtividade”. (RODRIGUES, 1984, p. 111).

O projeto educacional, e, portanto, as reformas educacionais do governo, se inserem nesse contexto de aprimoramento da força de trabalho¹⁰⁰.

Nessa perspectiva, o conjunto dos planos de governo após o Golpe de 1964, incluindo aí os planos setoriais concernentes à educação e à cultura, encontra-se em total sintonia com os princípios delineados para a integração do projeto de desenvolvimento, valorizando a educação como instrumento para a formação do capital humano. Assim, o Estado “procura assegurar, pelos caminhos da educação, as condições básicas para o crescimento da riqueza nacional e para o acesso de todos os bens desse desenvolvimento” (RODRIGUES, 1984, p. 126). Enfim, as políticas educacionais que se efetivaram nesse contexto caracterizaram-se pelo utilitarismo da Teoria do Capital Humano¹⁰¹ (FRIGOTTO, 1999; SAVIANI, 2008).

Por conseguinte, de acordo com Freitag (1979), no que se refere à legislação, as medidas governamentais de maior destaque na área de educação, nesse período encontram-se:

- a) na nova Constituição de 1967;
- b) na Lei nº. 5.540/68;
- c) no Decreto-Lei nº. 5.379/67, que institui o MOBRAL, além da legislação do financiamento do Movimento, em 1970;
- d) na Lei 5.692/71, de reforma do 1º. e 2º. graus;
- e) no Decreto-lei nº. 71.737, que institucionaliza o “ensino supletivo” previsto na Lei nº. 5.692/71, nos parágrafos 81, 91, 99 (FREITAG, 1979), das quais

¹⁰⁰ Conforme pesquisas de Rodrigues (1984), a busca da integração da educação no projeto de desenvolvimento do Governo Civil-militar no Brasil, tomou forma já nos projetos delineados no início da década de 60, a partir das conferências de *Puntadel Leste* (1961), já mencionada, da Conferência de Santiago do Chile (1961), das Reuniões Interamericanas de Ministros de Educação, em Lima e Bogotá (1962 e 1963), e foi assumida plenamente pela Constituição do Estado brasileiro após 1964 (RODRIGUES, 1984). Para uma discussão mais detalhada acerca do nível de interrelacionamento entre a educação e o desenvolvimento econômico, conferir a sua obra: RODRIGUES, 1984.

¹⁰¹ A teoria do Capital Humano, desenvolvida pelo economista americano Theodor Schultz, na década de 60, fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a esse axioma. A primeira é que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais em sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros acomodam-se em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais, não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidade (CLARK, et. al., 2006). Os primeiros trabalhos sobre a Teoria do Capital Humano, produzido nos EUA por Shultz (1956-57), como ele mesmo declara, nascem sob a preocupação de entender os fatores que influenciam o aumento da produtividade. (FRIGOTTO, 1999).

discorreremos de forma resumida, considerando os limites deste trabalho.

Conforme Romanelli, “foi nessa altura que foram assinados todos os convênios através dos quais o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID” (ROMANELLI, 2003, p. 197). Dentro dessa concepção de reformas educacionais,

a estratégia sempre adotada é a do treinamento de pessoal docente e técnico, do aumento dos recursos materiais (como o aparelhamento das escolas) e a reorganização do currículo, com vistas ao treinamento, em nível desejado, do pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às ‘necessidades do desenvolvimento’. (ROMANELLI, 2003, p. 204).

Nesse espírito das reformas, a concepção de Rodrigues é a de que a educação, ao tornar-se fator de desenvolvimento, ela se desdobra em vários níveis:

diretamente na produção, como fator de aumento da produtividade; na organização da produção, preparando recursos humanos necessários a seu planejamento e controle; na ordem social, agindo no nível das consciências dos membros da sociedade e difundindo a ideologia da sociedade do bem-estar, como possibilidade do progresso econômico difundido pelo capital; e ainda na formação dos recursos humanos futuros para o processo de produção. (RODRIGUES, 1984, p. 113).

No entanto, os conflitos políticos e ideológicos permearam todo o processo de reformas, sendo eles mesmos, motivos para a efetivação de algumas dessas reformas. Tais conflitos, frequentemente, tiveram a sua origem na demanda social de educação, provocada pela expansão econômica e pela urbanização promovidas por mudanças nos diferentes planos e efetivadas pelo governo. Essa demanda não implicou mais investimentos para a educação, pelo contrário, o baixo grau de prioridade atingiu, tanto a educação, quanto a saúde.

Segundo Alves (2005), em 1973, no auge do “Milagre Econômico”, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) recebeu 5,21% do orçamento total do país, o Ministério da Saúde recebeu apenas 1,09%, já os três Ministérios Militares receberam 17,96% (Tabela 2).

Tabela 2 - Porcentagens do orçamento nacional alocados aos Ministérios da Saúde e da Educação (1965-1974)

Ano	Saúde	Educação
1965	-	11,07
1966	4,29	9,70
1967	3,45	8,71
1968	2,71	7,74
1969	2,59	8,69
1970	1,79	7,33
1971	1,53	6,78
1972	1,24	5,62
1973	1,09	5,21
1974	0,99	4,95

Fonte: MONTORO, 1974 apud ALVES, 2005, p. 187.

Ademais, conforme a mesma autora, os gastos com educação e saúde foram diminuindo consideravelmente durante a primeira década do Estado de Segurança Nacional, como mostra a tabela 2.

No que concerne às medidas de expansão do ensino que se seguia à demanda social da educação, Romanelli (2003) afirma que, apesar de a oferta ter crescido, ela ainda ficou aquém da demanda. Esse descompasso entre a demanda e a oferta por educação culminou em um dos mais conhecidos conflitos no meio educacional, a chamada “crise dos excedentes”¹⁰², cujas medidas tomadas pelo governo para contê-la, “não trouxeram qualquer solução real prática para o problema” (ROMANELLI, 2003, p. 197).

Essa demanda social de educação evidenciou-se, não apenas no ensino superior, mas também entre a população entre 7 e 14 anos, a julgar pela baixa taxa de escolarização desta, no período em questão, como mostram os estudos de Cunha (1996). (Tabela 3).

¹⁰² A “crise dos excedentes” caracterizou-se pela aprovação de candidatos ao ensino superior nos exames vestibulares que não lograram classificação para as vagas oferecidas naquele nível. Só para se ter uma ideia, em 1967, submeteram-se ao vestibular 183.150 candidatos, mas apenas 30%, ou 70.915 passaram. No período de 1964 e 1966 o aumento do número de candidatos foi de 12% ao ano e em 1967, esse percentual saltou para 48%. Essa crise aumentou ainda mais as manifestações dos estudantes que exigiam a reforma universitária. (ROMANELLI, 2003; SKIDMORE, 1998).

**Tabela 3 -Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos no ensino de 1º grau.
Brasil, 1960 a 1985**

Ano	Taxa de Escolarização (%)
1960	45,4
1970	67,1
1972	74,0
1977	76,2
1980	80,4
1983	84,7
1984	84,8
1985	85,3

Fonte: MEC/SEEC, Sinopses Estatísticas do Ensino de 1º Grau;
FIBGE, Estimativas de população. apudLuiz Antônio CUNHA,
1996, p. 48.

Após a assinatura dos acordos entre o governo brasileiro com o governo americano, o sistema educacional brasileiro passaria a ser orientado e planejado pelos técnicos da AID, selando, assim, o que ficou conhecido como “acordos MEC/USAID”. Através desses acordos, a USAID atingiu todo o sistema de ensino brasileiro, dos níveis de ensino, do treinamento de professores até o controle do conteúdo geral do ensino via publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (ROMANELLI, 2003; CUNHA; GÓES, 1996). A partir de então, foram lançadas as bases para a sequência de reformas que se seguiram nos anos posteriores, com o intuito de dar um sentido objetivo e prático à estrutura de dominação já consolidada.

No fervor dos conflitos estudantis, sobretudo em 1968, que culminaram com a tomada, pelos alunos, de “várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio que teve a França como epicentro” (SAVIANI, 2008, p. 338), o governo agilizou as reformas educacionais, começando pela reforma de ensino superior, numa tentativa política de conter a insatisfação estudantil que agitava as ruas das principais cidades brasileiras.

Essa política educacional foi delineada a partir da formação de grupos de

estudo¹⁰³ nomeados pelo governo e concretizada na aprovação das Leis nº. 5.540/68 de reforma do Ensino Superior e a 5.692/71, de reforma do ensino de 1º. e 2º. graus¹⁰⁴. Aqui se faz importante mencionarmos uma das principais comissões indicadas pelo governo, a que ficou conhecida como Comissão Meira Mattos. De acordo com o Decreto nº. 62.024, de 29 de setembro de 1967, a referida Comissão tinha os seguintes objetivos:

(a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; (b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; (c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. (FÁVERO, 1991, p. 36).

Por conseguinte, o relatório construído por essa comissão, constituída sob severas críticas dos diferentes segmentos sociais, representou um elemento de peso na política educacional adotada em seguida, inclusive na elaboração do relatório do GTRU¹⁰⁵ e do anteprojeto da Lei de Reforma Universitária, nº. 5.540.

Entretanto, alguns elementos determinantes para a efetivação dessa reforma podem ser encontrados fora da esfera estatal. Estamos nos referindo ao papel do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES)¹⁰⁶ na realização de atividades relacionadas à educação e que foram determinantes para o encaminhamento dos

¹⁰³ A mais importante comissão formada para analisar a crise estudantil e propor mudanças para a reforma educacional foi a chamada Comissão Meira Mattos. Constituída no governo Costa e Silva, ela foi composta por cinco membros: o general de brigada da ESG Meira Mattos, que presidia a comissão, o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, o promotor de justiça Affonso Carlos Agapito da Veiga, e dois professores: Jorge Boaventura de Souza e Hélio de Souza Gomes. (GERMANO, 1993). Antes, porém, foi feito um estudo que antecipou a reforma universitária coordenado por Rudolph Atcon, membro da USAID. Em seus escritos, mais conhecidos como plano Atcon, o autor apresenta um diagnóstico da universidade brasileira, bem como várias sugestões para a sua reforma (VIEIRA; FARIAS, 2007).

¹⁰⁴ Conforme Saviani (2008), com a Revolução de 1964 houve uma ruptura no nível político e não no socioeconômico. Sendo assim, essa continuidade no plano socioeconômico também se deu na educação, e isso refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela Ditadura. Segundo o mesmo autor, essa foi a razão pela qual não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB nº. 4.024/61, cujo texto enunciava as diretrizes a serem seguidas. (SAVIANI, 2008).

¹⁰⁵ O referido Grupo de Trabalho foi criado em 02 de julho de 1968 por um Decreto do então presidente Marechal Arthur da Costa e Silva. O decreto estipulava o prazo de 30 dias para que o GT concluísse os estudos e apresentasse uma proposta de reforma universitária. Os membros que compuseram o GT foram: Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque Spencer, Maciel de Barros e Valnir Chagas aos quais se juntou posteriormente o deputado Haroldo Leon Peres (SAVIANI, 2006, p. 69). Vale ressaltar que, a despeito de dois estudantes terem sido convidados a fazerem parte da referida Comissão, as providências nesse sentido não tiveram boa acolhida, uma vez que os mesmos se recusaram a participar (SOUZA, 1981).

¹⁰⁶ Para um estudo mais detalhado acerca da atuação do IPES e a sua influência na elaboração da Política Educacional Brasileira após 1964, conferir: SOUZA, 1981; DREIFUSS, 1964.

projetos que consolidaram a política educacional do país. E, a despeito de sua maior visibilidade se dá no fervor político da segunda metade da década de 1960, o IPES já atuava, política e ideologicamente, desde a derrocada do governo Goulart, inclusive, cumpriu um papel importante na oposição a este governo, ao lado de outras instituições como o IBAD¹⁰⁷ e a ESG (ALVES, 2005), como mencionado anteriormente.

Dentre as atividades empreendidas pelo IPES, merecem destaque: O Simpósio sobre a Reforma da Educação e o Fórum “*A educação que nos convém*”, este último promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Já no início do Governo Civil-militar, em dezembro de 1964, acontece o “Simpósio”, cujo objetivo era o de discutir as “linhas mestras de uma política educacional que viabilizasse o rápido desenvolvimento econômico e social do país” (SAVIANI, 2008, p.343). Contudo, foi o Fórum “*A educação que nos convém*”, que apresentava, de forma concreta, o que viria a ser a filosofia norteadora das reformas educacionais para os anos seguintes. Desse evento,

fizeram parte sociólogos, ex-ministros, um parlamentar, empresários, técnicos e professores, de certa maneira, identificados com a necessidade de vincular o projeto educacional ao projeto de desenvolvimento em execução no país desde a revolução de 1964. (RODRIGUES, 1984, p. 127).

Entre os muitos temas discutidos no evento, o ministro Roberto de Oliveira Campos (1969) falou sobre *Educação e Desenvolvimento Econômico*, em cuja exposição ficaram claras as intenções de reorganizar a educação brasileira, tendo como pano de fundo a ideia da educação como capital humano. Ao longo de sua conferência, o ministro deixou claro o sentido político e econômico de um ensino que se articulava com o mercado de trabalho: um ensino para a segurança e para o desenvolvimento econômico. O “Fórum” aconteceu, concomitantemente, à crise estudantil de 68, sendo, portanto, uma iniciativa que veio a pressionar o governo à construção do projeto de reforma. Embora valha ressaltar a existência de um

¹⁰⁷ O IBAD, Instituto Brasileiro de Ação Democrática uniu-se ao IPES em 1962. Este foi criado por empresários que “visavam a liderança política compatível com sua supremacia econômica e ascendência tecnoburocrática” (TOLEDO, 1994, p. 84). Esse complexo procurou desempenhar o papel de “verdadeiro partido da burguesia” na defesa de seus interesses. Os seus objetivos de destaque foram: impedir a solidariedade da classe operária, conter a sindicalização dos trabalhadores rurais e a mobilização dos camponeses, apoiar as facções de direita dentro da Igreja Católica, dividir o movimento estudantil, bloquear as forças nacional-reformistas no Congresso e nas Forças Armadas, mobilizar a alta oficialidade militar e as classes médias para a desestabilização do regime “populista”. (TOLEDO, 1994).

movimento latente em diferentes setores da sociedade civil de luta pela modernização das universidades muito antes da articulação de tais reformas pelo governo ditatorial (RODRIGUES, 1984).

Em sentido geral, o conjunto de sugestões vindo desse evento é traduzido, dentre outros princípios, conforme Saviani (2008), pela ênfase na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista e na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade. O autor é enfático ao afirmar que estaria refletida nesses princípios “a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do Movimento Brasileira de Alfabetização (MOBRAL)”. (SAVIANI, 2008, p. 345).

Todavia, a Constituição de 1967 já havia antecipado alguns itens que estariam contemplados nas leis de reforma do 1º. e 2º. graus e, outros, no Ensino Superior. Um exemplo disso é o prolongamento da obrigatoriedade do ensino primário de quatro para oito anos (Art. 168, § 3, II). Este seria gratuito, dos 7 aos 14 anos, e ministrado integralmente pela rede oficial de ensino. O mesmo texto rege ainda sobre a possibilidade de substituição do regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (Art. 168, § 3, III), nesse caso, favorecendo a rede privada de ensino¹⁰⁸. Sobre essa questão, Freitag (1979) ainda acrescentou o fato de que, em análise empírica da realidade educacional gerada por essa Constituição, era possível constatar uma penetração e expansão da rede particular do ensino em três áreas: no ensino propedêutico para as universidades, no ensino supletivo e no ensino superior de graduação e pós-graduação.

De acordo com a configuração política e econômica adotada pelo país nesse contexto, a reforma do ensino superior era particularmente favorecida, em oposição à educação popular (já mencionada antes), revelando a preocupação com a mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração e da indústria. Assim sendo, a reforma universitária se materializa como um caminho para atender

¹⁰⁸ Para uma discussão mais ampla acerca dessa questão, conferir Cunha e Góes (1996). É válido também consultar o texto “Educação pública: os limites do estatal e do privado”, de Luis Antônio Cunha. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional, impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

as exigências do mercado e da indústria, após a intervenção militar nas universidades, seguida da destituição de reitores e desembocando na varredura de seus *campi*¹⁰⁹. As pesquisas de Germano (1993) deram-nos uma ideia dessa tarefa, tomando como exemplo a Universidade de Brasília. Esta, invadida pela primeira vez em 9 de abril de 1964, teve o seu reitor Anísio Teixeira, um dos mais notáveis educadores deste país, destituído de suas funções, sendo substituído por Zeferino Vaz, professor da USP (GERMANO, 1993). A UnB voltou a ser invadida, pela segunda vez, em 1965. Foi nesse clima de “caça às bruxas” que a reforma universitária, em sua gênese, se apresentou com um caráter privatizante, a julgar pelo discurso do professor americano Rudolph Atcon, responsável pelo relatório sobre a realidade educacional brasileira encomendado pelo MEC. Para ele,

um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública (ATCON apud GERMANO, 1993, p. 123).

Foi dentro dessa lógica empresarial que o GTRU elaborou, entre julho e novembro de 1968, o projeto de lei que, em 28 de novembro de 1968, foi aprovado e sancionado pelo Presidente General Costa e Silva, dando corpo, afinal, à Lei de Reforma Universitária nº. 5.540/68¹¹⁰. Assim, considerando as suas implicações tecnicistas, a Lei de Reforma do Ensino Superior

introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar preferencialmente sob a forma de universidade; definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior. (GERMANO, 1993, p. 145).

¹⁰⁹ Dentre as universidades que sofreram intervenção militar no período ditatorial no Brasil, além da UnB, estão: a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal Fluminense), Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de São Paulo. Esta, como também em outras universidades, teve parte de seu corpo de pesquisadores acusados de subversão e no desenrolar da sanha repressiva, vários intelectuais sofreram aposentadorias compulsórias. Entre eles, estavam: Bolívar Lamounier, Florestan Fernandes, Caio Prado Jr., Maria Yeda Linhares, Fernando Henrique Cardoso, Elza Berquó, Octávio Ianni, entre outros (GERMANO, 1993).

¹¹⁰ Para mais informações sobre reforma universitária no Brasil, conferir: CUNHA, 1988; FÁVERO, 1991.

Enfim, essa lei, seguida após a decretação do Ato Institucional nº. 5, de 13 de dezembro de 1968, pelos Decretos-Leis 464 e 477¹¹¹, de fevereiro de 1969, consolidou, assim, conforme Saviani, a ruptura política no âmbito educacional, tendo em vista a manutenção da ordem socioeconômica em nome da defesa da democracia propalada pelos golpistas de 1964 (SAVIANI, 1986).

Entrementes, é no momento mais repressivo do período ditatorial que o governo lançou mão de um dos mais eficazes aparatos de inculcação ideológica, na busca da construção do imaginário social do “Brasil Grande”: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹¹². Criado em 1967, pela Lei nº. 5.379, de 15/12/1967, o MOBRAL só veio a ser movimento atuante em 1970. A sua meta era reduzir a 10% a taxa de analfabetos no Brasil, que era de 33,6% entre a população de 15 anos e mais (CUNHA; GÓES, 1996, p. 59), isto é, um número significativo de eleitores em potencial, além de ter a função também de “cooptação e contenção do operariado” (FREITAG, 1979, p. 89). Entretanto, a despeito do alto investimento de “6,75% da receita líquida da loteria esportiva e deduções voluntária de 1% do imposto de renda devido pelas pessoas jurídicas” (FREITAG, 1979, p. 89), o que somou, em 1971, 67 milhões de cruzeiros, o MOBRAL resultou em um investimento sem resultados comemorativos, inclusive nas urnas. Sobre essa questão, Cunha e Góes (1996) afirmam que a redução do analfabetismo nessa faixa etária apresentou números insignificantes, apesar do investimento financeiro elevado e da literatura ufanista providenciada para a perpetuação do ideário entusiasta do “Milagre Brasileiro”. Segundo os autores, de 1970 a 1980, a taxa de analfabetismo na população de 15

¹¹¹ O Decreto-lei nº. 464 introduziu medidas de contenção e expulsão do aluno durante o percurso universitário (art. 6º.). Para a efetivação dessa medida, foi criado o “jubilamento”; já o Decreto-Lei nº. 477 conferiu às autoridades na área da educação o poder de desligar e suspender estudantes envolvidos em atividades que fossem consideradas subversivas, isto é, perigosas para a Segurança Nacional. Durante o tempo de suspensão (3 anos), os estudantes atingidos ficariam impedidos de se matricularem em qualquer escola ou universidade do país. O mesmo documento previu, também, a demissão de funcionários e professores surpreendidos nas mesmas atividades, impedindo-os de trabalharem no ensino superior brasileiro por cinco anos (FREITAG, 1979; CUNHA, 1996).

¹¹² A mídia encarregou-se de fazer a propaganda apologética do MOBRAL. Era comum a divulgação de textos com esse teor em jornais e revistas da época: “MOBRAL, 1. Participe, encaminhe um analfabeto ao MOBRAL; 2. Para aprender a ler todas as palavras, basta começar por esta: MOBRAL; 3. [...]; 4. A sua participação é importante, ajude o MOBRAL; 5. Ajude a sua comunidade, encaminhando um analfabeto ao MOBRAL; 6. O MOBRAL está trabalhando para erradicar o analfabetismo no Brasil, colabore com ele; 7. Alfabetização, cultura, ensino profissionalizante, é o que o MOBRAL oferece; 8. MOBRAL, o amanhã melhor de muitos brasileiros; 9. [...]; 10. O MOBRAL ajuda a tornar mais feliz a sua comunidade, diminuindo o número de analfabetos” (Jornal **Tribuna do Café**, Edição nº 234, de 31 de março de 1977 e O **Jornal de Conquista**, Edição nº 702, de 07 de maio de 1977). A despeito da propaganda veiculada do MOBRAL como a panaceia em face do analfabetismo no Brasil, o programa sofreu ácidas críticas de educadores eminentes como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

anos e mais foi reduzida para 25,4%, ou seja, uma diferença de apenas 8,2% (CUNHA; GÓES, 1996).

Com ares de “cruzada da alfabetização”, o programa não contou com o apoio de um segmento significativo da sociedade civil, representado por educadores qualificados e estudantes universitários, cuja postura oposicionista ao governo os distanciou do projeto. Aqui, julgamos oportuno lembrar o Projeto SACI, surgido antes do MOBRAL. Tratava-se de um convênio entre centros de pesquisa aeroespaciais brasileiros e norte-americanos, a Universidade de Stanford, o CNPq e empresas multinacionais para a elaboração de um projeto de educação nacional via satélite. De acordo com Chauí (1986), o referido projeto foi implantado com a finalidade de “apagar da memória local a educação politizadora dos anos anteriores” (CHAUÍ, 1986, p. 64) efetivada pelo Movimento de Educação Popular que empregava o método Paulo Freire.

Nessa linha de “escolarização da classe trabalhadora”, o governo institucionalizou, por via do Decreto-Lei nº. 7.737, o Ensino Supletivo, já previsto na Lei nº. 5.692/71, que, em cujo Art. 25, diferenciava-se do MOBRAL. Ou seja, além do aprendizado da leitura e da escrita e das noções básicas de matemática, o ensino supletivo também prevê a formação profissional e até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (Art. 25). Todavia, pelo próprio significado que o termo denota, essa modalidade de ensino visa, sobretudo, ao retorno do aluno adolescente e adulto aos bancos escolares, na tentativa de suprir as defasagens de escolaridade provocadas pela falta de oportunidade de estudos em sua idade própria (Art. 24) sem, contudo, dentro do espírito das reformas educacionais aí empreendidas, deixar essa população mais eficaz no processo produtivo. Nessa perspectiva, de acordo com Freitag, em 1971, nos cursos supletivos atendiam uma população de 80% da clientela. Segundo ela, “nos cursos de qualificação profissional concentrava 12,4%, nos de suprimento 5,0% e nos de aprendizagem 3,5% da clientela” (FREITAG, 1979, p. 117-118).

Quanto à reforma de 1º. e 2º. graus, esta, assim como a reforma universitária, teve o seu arcabouço e as suas vigas mestras nos acordos MEC/USAID, no relatório do GTRU e no relatório Meira Mattos (ROMANELLI, 2003). Se para a reforma do ensino superior o problema a ser enfrentado de imediato eram os conflitos estudantis, para a reforma de 1º. e 2º. graus o problema a ser enfrentado era a exclusão de grande parte da população do acesso à educação escolarizada. Nesse

sentido, Freitag (1979) apontou que, no ano de 1964, somente 2/3 das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola; 5 milhões não estavam escolarizadas, dos quais 3,3 milhões nunca haviam visitado uma escola. Quanto à evasão escolar, segundo ela, de 1000 crianças que, em 1960, ingressavam no 1º. ano primário, menos da metade (446) chegavam à segunda série e, dessas mil, apenas 56 logravam ingressar no ensino superior em 1973. A essas taxas de evasão, somam-se as de reprovação que, conforme a mesma autora, oscilavam em torno de 63,5% nos anos entre 1967 e 1971 (FREITAG, 1979). Quanto ao número de analfabetos de 15 anos e mais, este também assumiu dimensões assustadoras, conforme mostram as estatísticas citadas por Cunha (1996). (Tabela 4)

Tabela 4 -Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, segundo local de moradia Brasil, 1970 a 1985

ANO	TOTAL	ZONA URBANA	ZONA RURAL
1970	33,6	20,0	53,3
1980	25,4	16,8	46,3
1985	20,7	14,4	39,5

Fonte: FIBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1988 e 1989. apudLuiz Antônio CUNHA, 1996, p. 49.

Esses números constituíram, a nosso ver, um dos grandes desafios a serem enfrentados pela reforma nesse nível de ensino.

Contudo, enquanto a Lei nº. 5.540/68 foi aprovada em meio aos protestos e crise estudantil, a Lei nº. 5.692/71 emergia em um momento de otimismo eufórico do governo Médici, cuja esperança de crescimento estava depositada no “Milagre Brasileiro”. Assim, a lei tem a sua gênese na composição de um Grupo de Trabalho¹¹³, nomeado pelo Presidente General Emílio Garrastazu Médici, através do Decreto nº. 66.600, de 1970. Três meses depois da composição do referido grupo, o Ministro da Educação já tinha em mãos o seu relatório acompanhado de um anteprojeto de lei. E, a despeito da proposta de a reforma ter sido construída dentro do prazo estipulado pelo governo, o projeto só foi transformado em lei em agosto de

¹¹³ Foram designados os seguintes nomes para compor o GT, pelo Ministro da Educação, o coronel Jarbas Passarinho, padre José de Vasconcellos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires (SAVIANI, 2006b).

1971. Assim sendo, o *modus faciendi* do Estado ditatorial circunscreve aos limites do tempo mínimo a elaboração do projeto e aprovação da lei de reforma do 1º. e 2º. graus, cujos efeitos na sociedade civil alcançaram a maior parte da população que se encontrava em idade de escolarização.

A Lei nº. 5.692/71 trouxe, em seu texto, as mudanças que refletiam o espírito da época, incorporando, de forma sintetizada, o artigo 1º. da Lei nº. 4.024/61, que trata dos “fins da educação”. Não obstante, uma característica que marcou muito a Lei nº. 5.692/71 foi a de ter revogado a maioria dos artigos da Lei nº. 4.024/61, somando ao todo 59 artigos (NISKIER, 1995). Contudo, a estrutura da referida lei apresentava mudanças significativas no que se refere à organização dos cursos, com a ampliação do 1º. grau de quatro para oito anos, destinado à formação da população entre 7 e 14 anos; e com a constituição do 2º. grau de três e quatro anos, destinado à formação da população adolescente¹¹⁴. Aqui, vale ressaltar as mudanças sofridas com os princípios da continuidade e da terminalidade. Esses, conforme Romanelli, caracterizavam-se por serem proporcionados, na nova estrutura,

por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do primeiro grau, para a formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau e [...] pela possibilidade de cada nível ser terminal, ou seja, de facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade. (ROMANELLI, 2003, p. 238).

Nessa perspectiva, percebemos, portanto, configurada no texto da lei uma visão utilitarista da educação, como denunciaram Frigotto (1999) e Saviani (2008), sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Essa relação de subordinação da educação ao mundo da produção explica, portanto, a terminalidade do 2º. grau, evidenciando, assim, qual seria o destino de um grande contingente da população que, com a “profissionalização precoce” no 2º. grau seguiria direto para o mercado de trabalho, diminuindo, portanto, a demanda para o ensino superior. Saviani (2008) ainda ressalta que a aprovação da Lei nº. 5.692/71 buscou estender a tendência produtivista já em voga, a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial.

¹¹⁴ Sobre essa questão, Oliveira lembra que o crescimento súbito na estrutura educacional do país, com a aprovação da Lei nº. 5.692/71, deu-se de maneira desordenada, pouco planejada e com todos os atropelos característicos das contradições do próprio regime autoritário, combinando elementos de descentralização administrativa previstos na reforma do Estado de 1967, através do Decreto nº. 200/67, com o planejamento centralizado (OLIVEIRA, 2001, p. 72).

Outrossim, ao conteúdo curricular passaram a ser exigidas uma “base comum nacional” e uma “parte diversificada”, com vistas a atender as peculiaridades locais, aos planos de estabelecimento e às diferenças individuais dos alunos (Art. 4º.). Nesse sentido, o Conselho Federal de Educação seria o órgão encarregado de fixar as respectivas matérias no núcleo comum, ficando, portanto, a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação, a função de estabelecer o conjunto de matérias que comporiam a parte diversificada do currículo (ROMANELLI, 2003).

Foi no espírito dessas reformas que o Governo ditatorial estabeleceu, através do Decreto nº. 869, de 12 de dezembro de 1969, a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país, cuja discussão estaremos retomando no item 4.3, do capítulo 4 deste trabalho.

Na Bahia, a Lei nº. 5.692/71 foi implantada no governo de Antônio Carlos Magalhães, indicado pelo presidente Médici, referendado pela Assembleia Legislativa e empossado em 15 de março de 1971. Foi, portanto, o seu Secretário de Educação e Cultura Rômulo Galvão de Carvalho que se encarregou da implantação, na Bahia, da Lei nº 5.692/71, agrupando escolas primárias e ginásios em complexos de ensino de 1º. grau (NUNES, 2008).

Em sua gestão, foram criadas as Coordenadorias Regionais de Educação (atuais DIRECs)¹¹⁵, no interior do Estado, como um caminho para a descentralização do comando educacional, ou seja, essa é uma ação que se deu dentro do espírito da política de descentralização da própria Lei nº. 5.692/71.

Conforme estudos de Edvaldo Boaventura (1978), a partir de 1971 foi elaborado o Plano Estadual de Implantação do Ensino de 1º. e 2º. Graus, aprovado em 1972, em atendimento às exigências da própria Lei nº. 5.692/71 (Art. 72 e § único) (BOAVENTURA, 1978). Todavia, conforme mencionado anteriormente, a partir daquela lei, o ensino de 7 a 14 anos passava a ser obrigatório, mas na Bahia, embora o sistema de ensino continuasse em expansão¹¹⁶, ainda era um dos mais excludentes do país, conforme estudos de Silva e Pina (2009). De acordo com

¹¹⁵ Na atualidade, as DIRECs são unidades regionais da Secretaria Estadual da Educação, que têm por finalidade descentralizar as ações educacionais, socioeducativas e comunitárias, no âmbito do Estado, executando atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras. Existem, ao todo, 33 DIRECs no Estado da Bahia. (BAHIA, 2012c).

¹¹⁶ Conforme números apresentados por Edvaldo Boaventura (1978), no período entre 1965 e 1975 houve um expressivo crescimento da matrícula na Bahia. No ensino de 1º. grau, esse crescimento correspondeu a uma taxa de 7,2%, enquanto que, no 2º. grau, essa taxa alcançaria 15,5%. (BOAVENTURA, 1978).

as mesmas autoras, em 1982, ainda se verificava, no Estado da Bahia, uma taxa de analfabetismo, na população de sete anos e mais, da ordem de 41,01%, com uma média de 39% entre 1981 e 1985 (SILVA; PINA, 2009). Ou seja, a despeito dos avanços apresentados em relação ao acesso, essa realidade educacional refletia a falta de um projeto de educação que contemplasse os interesses dos setores populares que se encontravam, ainda, alijados do acesso à cultura letrada. Nessa perspectiva, podemos asseverar que as políticas públicas para a educação, postas em prática nas diferentes gestões educacionais na Bahia, no período ditatorial, não conseguiram conferir à educação o caráter de prioridade. Pelo contrário, o discurso político não encontrava eco nas ações políticas mais gerais, marcadas por interesses eleitoreiros e oligárquicos.

Enfim, a Lei nº. 5.692/71 acabou sendo uma “decorrência necessária da reformulação do ensino superior, a fim de ajustar ideológica, estrutural e funcionalmente os três níveis de ensino” (FREITAG, 1979, p. 91). Nessa esteira, pode-se considerar como inovação substancial da referida lei:

(1) a extensão da obrigatoriedade escolar; (2) a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas; (3) a eliminação do dualismo educacional (ensino secundário x ensino profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo; (4) a previsão mais objetiva de meios de execução das reformas; (5) a profissionalização, em nível médio; (6) a cooperação das empresas na educação; (7) a integração geral do sistema educacional desde o 1º. Grau ao superior. (ROMANELLI, 2003, p. 253).

Toda essa política forjada, distante do debate no seio da sociedade civil, traduziu-se em mais um instrumento de poder a serviço do projeto hegemônico consolidado a partir de março de 1964. Durante todo o seu processo de implementação, não se configurou, na prática, o exercício pleno da cidadania pela população brasileira, embora fosse isso o que prometia o texto das leis. Pelo contrário, o que se materializou no dia-a-dia de milhões de estudantes e professores foi a sua exclusão do debate e da participação política. Assim,

configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas da Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento de diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados ‘centros cívicos escolares’, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais. (GERMANO, 1993, p. 168).

Enfim, as principais leis que reformaram a educação no Brasil, após o Golpe de 1964, tiveram vida longa, quase 30 anos e, nem por isso, contribuíram (como deveriam) para a superação dos problemas da educação. A literatura na área apresenta números assustadores da exclusão de milhões de brasileiros do mundo letrado no final do Regime Civil-militar no país (CUNHA, 1995; ROMANELLI, 2003). Esses números são reveladores de que as ações de governos em que a sociedade civil encontra-se alijada da participação nos projetos sociais e vivendo sob o jugo de um poder silenciador e sem legitimidade política, fatalmente contribuem para que os seus projetos e suas metas desembocuem no fracasso.

3.2.3 As políticas educacionais de Vitória da Conquista no período de Ditadura Civil-militar no Brasil

Saviani afirma, em uma de suas obras, que a organização escolar não é obra da legislação. Para ele, ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. O autor afirma também que independe de reformas da educação a expansão quantitativa do ensino, pois o seu fator determinante não seria a criação de novas leis, mas a forma como evolui a sociedade brasileira (SAVIANI, 2006b). Assim sendo, percebemos que o processo evolutivo da educação no município de Vitória da Conquista deu-se em um movimento marcado pelo desenvolvimento político e econômico da região, muito mais que pela criação de novas leis, já que, conforme Saviani “a legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha” (SAVIANI, 2006b, p. xxi).

Ao retomarmos os aspectos históricos da educação em Vitória da Conquista, vimos que tais afirmações fazem todo sentido. Assim sendo, a fim de nos situarmos na discussão acerca das políticas educacionais efetuadas durante o período ditatorial no município, retomaremos algumas questões educacionais no desenrolar do seu processo histórico, especificamente, na segunda metade do século XX.

A partir do surgimento da primeira escola na cidade, em 1822, quando ainda era Arraial da Vitória, muita coisa mudou de lá para cá. Essas mudanças foram impulsionadas não apenas pela demanda social por educação, mas pela força política de diversos chefes políticos da região. Conforme publicações da época (SILVA, 1996), nesse contexto, muitos criadores de gado e fazendeiros que, até então, residiam em suas fazendas, passaram a residir no povoado, a fim de

colocarem seus filhos na escola.

A despeito das várias reformas educacionais efetivadas no início do século passado, já mencionadas antes, o país adentrou o século XX sem muitos avanços nesse setor. Em Vitória da Conquista esse efeito pôde ser sentido no pouco investimento dispensado, inclusive na construção de escolas. Conforme estudos de Silva (1996), na primeira década do século XX existiam na cidade apenas duas escolas estaduais de ensino primário: uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. Além dessas, havia também uma escola particular, sendo a preferida pelos pais dos alunos.

A nova configuração social, política e econômica no início do século XX, exigiu do Estado maior investimento em educação, dada a complexidade que se tornou a sociedade brasileira em seu processo de industrialização, que se redesenhava na primeira metade daquele século (ROMANELLI, 2003). O desdobramento das políticas efetuadas pelo Estado, no que concerne às reformas educacionais, fortaleceu-se na segunda metade do mesmo século em função das mudanças no plano político, com o fortalecimento do populismo e, no plano econômico, com o modelo econômico que os economistas convencionaram chamar de “substituição de importações”. Esse modelo, que se configurou após a Revolução de 1930 (SAVIANI, 2006), foi fortalecido, posteriormente, pelo advento da política desenvolvimentista da era JK.

No que concerne aos acontecimentos políticos no Estado da Bahia, em 1947, Otávio Mangabeira assume o governo do Estado, em uma conjuntura de retorno ao estado democrático, após anos de ditadura do Estado Novo. Somada a isso, estava a conjuntura política mundial com o fim da Segunda Guerra. O novo governo contava com o amplo apoio da Assembleia Legislativa, posto que a sua escolha havia sido apoiada tanto pelo PSD quanto pela UDN. Na composição de seu secretariado, ocupou a cadeira de Secretário de Educação o educador Anísio Teixeira, recém saído da UNESCO, onde exerceu, em 1946 e em 1947, o cargo de Conselheiro de Estudos Superiores.

Em sua notável atuação como secretário, Anísio Teixeira empenhou-se na preparação e na defesa do capítulo da educação e cultura na Constituinte Baiana, em 1947¹¹⁷, retomando, assim, a sua luta incansável em defesa da educação

¹¹⁷ Conforme Menezes, o referido capítulo propõe, e consegue aprovar normas e princípios mais avançados do que os previstos na Constituição Federal de 1946. São eles:

pública. Entretanto, foi em 1949, a partir da mobilização de educadores e da população em geral pela construção de Escolas Normais, que o referido secretário desenvolveu um ambicioso programa. Nele constava:

- a) a construção de muitas escolas por todo o interior do Estado, visando a ampliação do acesso à escola;
- b) construção de ginásios por todo o interior do Estado, com extensão do Colégio da Bahia, visando a descentralização do ensino médio secundário;
- c) criação, no interior, de Escolas Normais, como extensões do Instituto de Educação da capital do Estado;
- d) criação, em todo o Estado, de dez Centros Regionais de Educação, contemplando as cidades de Alagoinhas, Juazeiro, Caeteté, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Feira de Santana, Lençóis e Vitória da Conquista (SILVA, 1996).

Em seu programa de construção de escolas rurais em quase todos os municípios baianos, Anísio Teixeira contemplou Vitória da Conquista com a construção de uma escola no distrito de José Gonçalves, e outra no distrito de Iguá, esta última funcionando com ensino fundamental até os dias atuais.

Foi nesse espírito de ampliação da rede de ensino para todo o Estado que, em 29 de janeiro de 1950, foi autorizada pelo governador Otávio Mangabeira, através do Decreto nº. 14.296-B, a Escola Normal de Vitória da Conquista.

Mas foi na década de 1960 que as reformas educacionais ganharam forte

(a) a existência do Conselho Estadual como responsável pela administração da educação e mesmo pela indicação do Diretor de Instrução, com o objetivo de garantir autonomia administrativa dos serviços educacionais;

(b) a criação do Fundo Estadual de Educação, previsto em 1934, e retirado em 1946, para garantir autonomia financeira;

(c) a existência de uma Lei Orgânica de Ensino só modificável por maioria absoluta na Assembleia, de modo a assegurar estabilidade à concepção pedagógica e à organização escolar criadas; (d) garantia, na Constituição Baiana, de gratuidade em todos os níveis de ensino, avançando mais do que o previsto na Federal, na qual a gratuidade é limitada ao ensino primário. (MENEZES, 2001, p. 22).

De acordo com a mesma autora, na defesa do capítulo da Educação ficou uma das mais belas páginas escritas por Anísio Teixeira: *“Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras e nada fizemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação”*. Discurso aos Constituintes Estaduais da Bahia - 1947. (MENEZES, 2001, p. 22).

impulso, não apenas na Bahia, mas em todo o país. Começando pela tumultuada aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 4.024 de 1961¹¹⁸, cujos conflitos entre escola pública e escola particular, que permearam o seu processo de aprovação e que polarizaram a opinião pública do país, até o ano de sua aprovação, já foram discutidos anteriormente.

Contudo, o espírito da LDB aprovada em 1961 remete ao governo brasileiro, a partir do ano de 1964, o desejo de reformas, já que, para alguns pesquisadores na área (FREITAG, 1979; ROMANELLI, 2003; CUNHA, 2002), a referida lei já se encontrava defasada no tempo de sua aprovação. Assim sendo, em 1964, o governo, sob o Regime ditatorial, passa a defender e a planejar um projeto de educação que deveria atender aos objetivos do desenvolvimento econômico (RODRIGUES, 1984), lançando mão de acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como os já citados acordos MEC/USAID. Nessa época, na Bahia, a expansão da Rede Estadual de Ensino teve início no governo de Luís Viana Filho (1967-1971), indicado pelos militares e eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa, cujos projetos educacionais ficaram sob a responsabilidade do Secretário de Educação, professor Luiz Navarro de Brito.

Um desses projetos foi a elaboração do PIEC (Plano Integral de Educação e Cultura) por meio do qual foi possível dispor de um diagnóstico da situação e de um plano de intervenção em áreas até então pouco assistidas e concentradoras de disparidades educacionais em toda a Bahia, inclusive em Vitória da Conquista. Enfim, o governo de Luís Viana (1967-1971) buscou orientar-se para uma nova dinâmica em torno das políticas públicas de educação, adotando, portanto, a concepção de educação como fator de desenvolvimento (RODRIGUES, 1984).

No bojo dessas reformas, foi criada a primeira Faculdade de Formação de Professores, em Feira de Santana, onde eram oferecidos cursos de licenciatura curta para a formação de professores, além dos Centros Integrados de Educação e cursos profissionalizantes, em nível de 2º. grau (Leis nº. 5.540/68 e 5.692/71). Foi

¹¹⁸ Como já discutido antes, o processo de aprovação da referida Lei foi marcado por conflitos políticos envolvendo diferentes atores, desde o encaminhamento do seu projeto à Câmara Federal, em outubro de 1948, até o ano de sua aprovação, em 1961. Entre esses personagens políticos, estavam o próprio ministro da Educação e Saúde da época, Clemente Mariani, membro da UDN, além do deputado Carlos Lacerda, que apresentou, em 1958, um substitutivo ao Projeto de Lei nº. 2.222/57, que ficou conhecido como “Substitutivo Lacerda”. Assim, Carlos Lacerda, ao apresentar o seu substitutivo, tornara-se o principal porta-voz, no Congresso, dos interesses das escolas particulares. Desencadeava-se, assim, o conflito entre escola pública e particular que iria polarizar a opinião pública do país até 1961 (SAVIANI, 2006b).

nesse contexto que, em 1970, surgiu o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, em Vitória da Conquista, tendo Dr. Rafael Spínola Neto como seu primeiro diretor.

Outrossim, no movimento de reformas educacionais que atingiu as décadas de 1960 e 1970, instaurou-se, em nível regional, uma ampla discussão no seio da sociedade civil, com vistas à implantação de uma universidade pública na região, que viesse a dar conta das demandas educacionais da população. O resultado concreto dessa discussão foi a criação da Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (Foto 19), que teve a sua aula inaugural ministrada por seu diretor, professor Jesiel Norberto da Silva, no dia 14 de março de 1972 (*O Jornal de Conquista*, nº. 514, de 25/03/1972). No ano de 1981, essa instituição veio a transformar-se na Autarquia Universidade do Sudoeste da Bahia, através da Lei Delegada nº. 12, de 30/12/80. A então Universidade do Sudoeste teve seu Regulamento de Implantação aprovado pelo Decreto nº. 28.169 de 25/08/81, sendo a ela incorporadas as Faculdades de Formação de Professores e a Faculdade de Administração.

Foto 19: Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista.



Fonte: Acervo particular do professor Ruy Medeiros.

Seis anos após a sua integração e funcionamento como Autarquia Universidade do Sudoeste, essa instituição foi autorizada pelo MEC a funcionar como Universidade, passando a ser identificada juridicamente como Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, através do Decreto nº. 94.250, de

22/04/1987, que autorizou o funcionamento da UESB, em sistema *multicampi*, vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Com a nova estrutura, a cidade de Vitória da Conquista passou a sediar a administração central da UESB, pois a instituição também integrava a Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista (FFPVC) e outros cursos já em funcionamento, além de a cidade apresentar melhores condições de infra-estrutura para sediar uma universidade. A UESB passou, então, a incorporar os *campi* universitários de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista.

Na administração do prefeito Jadiel Matos (MDB), houve uma significativa Reforma Administrativa, sendo criada nesse período a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, pela Lei Municipal nº. 010/73 de 13 de setembro de 1973¹¹⁹, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases nº. 5.692/71. (SILVA, 1996). Esta transformou determinadas ideias defendidas por educadores brasileiros, especialmente Anísio Teixeira, em medidas específicas. Um exemplo disso foi a municipalização da escola de 1º grau, “tendência que se propõe sob a forma de ‘progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados pelas administrações locais” (Art. 58, parágrafo único) (NAGLE, 1976, p. 41). Criou-se, então, na Rede Municipal de Ensino uma estrutura que possibilitou a execução de programas diversos e implantação de uma infra-estrutura educacional coerente com a supervisão de elaboração curricular, cursos de aperfeiçoamento, manutenção da Biblioteca Pública, incentivo à prática de esportes, ao artesanato, às artes e à cultura. Tudo isso refletido na vasta legislação municipal, aprovada desde a segunda metade da década de 1960.

Ainda nesse período, o advento do café como cultura economicamente dominante no município, trouxe como consequência o inchaço populacional, resultando em vários outros problemas sociais, entre eles o número elevado de analfabetos e de crianças fora da escola. Daí a política educacional do município aparecer refletida na criação de 226 escolas¹²⁰, inclusive na zona rural, que

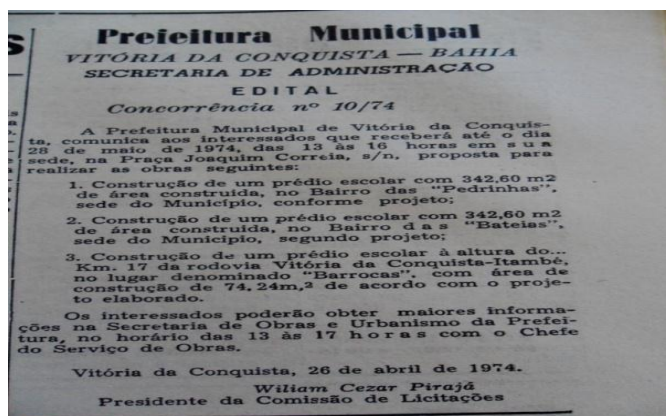
¹¹⁹ Por questões práticas, estaremos utilizando ao longo do texto a denominação Secretaria Municipal de Educação, para referirmo-nos à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Vitória da Conquista.

¹²⁰ Leis Municipais nº. 38, de 04 de agosto de 1964; nº. 39, de 04 de agosto de 1964; nº. 47, de 18 de setembro de 1964; nº. 48, de 18 de setembro de 1964; nº. 49, de 18 de setembro de 1964; nº. 50, de 18 de setembro de 1964; nº. 51, de 18 de setembro de 1964; nº. 93, de 21 de dezembro de 1965; nº. 03, de 30 de maio de 1967; nº. 24, de 17 de dezembro de 1967; nº. 101, de 23 de junho de 1971.

ofereciam ensino da pré-escola à 4^a. série do 1^o. grau, cinco colégios de 1^a. à 8^a. série e cinco creches espalhadas pelo município, além do apoio técnico e financeiro a dez escolas e 13 creches comunitárias e filantrópicas, mantidas por entidades não-governamentais (SILVA, 1996).

Os jornais da época deixavam a população a par dos investimentos em obras, pela Prefeitura Municipal. Além do mais, encontramos nos arquivos da Câmara Municipal, a Lei Municipal nº. 04 de 30 de maio de 1967, que autoriza o Poder Executivo a elevar de 65 para 100 o número de auxiliares de ensino¹²¹, lotados no Departamento de Educação e Cultura, do município (AnexosA).

Foto 20: Edital de licitação para a construção de três prédios escolares: nos bairros das Pedrinhas, Bateias e na localidade de Barrocas, zona rural.



Fonte: Acervo particular do professor Ruy Medeiros.

A partir de então, a Rede Municipal de Ensino supera em quantidade e qualidade a Rede Pública Estadual que, até esse período, destacou-se pela elevada qualidade de seu ensino.

Em 30 de abril de 1976, o município aprovou a Lei nº. 103 (Anexos A). Nela está especificado o quadro do Magistério do município, constituído de cargo de provimento em comissão, de cargo de provimento efetivo e de contratado. Entre os cargos de provimento em comissão, providos por livre nomeação e exoneração do prefeito, estão os de diretor e de vice-diretor de escolas. No que concerne à contratação de professores, a referida lei prevê a contratação desses profissionais

¹²¹ A Auxiliar de Ensino era a professora sem a formação em Magistério. Ela possuía formação apenas em nível de 1^o. grau. Na Lei Municipal nº. 103, de 30 de abril de 1976, ela apareceu como professora de nível 1, ou seja, aquela que concluiu o 1^o. grau, nível 1 (da 1^a à 4^a séries) e professora nível 2, com a conclusão do 1^o grau, nível 2 (de 5^a. à 8^a. séries).

para as diversas classes (Art. 4º.).

No mesmo texto, são apresentados os requisitos para tais contratos, inclusive sem a exigência de formação em Magistério, o que contraria o Art. 30 da Lei nº. 5.692/71, que rege sobre as exigências de formação mínima para o Magistério. Foi o caso dos professores de nível 1 e 2¹²². Igualmente, os vencimentos dos cargos de provimento em comissão e de provimento efetivo eram fixados pela mesma lei, tendo por base o valor do salário mínimo regional (Art. 7º.)¹²³.

Ainda nesse ano, foi criado o Conselho Municipal de Educação pela Lei Municipal nº. 101, de 02 de junho de 1976 (AnexosA). Esse órgão, composto por nove membros, nomeados pelo executivo por livre indicação do secretário de educação, tinha caráter consultivo, normativo, fiscalizador e contencioso, encarregado, entre outras atribuições, da análise e apuração dos Planos de Educação do município, incluindo o de aplicação de recursos. Esse órgão era encarregado também pelo estabelecimento de normas para a criação e funcionamento de escolas; fixação das bolsas de estudo; emissão de parecer sobre assuntos e questões de natureza pedagógica, convênios, acordos e contratos, e quaisquer outros assuntos educacionais (Art. 1º.).

Além do mais, o Conselho era encarregado de estabelecer critérios junto à diretoria do CEUSC (Centro dos Estudantes Universitários e Secundaristas de Conquista) e REC (Residência do Estudante de Conquista), para a seleção de estudantes desse município com vistas à residência em Salvador, capital do Estado, além de manter intercâmbio com o Conselho Estadual de Educação (Art. 1º.).

Já a Lei Municipal nº. 157, de 12 de agosto de 1978 (AnexosA), voltava-se, basicamente, para o investimento nos profissionais da educação no município. Ela

¹²² No nível 1, os que possuem formação de primeiro grau do nível 1; no nível 2, os que possuem formação completado o 1º. grau; no nível 3, os que possuem formação do 2º. grau; no nível 4, os que possuem formação do 2º. grau, com estudos adicionais; no nível 5, os que possuem curso superior sem licenciatura plena e os que possuem licenciatura curta; no nível 6, os que possuem licenciatura plena; e no nível 7, os que possuem licenciatura plena, com pós-graduação. (Lei Municipal nº. 103/76, Art. 6º.).

¹²³ “Diretor de escola, correspondente a dois salários e meio de professor, observado o critério de nível desta lei; vice-diretor de escola, correspondente a 02 (dois) salários de professor, observado o critério de nível desta lei; orientador pedagógico, correspondente a 1,5 (um e meio) salário de professor, observado o critério de nível desta lei; professor nível 01 (um), correspondente a 01 (um) salário mínimo; professor nível 02, correspondente a 120% (cento e vinte por cento), do salário mínimo; professor nível 03 (três), correspondente a 140% (cento e quarenta por cento), do salário mínimo; professor nível 04 (quatro), correspondente a 160% (cento e sessenta por cento), do salário mínimo; professor nível 05 (cinco), correspondente a 180% (cento e oitenta por cento), do salário mínimo; professor nível 06 (seis), correspondente a 02 (dois) salários mínimos; e professor nível 07 (sete), correspondente a 03 (três) salários mínimos”. (Lei nº. 103/76, Art. 7º.).

concedia ao professor com “treinamento especializado em Alfabetização e aos professores de pré-escolar, enquanto no desempenho destas funções, uma gratificação equivalente a 10% (dez por cento) do salário do nível a que pertença” (Art. 10º.). Também o Art. 11 da mesma lei, previa um incentivo para os professores de, no mínimo, nível 3, que se dispusessem a lecionar no interior do município (zona rural). Para esses, a referida lei concedia uma gratificação equivalente a 20% (vinte por cento) dos seus vencimentos, enquanto permanecessem no cargo.

No que concerne aos cargos de orientador pedagógico, diretor, vice-diretor, a Lei Municipal nº. 157/78 dá um enfoque à exigência de formação desses profissionais, exigindo como formação mínima para o exercício da função, o curso de Magistério. Em seu Art. 12, ela rege o seguinte:

Os níveis do quadro de orientador pedagógico, vice-diretor e diretor de escola, serão estabelecidos dentro dos seguintes critérios: I - os que possuírem formação de segundo grau; II - os que possuírem formação do segundo grau, com estudos adicionais; III - os que possuírem curso superior sem licenciatura plena e os que possuírem licenciatura curta; IV - os que possuírem licenciatura plena; V - os que possuírem licenciatura plena com pós-graduação. (BAHIA, 2012a).

A mesma lei rege também sobre o quadro de pessoal da Biblioteca Pública Municipal (Art. 15).

Em 11 de agosto de 1978, a Prefeitura Municipal celebrou convênio com o Instituto Nacional do Livro para fins de fornecimento à Biblioteca Municipal de obras daquela instituição (Lei Municipal nº. 159/78) (AnexosA).

Pela Lei Municipal nº. 175, de 20 de março de 1979 (AnexosA), a Prefeitura Municipal efetivou a doação de um lote de terreno no distrito de José Gonçalves, zona rural do município (Arts. 1º e 2º). O terreno foi doado à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)¹²⁴, entidade de utilidade pública, cuja parceria com a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista já havia sido efetivada por meio de um convênio celebrado pela Lei Municipal nº 167/78, entre a Prefeitura e a referida entidade.

¹²⁴ A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC é pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos, reconhecida de Utilidade Pública Federal pelo Decreto 36.505/54 e registrada junto ao Conselho Nacional de Assistência Social desde 1951, como Entidade Beneficente de Assistência Social. (CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE, 2012).

A partir de 1982, na administração José Pedral/Hélio Ribeiro, a Rede Municipal de Ensino apresentou, não somente uma boa qualidade de educação, mas também o maior piso salarial do Estado da Bahia.

Quanto à formação dos professores, sabe-se que até o ano de 1985, o município contava com 44,3% de professores leigos¹²⁵. Ainda nesse período, verificou-se a maior quantidade de escolas construídas em toda a história da educação de Vitória da Conquista, sobretudo na zona rural, com a construção de 129 escolas. Na zona urbana, acrescentava-se a construção de duas creches e uma biblioteca central. Esses números apresentados refletiam a prioridade do governo municipal pela educação da zona rural.

3.3 Memória como fonte de produção do conhecimento: uma abordagem epistemológica

O termo memória tem a sua origem etimológica no latim e significa a capacidade de reter e/ou readquirir ideias, imagens, expressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, reportando-se às lembranças, às reminiscências (BEAR; PARADISO apud AMORIM, 2009). Todavia, a compreensão que se tem da memória varia em diversas épocas e culturas. Inclusive, na mitologia antiga, ela foi reverenciada. Na Grécia Antiga, a memória era considerada uma entidade sobrenatural: era a deusa *Mnemosyne* (VERNANT, 1973), mãe das nove musas que protegiam a arte e a história. A deusa Memória¹²⁶ dava aos poetas e adivinhos o poder de voltar ao passado e trazê-lo para a coletividade.

Nesse movimento, a sociedade grega atribuiu à memória a coesão dos laços sociais legitimada pelos mitos. Sacralizada, *Mnemosyne* foi responsável por uma das formas de reconstrução do passado na perspectiva de um tempo mítico e não cronológico. Foi ela quem revelou ao poeta os segredos do passado e o introduziu nos mistérios do além (LE GOFF, 1996, p. 438). Aqui, a memória deixou de ser um privilégio do conhecimento religioso e passou a ser um instrumento a ser aprendido

¹²⁵ Professor sem formação superior, não-licenciado. Também fazem parte dessa categoria os professores que são graduados em diferentes áreas, em nível de bacharelado, e atuam como docentes.

¹²⁶ A deusa *Mnemosyne* era uma das divindades alegóricas amadas por Júpiter. Ela tinha a função prioritária de fazer do que passou tanto o sedimento do presente como o esteio do futuro. Uma de suas filhas, *Clio*, que representava a História, trazia em si a seiva da eternidade; em outras palavras, constituía-se como antídoto ao esquecimento, através dos tempos vividos. (DELGADO, 2010, p. 47)

como um ofício.

Também na Idade Média a memória tinha um papel de destaque no mundo social, no mundo cultural e no mundo escolástico. “Veneravam-se os velhos, sobretudo porque se viam neles ‘homens-memória’, prestigiosos e úteis” (LE GOFF, 1996). Pode-se considerar que Santo Agostinho¹²⁷ foi o fundador da memória medieval. A sua obra *Confissões* constrói-se como louvor e confissão a Deus, por meio da qual Agostinho questiona a respeito de si, de sua fé e do tempo. Segundo este filósofo, a memória vive em um palácio e é como o ventre da alma, espécie de luz dos espaços temporais (*Confissões* X, 9; *De Musica*, VI, 8, 12). Agostinho atribui total poder à memória. Dizia ele:

[...] Eis-me nas planícies da minha memória, nos antros e cavernas inumeráveis e inumeravelmente cheios das espécies de inumeráveis coisas, quer por imagens, como as de todos os corpos, quer pela presença, como a das artes, quer por não sei que noções e observações, como as das impressões do espírito, as quais, ainda quando o espírito as não sofre, a memória guarda, dado que está no espírito tudo o que está na memória. Percorro todas estas coisas, esvoaço por aqui e por ali, e também entro nela até ao fundo quanto posso, e em parte alguma está o limite: tão grande é o poder da memória, tão grande é o poder da vida no homem que vive mortalmente! Que farei, pois, ó meu Deus, tu, minha verdadeira vida? Irei também além desta minha força que se chama memória, irei além dela a fim de chegar até ti, minha doce luz. Que me dizes? Eis que eu, subindo pelo meu espírito até junto de ti, que estás acima de mim, irei além dessa minha força que se chama memória. (AGOSTINHO, 2008, p. 26).

Dessa maneira, Agostinho destaca a força “retentiva” da memória, sua capacidade de conservar e fazer recordar as imagens e sensações recebidas do mundo. “Grande é o poder da memória”, afirma ele, “conservo todas estas coisas na memória e conservo-as na memória como as aprendi” (*Confissões*, XVII. 26; XIII. 20). E, mais do que isso, Agostinho legou ao mundo medieval a noção que a Santíssima Trindade deixara impressa na alma, um reflexo de sua imagem através de seus três poderes: a *memória*, a *inteligência* e a *vontade* (AGOSTINHO, 2008). Assim, a Idade Média nos legou a concepção de memória enquanto força mediadora do diálogo, tendo o próprio Deus como interlocutor.

¹²⁷ Agostinho nasceu em 534, na província romana da Núbia, em Tagaste, estudou e lecionou em Cartago e Milão, e depois de anos de desencantamentos e crises, foi batizado e, finalmente, chegou a bispo de Hipona, período no qual redigiu a obra *Confissões*, dentre outras. Em Hipona, ele exerceu o bispado, onde também foi importante tradutor, divulgador e defensor de suas posições doutrinárias, tendo trabalhado bastante para integrar inteligência e fé, e onde morreu, no ano de 430 (BRANDÃO, 2008).

Com o passar do tempo, essa concepção adquire novas nuances. Quase esvaziada de sua importância como fonte histórica, a *mnemose* foi reduzida à inferioridade da fonte “duvidosa”, tendo em contrapartida, o enaltecimento da fonte escrita, consubstanciada na crença de que a grafia era portadora da objetividade tão perseguida pelas Ciências Sociais, depois de ter se apropriado dos pressupostos teórico-metodológicos das Ciências Naturais, a partir do século XVII. Não obstante, a questão do poder da memória perdurou por séculos, mas só recentemente ela passou a ser alvo de preocupação das Ciências Humanas.

No início do século XX, o conceito de documento histórico sofre um alargamento, principalmente pelas discussões dos precursores da chamada Escola dos *Annales*¹²⁸, em 1929, LucienFebvre e Marc Bloch. Estes historiadores, além de contribuírem para o alargamento do conceito de fonte, desconstruíram a ideia de que a única forma de interpretar a realidade pelo historiador é através do documento escrito. Sobre essa questão, Febvre vai afirmar que

a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, apudLE GOFF, 1996, p. 540).

Contudo, é no alvorecer do século XX que foram feitas algumas pesquisas com a memória e foi nesse contexto que o pesquisador Maurice Halbwachs analisou-a como sendo produto da coletividade. Halbwachs, como um bom discípulo de Henri Bergson e aluno fiel de Durkheim (SANTOS, 2003), buscou lidar com a memória como um fato social em debate com os principais pensadores de sua época. Para ele, não é possível pensar quadros sociais fora do processo de interações interpessoais, pois “os quadros sociais é que representavam o pré-requisito na constituição da lembrança” (SANTOS, 2003, p. 42). Segundo esse teórico, as pessoas não recordam sozinhas, ou seja, “um homem, para evocar o seu

¹²⁸ Movimento historiográfico, fundado em 1929, com a criação da revista *Annales d'histoireéconomiqueetsociale*, pelos historiadores franceses Marc Bloch e LucienFebvre, destacando-se por incorporar métodos das Ciências Sociais à História. (BURKE, 1997, p.11).

próprio passado, tem, frequentemente, necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

Em consonância com esse modo de pensar, Hannah Arendt, acredita ser a memória um dos modos de pensamento dos mais importantes. Segundo ela, mesmo nessas condições, a memória é “impotente fora de um quadro de referência preestabelecido” (ARENDT, 2009, p. 31), de modo que, somente em raríssimas ocasiões, a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo (ARENDT, 2009).

Ainda no século XX, surgem outras pesquisas com a memória, e foi nesse contexto que muitos estudos sobre ela seguem-se à luz do conceito de “memória coletiva” de Halbwachs (1990), a exemplo do sociólogo austríaco Michael Pollak (1989) que, ao teorizar nesse campo, distingue a memória oficial da subterrânea, evoca elementos novos como os não-ditos. Pollak (1989), discordando de Halbwachs (1990), aponta o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Conforme pondera o mesmo autor, no outro extremo da memória oficial está a memória subterrânea, operando no silêncio e quase imperceptível, o seu trabalho de subversão.

Pollak é enfático ao falar da pretensão de hegemonia por parte da memória oficial e, para tanto, tenta mesmo suprimir qualquer tipo de memória dissidente. Todavia, a sociedade é regida por princípios dialéticos e a chamada memória subterrânea faz o contraponto ao discurso oficial, valendo-se, muitas vezes, da oralidade como meio de difusão e da própria manutenção. Para Pollak (1989), há uma disputa no interior da vida social entre a memória oficial e a memória subterrânea que, por pertencer às minorias, é marginalizada.

A memória é fonte de história e, ao mesmo tempo, instrumento de subversão, de resistência. Cardoso, ao dialogar com os pesquisadores franceses Lequin e Mettral, lembra que a memória individual, comum e coletiva (conceitos abordados por esses pesquisadores) “coexistem necessariamente nas sociedades em diferentes níveis, os quais podem entrar em contradição e conflito” (CARDOSO, 2005, p. 18). Para Le Goff, ela é um instrumento e um objeto de poder. Conforme este historiador, uma das grandes preocupações dos grupos que dominaram e dominam as sociedades históricas é tornarem-se senhores da memória. Para ele, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1996, p. 426).

Paul Ricoeur, em *La mémoire, l'histoire et l'oubli* (2007), vem corroborar esse modo de pensar quando postula acerca dos abusos da memória e do esquecimento, em que a manipulação da memória se converte em sua tônica. Para este filósofo, os abusos “resultam de uma manipulação concertada da memória e do esquecimento por detentores do poder”. Os sintomas desse processo manipulador, afirma ele, seria “excesso da memória, em tal região do mundo, portanto, abuso de memória; insuficiência de memória, em outra, portanto, abuso de esquecimento”. Ademais, essa manipulação da memória traz como marca a intervenção do “fenômeno da ideologia”, como elemento potencializador de sua ação, definido pelo autor como um “fator inquietante e multiforme que se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas da memória” (RICOEUR, 2007, p. 93-95). O autor ainda adverte para um risco no uso da memória na pesquisa. Ele lembra que essa ideologização da memória é possibilitada pelos recursos de variação que o trabalho de configuração narrativa oferece. Assim,

as estratégias do esquecimento enxertam-se diretamente nesse trabalho de configuração: pode-se sempre narrar de um outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diretamente os protagonistas da ação, assim como os contornos dela. [...] O perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada da história oficial. O recurso à narrativa torna-se, assim, uma armadilha, quando potências superiores passam a direcionar a composição da intriga e impõem uma narrativa canônica por meio de intimidação ou de sedução, de medo ou de lisonja. (RICOEUR, 2007, p. 455).

Enfim, o século XX foi rico em teorizações acerca do valor da memória como fonte de pesquisa e categoria de análise. Houve até estudos que apontaram a memória não como uma construção puramente mental, posto que ela se serve de outros mecanismos, é o caso de Pierre Nora (1993), quando nos apresenta os lugares de memória no mundo material, mas sem abrir mão do simbolismo. De acordo com seu pensamento, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, “é preciso criar arquivos, é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 13). “[...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (NORA, 1993, p. 9), ou seja, o sentimento de perda da memória vivida leva à obsessão de criar cada vez mais lugares de memória que garantam a preservação dos restos.

Também Ricoeur, acredita que a memória se “acomoda” no mundo físico. Para este filósofo, “é na superfície habitável da terra que nos lembramos de ter viajado e visitado locais memoráveis”, de maneira que as “coisas” lembradas são intrinsecamente associadas a lugares e, assim, “não é por acaso que dizemos, sobre uma coisa que aconteceu, que ela teve lugar” (RICOEUR, 2007, p. 57).

Esses “lugares de memória”¹²⁹ foram evocados pelas professoras entrevistadas na pesquisa, em um exercício de construção de significados, ou seja, as colunas e o pátio da escola, que comportava as crianças enfileiradas traziam uma memória encarnada, uma lembrança viva e evocada de um tempo na vida dessas professoras que podia ser uma construção individual e coletiva. As professoras Jucineide e Lúcia lembraram-se desses lugares com clareza e sensibilidade.

“[...] Participei com os alunos. No pátio, eles faziam a oração, cantavam o Hino e iam pra sala. Todos os dias... Era sagrado! Cantavam o Hino da Bahia, da cidade, faziam a oração” (Professora Jucineide).

“No pátio, os meninos reuniam pra cantar o Hino Nacional, era uma beleza! Hoje em dia não tem mais isso” (Professora Lúcia).

Outrossim, ao se lembrarem das atividades festivas da escola, o mesmo pátio foi mencionado como um lugar onde tudo acontecia, portanto, o lugar material onde a memória se cristaliza e se refugia, ao mesmo tempo em que é evocada por quase todas as professoras entrevistadas.

“[...] Na época do folclore, 22 de agosto, [...] a gente apresentou bumba-meu-boi, baiana, capoeira[...]. Foi muito bonito, no pátio da escola, eu “num” esqueço não!” (Professora Nicéa).

[...] A gente gostava mais do pátio. A gente pedia ele [o Sargento, chefe do Tiro de Guerra] licença para usar o pátio, a gente fazia Quadrilha. Até hoje, até hoje eu sinto saudade! [...]. Quando eu me aposentei, eu morri de tanto chorar! [...] Senti saudades mesmo! (Professora Jucineide).

¹²⁹ Ao caracterizar os lugares de memória como sendo material, simbólico e funcional, Nora (1993), ressalta que esses três aspectos coexistem sempre. O autor aponta, em especial, o aspecto material dos lugares de memória, lembrando que é preciso haver um investimento, pela imaginação, de uma aura simbólica para que este se caracterize como tal. Chamou-nos a atenção, sobretudo, os aspectos funcional e simbólico apontados pelo autor. O primeiro por garantir “a cristalização da lembrança e a sua transmissão” e, o segundo, por se caracterizar como “um acontecimento ou uma experiência vividos por um pequeno número” [...]. (NORA, 1993, p. 21-22).

Em tais narrativas, percebe-se que o pátio da escola tornou-se um lugar, como diria Nora, material, simbólico e funcional, simultaneamente, apenas em graus diversos. Segundo este historiador, mesmo um lugar de aparência puramente material, como o pátio lembrado, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Assim, mesmo visto, supostamente, como um lugar desprovido de significação simbólica, o pátio da escola, nas falas das professoras, era, ao mesmo tempo, um lugar material de um dado tempo histórico que serviu para uma “chamada concentrada da lembrança” (NORA, 1993, p. 22).

Ademais, essas festividades, embora fossem cobradas pela direção da escola, elas também representavam os “lugares de memória” que surgiam a partir do esquecimento das tradições, possibilitando a criação de uma memória voluntária que começava a ser construída em função da inevitável perda da própria memória espontânea. Por isso, diria Nora (1993), é preciso criar arquivos, organizar celebrações, notariar atas, manter aniversários... (NORA, 1993, p. 12).

Foto 21: As colunas e o pátio do Tiro de Guerra 06-006 onde, também, funcionava a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.



Fonte: Fotografia da autora

Contudo, foi na década de 1960 que o trabalho com a memória como fonte de pesquisa ganhou território amplo, embora ainda tivesse encontrado resistência nos setores conservadores da história tradicional, que desmerece o valor da memória como fonte confiável na pesquisa científica. Nora, ao diferenciar história de memória, já denunciara essa postura em um de seus trabalhos¹³⁰, quando afirmava que “no coração da história trabalha um criticismo destruidor da memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a

¹³⁰ NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**, São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

repelir” (NORA, 1993, p. 9).

Todavia, é no diálogo com Halbwachs (1990) que Nora (1993) distingue história de memória, ressaltando as especificidades de cada conceito. Para ele, memória e história, longe de serem sinônimos, encontram-se em uma condição em que tudo se opunha uma à outra. Assim, em suas considerações, memória é entendida como

[...] a vida, sempre carregada por grupos vivos... está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações [...] fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...] afetiva e mágica [...] se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. (NORA, 1993, p. 9).

Já a história opera no plano intelectual, em cuja representação do passado lança mão de recursos metodológicos próprios, assim ela seria

[...] a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais [...] é uma representação do passado [...] pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal [...] só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas [...] só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9).

Outrossim, a memória foi objeto de ampla investigação científica também no campo das Neurociências, onde se destaca a Neurobiologia. Sabemos que a década de 1990 foi dedicada aos estudos sobre o funcionamento do cérebro por cientistas de todo o mundo, e o tema *memória* constituiu objeto de ampla investigação.

No Brasil, o médico Iván Izquierdo¹³¹ destaca as relações bioquímicas como mecanismos de construção da memória. Para esse pesquisador, a memória é a aquisição, a conservação e evocação das informações, dos fatos vividos por cada indivíduo e que, tanto a formação quanto a sua extinção – os esquecimentos – estão vinculados a um sistema complexo (BRANDÃO, 2008, p. 9). Segundo ele, até mesmo a duração da memória está relacionada à “forma direta das modificações bioquímicas estruturais derivadas, por sua vez, da síntese de novas proteínas durante e depois da formação de cada uma delas” (IZQUIERDO, 2004, p. 21).

¹³¹ Médico e pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, na área de Neurociências e autor dos livros *Questões sobre memória* (2004) e *A arte de esquecer* (2004).

Assim, as chamadas memórias de longa duração envolvem, em seu processo de formação, um movimento metabólico que se processa em diferentes estruturas cerebrais. Ademais, para esse mesmo pesquisador, a memória também passa pela emoção, razão que favorece um acontecimento ser mantido na memória. Assim, somos capazes de lembrar porque muitos fatos, os quais vivenciamos, são acompanhados de uma forte carga emocional, “[...] num momento de hiperatividade dos sistemas hormonais” (IZQUIERDO, 2004, p. 36). Conclui-se, portanto, que aquilo que nos é indiferente, ou que não afeta as nossas emoções, pode não se incorporar como conhecimento e aprendizado, portanto, pode não se converter no quelzquierdo chama de “*memória de longa duração*” (IZQUIERDO, 2004, p. 36).

Percebe-se, assim, que é inegável a amplitude dos estudos construídos sobre a memória no decurso do século XX. Enfim, a memória é um campo de disputa, não se trata de um ato de pura introspecção. Assim, uma das finalidades principais do ato da memória foi o que Paul Ricoeur chamou de “luta contra o esquecimento”, pois não é somente o caráter penoso do esforço da memória que dá à relação [de luta da memória contra o esquecimento] sua coloração inquieta, “mas o temor de ter esquecido, de esquecer de novo, de esquecer amanhã de cumprir esta ou aquela tarefa; porque amanhã será preciso não esquecer... de se lembrar” (RICOEUR, 2007, p. 48).

3.3.1 A história oral como proposta metodológica: algumas reflexões

Conforme discorreremos no tópico anterior, na pesquisa histórica, a memória, como instrumento de investigação, é utilizada na busca de informações necessárias às indagações impostas pela dinâmica do objeto investigado, e, em outras situações, ela se converte no próprio objeto. Entretanto, ela nem sempre foi compreendida dessa maneira nas diferentes épocas e sociedades, pelo contrário, a busca do seu reconhecimento como fonte sempre suscitou fervorosos debates no mundo acadêmico, encontrando forte resistência nos setores conservadores da chamada História Tradicional.

Foi nesse embate acadêmico de estudos da memória que a história oral¹³² ganhou corpo como proposta metodológica na produção do conhecimento histórico, e foi nos Estados Unidos, na Universidade de Colúmbia, em Nova York, em 1947, que surgiu a moderna História Oral (MEIHY, 1996, p. 19). Entretanto, foi no final da década de 1960 e início da década de 1970 que ela se consolidou, dando origem à *Oral History Association* (OHA)¹³³, em 1966, com a sua publicação anual *Oral History Review*. A partir de então, as pesquisas fundamentadas na metodologia da história oral ganharam notoriedade no mundo acadêmico, despertando o interesse de renomados pesquisadores na área. Um exemplo é Paul Thompson. Este pesquisador, ao se envolver com a história oral na década de 1960, percebeu a riqueza e a importância da memória dos sujeitos anônimos, além do mais, para este autor, as histórias contadas pelas pessoas sobre o seu passado constituíam um instrumento valioso para a história social. Sobre essa questão, o autor afirma, categoricamente, que

a história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreira que existem entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história _ seja em livros, museus, rádio ou cinema _ pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias

¹³² Conforme Amado e Ferreira, existem diferentes posturas que advogam ser a história oral uma técnica, uma disciplina ou uma metodologia. Optamos por reconhecê-la, como uma metodologia, por entendermos que esta apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho tais como diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens e as diferentes maneiras de o entrevistador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre o seu trabalho, funcionando como ponte entre teoria e prática. (AMADO; FERREIRA, 2002). Também a pesquisadora Verena Alberti (2006), afirma ser a História Oral uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea e que consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (ALBERTI, 2006).

¹³³ A Associação de História Oral, criada em 1966, nos EUA, visa a reunir todas as pessoas interessadas em história oral como uma forma de coletar e interpretar as memórias humanas para promover o conhecimento e a dignidade humana. Para maiores informações: (HISTORY...2012). Também a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), criada 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro, congrega estudiosos e pesquisadores das áreas de história, ciências sociais, antropologia, educação e demais disciplinas das ciências humanas de todas as regiões do país. Seus associados têm em comum o uso da história oral em suas pesquisas, isto é, a realização de entrevistas gravadas com pessoas que viveram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida, ou outros aspectos da história contemporânea. Vale citar, também, a Internacional Oral History Association (IOHA), criada em 1996. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL, 2012; INTERNACIONAL ORAL HISTORY ASSOCIATION, 2012).

palavras. (THOMPSON, 1992, p. 22).

Já no Brasil, a História Oral foi introduzida tardiamente, na década de 1970¹³⁴, com a consolidação, na Fundação Getúlio Vargas, de um projeto de história oral. No entanto, somente na década de 1990, ela ganhou relevo no cenário acadêmico brasileiro, com a criação da Associação Brasileira de História Oral, que congrega pesquisadores e estudiosos na área.

Na atualidade, Cardoso (2005) ressalta que

a memória, a identidade e, do ponto de vista metodológico, a História Oral em campos cada vez mais variados da pesquisa em História Contemporânea, [...] constituem, portanto, temas vinculados entre si no ambiente intelectual em que se movem os historiadores atuais. (CARDOSO, 2005, p. 17).

Enfim, em sua trajetória como metodologia de pesquisa, a história oral valoriza a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, e, nesse exercício, ela ressalta a importância da memória subterrânea que, “como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional” (POLLAK, 1989, p. 3). Aliás, o sentido da história oral está na própria origem da palavra História¹³⁵: “aquele que vê” (LE GOFF, 1996, p. 17). Assim, a História Oral distancia-se da História positivista do século XIX, tornando-se a contrahistória, a História do local e do comunitário (ALBERTI, 2006).

Sabemos que os julgamentos pelos quais passa a oralidade têm em seus discursos o argumento de que a memória não passa de uma reminiscência e que, portanto, está sujeita aos efeitos do tempo, podendo, em algumas situações, mudar os rumos da pesquisa. Esse modo de pensar vem de uma confiança cega de alguns historiadores no fato de que “o que está escrito é verdade, sobretudo quando o que

¹³⁴ Em agosto de 1970, foi realizado o primeiro curso nacional de História Oral, organizado pelo Subgrupo de História Oral do grupo de Documentação em Ciências Sociais (GDCS), formado por representantes da Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, Fundação Getúlio Vargas e Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação. A ideia era a de que, a partir desse curso, comessem a ser realizadas, ainda em 1975, as primeiras entrevistas do Programa de História Oral do centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. Buscou-se, com essa iniciativa, estudar a trajetória e o desempenho das elites brasileiras desde a década de 1930. A ideia era examinar o processo de montagem do Estado brasileiro como forma, inclusive, de compreender como se chegou ao Regime Civil-militar então vigente. (ALBERTI, 2006).

¹³⁵ A palavra História vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico. Daí o grego “*histor*”, “testemunha” no sentido de “aquele que vê”. Essa importância dada à visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à ideia que *histor* “aquele que vê” é também aquele que sabe; *historien* em grego antigo é “procurar saber”, “informar-se” (LE GOFF, 1996, p. 17).

está escrito toma forma de documento científico aparentemente incontestável” (JOUTARD, 2005, p. 210). Uma análise particular dessa proposição apresentada são as narrativas de vida profissional dos docentes que, até pouco tempo, foram desconsideradas nos estudos educacionais. Para Catani (1997), isso ocorreu devido ao fato de que as experiências docentes foram analisadas em função de “parâmetros educacionais e, enquanto tais, vistas como não-científicas, portanto, não merecedoras de crédito” (CATANI, *et. al.*, 1997, p. 25). Nessa esteira, Souza e Kramer (1994) falam da tarefa de restaurar o sentido da narrativa. Para elas, essa é uma tarefa que implica encontrar a História a partir das experiências e da memória fragmentadas, recuperando a capacidade que temos de torná-las comunicáveis em narrativas (SOUZA; KRAMER, 1994, p. 15-16). Tratam-se das velhas disputas em torno das memórias que prevalecerão em um grupo, em uma comunidade, ou até mesmo em uma nação.

Tais narrativas supõem uma sequência de acontecimentos, mas, acima de tudo, pressupõem experiências. São justamente as memórias da experiência docente e as relações sociais e políticas das professoras da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, durante o Regime ditatorial no Brasil, expresso em suas narrativas, que procuramos lançar mão como fonte para a presente pesquisa.

Aqui, novamente, beneficiamo-nos dos estudos do grupo dos *Annalesque*, ao ampliar o território da história abrangeu grupos sociais¹³⁶ negligenciados pelos historiadores tradicionais, favorecendo a descoberta de novas fontes e, portanto, de novos métodos para explorá-las (BURKE, 1997). Assim sendo, o trabalho, a partir da metodologia de História Oral, possibilitou-nos evidenciar tais memórias, levando-nos a constatar a variabilidade de experiências pessoais e profissionais das professoras entrevistadas, vivenciadas no cotidiano de um contexto político conflituoso e que estavam guardadas em suas memórias, afinal, conforme Bobbio, “(...) somos aquilo que lembramos” (BOBBIO, 1997, p. 28). A lembrança dessas experiências veio à tona nos momentos de entrevistas, quando as professoras “descolaram as camadas da memória, cavando fundo em suas sombras” (THOMPSON, 2002, p.197). É uma lembrança carregada de saudosismo e, não raro, de certo receio em expor, para uma pesquisadora, as lembranças de suas relações sociais na escola, e fora dela,

¹³⁶ Conforme estudos do historiador francês Philippe Joutard, a *Escola dos Annales*, enquanto corrente historiográfica, procurou pôr em evidência todas as formas de marginalidade, abordando como atores privilegiados da história: as mulheres, os trabalhadores, os imigrantes, os camponeses, as minorias étnicas (JOUTARD, 2005, p. 208).

em um contexto de forte repressão política. Assim, convencemo-nos de que a experiência com a história oral realizada por nós ajudou-nos a compreender melhor a história da sociedade brasileira e a História da Educação no Brasil.

“À noite, já novamente em Quixadá, bebendo e fumando numa roda de botequim, falou-se sobre o trato de gado, e alguém perguntou a Vicente: E vale a pena? O capital que você tem em gado, fora as perdas, dará para cobrir sua despesa e seu trabalho?

Ele bateu a cinza do cigarro e encolheu os ombros: – Não sei... Para mim, isso agora já é um capricho... Tomei ao peito e vou ao fim...Se salvar tudo, lucro muito, se nada...Paciência...

Um dos da roda gracejou:

_ Ou quebra, ou bota relógio!

Um outro, meio bêbado, gritou, segurando com entusiasmo o copo, onde a cerveja espumava:

Homem é assim! Opinioso até ali! Eu também, começando, acabo! Nem que rache!

E erguendo mais alto o copo, que brilhou com um lampejo de ouro à luz do carbureto, declamou com a voz pastosa, os olhos abertos num esgar heróico:

_ Palmatória quebra dedo,

Chicote deixa vergão

Cacete quebra costela

Mas não quebra opinião!” (QUEIRÓZ, Raquel de, 2004, p. 101).

4 O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER

“A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”
(BENJAMIN, Walter, 1994, p.229)

4.1 Relações de poder mais amplas

Conforme definição dada pelo Dicionário de Política, “o poder é definido, por vezes, como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento” (BOBBIO; MATTEUCCI, 2004, p. 954-955). Essa definição encontra-se em sintonia com a forma como Weber pensou o poder, ou seja, ele [o poder] é, basicamente, a imposição da própria vontade ao outro ou a um grupo, mesmo contra a sua vontade, sendo, portanto, a dominação a probabilidade de encontrar obediência dentro de um grupo determinado (WEBER, 1963, 2010).

Nesse sentido, vemos que, na trajetória política brasileira, a dominação manifestou-se de diferentes formas e, por diferentes vias, tentou buscar a sua legitimação. São exemplos disso: a interpretação da história de acordo com a visão do grupo dominante numa certa época, a imposição de normas de etiqueta e de convivência social consideradas adequadas, a organização de regras para a vida política (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002) e, evidentemente, o fortalecimento do poder de líderes políticos locais no interior do país. Essas formas de dominação manifestam-se nas diferentes esferas da vida pública e os seus efeitos sobre a sociedade civil se configuram, sobretudo, nos entraves criados para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática. Essa dominação, ao buscar a sua legitimação (WEBER, 1963, 2010), ou seja, ao definir os conteúdos considerados válidos pelos indivíduos em suas relações sociais, produz uma “cultura autoritária” no meio social, que, por sua vez, alcança todas as instâncias da vida coletiva.

Sobre essa questão, Chauí, em *Conformismo e Resistência* (1986), refere-se a esse paradigma de sociedade como sendo uma “sociedade autoritária” em que, até os direitos dos cidadãos são outorgados por uma classe dominante, de maneira que, assim, as relações tomam forma de dependência, de tutela, de concessão, da autoridade e do favor, apelando para o paternalismo e o clientelismo, por vezes, exaltados como qualidades positivas (CHAUÍ, 1986). Essa forma de conduzir a vida

social no Brasil perpassa toda a história política do país (CARVALHO, 1997), materializando-se de forma intensa na estrutura política da Primeira República. Decorre daí, portanto, uma “prática coronelista” consolidada na vida política brasileira por décadas a fio, cujo exercício encontra-se amplamente discutido em vasta literatura na área, que aponta o coronelismo e o mandonismo¹³⁷ no Brasil como uma via de exercício do poder, sobretudo, nos municípios (QUEIROZ, 1969; LEAL, 1997; DANTAS, 1987; JANOTTI, 1987; CARVALHO, 1997; FAORO, 2004).

Assim, ao discorrer acerca das relações de poder mais amplas, isto é, as relações de poder que transcenderam o espaço da escola pesquisada, entendemos que cabe aqui um rápido retrospecto do movimento político articulado pelo Governo Civil-militar pós-Golpe na Bahia e, em especial, na cidade de Vitória da Conquista, a fim de que se possa compreender a repercussão do que denominamos de “interiorização” do Golpe de 64 na cidade, além de identificar o poder político dos grupos locais e os seus efeitos no cotidiano da comunidade.

Vimos que a situação política que tomou forma no Brasil a partir de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, implicou mudanças substanciais na forma de governar os municípios do interior da Bahia. Em Vitória da Conquista, as marcas da repressão política e da imposição do poder militar pela força, atingiram diversos segmentos representativos da sociedade civil na época, cuja origem se deu com os acontecimentos que desencadearam na cassação do prefeito José Pedral (DIAS, 2001, 2009; MEDEIROS, 2011), discutidos anteriormente.

No contexto político mais amplo, a Bahia estava vivendo o início de um fenômeno político denominado carlismo¹³⁸ (DIAS, 2009), já mencionado, que ganhou

¹³⁷ José Murilo de Carvalho (1997) chama a atenção para a existência de imprecisões e inconsistências no uso de conceitos como mandonismo, coronelismo, clientelismo, patrimonialismo, feudalismo. Assim, ao discutir o conceito de coronelismo abordado por Vitor Nunes Leal (1997), este historiador lembra que, enquanto o coronelismo é um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis, o mandonismo seria uma característica do coronelismo, existe desde o início da colonização e sobrevive ainda hoje em regiões isoladas. Assim, o mandão, o potentado, o chefe, ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política (CARVALHO, 1997, [s.p.]).

¹³⁸ Conforme estudos de Dias, o carlismo teve, em sua trajetória, três momentos marcantes: o primeiro, que vai da desestabilização de Jango à sucessão de Castelo Branco, visto que, em virtude das profundas mudanças no cenário político nacional, abriam-se novos espaços para o surgimento de lideranças ainda não consolidadas como era o caso de Antônio Carlos Magalhães; o segundo, que compreendia os primeiros anos da década de 1970 quando ocorriam as primeiras tentativas de autonomia com os rompimentos intensos e mal calculados resultando no ostracismo político; o terceiro coincidia com as eleições de 1978, ocasião de coroamento do processo de consolidação do carlismo na Bahia e a fase de ascensão em nível nacional (DIAS,

corpo, sobretudo, a partir de 1971, quando o chefe político daquele contexto, Antônio Carlos Magalhães, consolidou-se no poder. Anos antes, no contexto do Golpe de março de 1964 (como lembra Chauí, equivocadamente denominado de “Revolução”), ACM já buscava maior projeção política no Brasil ao atuar como deputado federal. Entretanto, o mesmo retorna ao seu reduto eleitoral, em 1967, quando ocupa o cargo de prefeito de Salvador, indicado pelo então governador Luís Viana Filho¹³⁹. Este, em sua eleição indireta, contou com o apoio pessoal de ACM, do seu antecessor Lomanto Júnior, e também com a adesão dos deputados estaduais e da maioria dos prefeitos. Assim, pela via dessa indicação, o carlismo adentrou a prefeitura soteropolitana (DIAS, 2009) e lançou as bases de uma trajetória política marcada por práticas de trocas de favores, compadrio e perseguições políticas a grupos adversários, tudo favorecido pelo contexto político ditatorial da época. Nascia, portanto, nesse movimento político, uma forma de governar que se identificava, sobremaneira, com o coronelismo republicano tão bem descrito por Faoro (2004), Leal (1997) e Queiroz (1969), já que essa prática política “demonstra ter uma forma bastante plástica, adaptando-se a sucessivos momentos históricos” (JANOTTI, 1987, p. 80).

Assim, sob a liderança de ACM e com o irrestrito apoio dos militares no poder, o carlismo avança Bahia adentro, em busca de garantir as suas bases políticas junto aos aliados locais. Afinal,

[...] o interesse maior da situação estadual não era de ordem administrativa e sim eleitoral. A política dos ‘coronéis’ consistia precisamente nesta reciprocidade: carta-branca, no município, ao chefe local, em troca do seu apoio eleitoral aos candidatos bafejados pelo governo do Estado. (LEAL, 1997, p. 107).

É nesse sentido que o eleitor, “cortejado pelos partidos, somente é reparado no período de eleições e, fora desta época, na propaganda pública a ele dirigida” (WEBER, 1999, p. 558).

Outrossim, no início dos anos de 1970, o carlismo já ambicionava a ampliação de suas bases em nível nacional após garantir a coesão interna da elite

2009b, p. 201).

¹³⁹ Conforme determinação do Ato Institucional nº. 3, de janeiro de 1966, os prefeitos dos grandes centros urbanos só poderiam chegar ao poder por meio da indicação dos governadores dos Estados. “Art 4º - Respeitados os mandatos em vigor, serão nomeados pelos Governadores de Estado, os Prefeitos dos Municípios das Capitais mediante prévio assentimento da Assembléia Legislativa ao nome proposto” (BRASIL, 2011).

política regional, inclusive no interior do Estado (DIAS, 2009b). Foi nesse contexto que ACM foi indicado ao governo estadual e, em sua atuação como governador, ele se ocupou de conciliar as representações políticas do interior baiano, a fim de compor a base política da qual necessitava para a consolidação definitiva de seu grupo político no poder. A despeito do revés político sofrido em 1974, quando Roberto Santos, apoiado por Juracy Magalhães, Luiz Viana Filho e Lomanto Júnior (antigos aliados de ACM), foi eleito indiretamente governador do Estado, também pela ARENA, ACM permaneceu no comando do seu grupo e também como força política na Bahia durante todo o período ditatorial, sendo vencido apenas nas eleições diretas de 1986 pelo candidato da oposição Waldir Pires¹⁴⁰ (PMDB).

É válido lembrar que, desde a década de 1970, como legítimo representante da ARENA no cenário político baiano, ACM não poupou ataques aos grupos de oposição, e Vitória da Conquista tornou-se um de seus alvos prediletos, sobretudo a partir da chegada do candidato eleito pelo MDB, Jadiel Matos, ao governo municipal. Um fato que marcou essa relação conflituosa foi a provocação feita logo no primeiro dia do horário eleitoral gratuito na televisão, em 1970, em que ACM desafiou a oposição baiana:

O MDB a mim não engana, nem permitirei que vá enganar o povo. Comigo aqui na Bahia isso não vai acontecer. Desafio o MDB a se definir claramente, sem trapacear. O MDB é a favor do comunismo ou contra o comunismo? O MDB é a favor da revolução ou contra a revolução? O MDB é a favor dos militares ou contra os militares? (NADER, 1998, p. 163).

Essa forma provocativa de governar alcançou os mais longínquos municípios baianos, o que garantiu a ACM a confortável posição de líder político representante e fervoroso defensor da Bahia no cenário político nacional, de maneira que, aos poucos, o carlismo tornou-se bandeira de combate ao comunismo no Estado. A sua conduta de “defensor do povo baiano” conferiu-lhe uma dominação carismática bem no sentido weberiano de

¹⁴⁰ Em 1986, a candidatura de Francisco Waldir Pires de Souza foi vitoriosa na Bahia em função das mudanças políticas e econômicas no país. Entretanto, a frente que elegeu Waldir Pires compunha-se tanto de partidos de centro e da esquerda opositora da Ditadura que se extinguiu como de ex-carlistas tal qual o candidato a vice-governador Nilo Moraes Coelho. Este assumiu o governo quando Waldir se afastou para pleitear a vice-presidência ao lado de Ulisses Guimarães (1989-1991). “O fracasso de ambos em seus intentos não somente favoreceu o retorno de Antônio Carlos Magalhães, como evitou que ele caísse no obscurantismo político uma vez que lhe foi possível fazer oposição ferrenha à administração de Nilo Coelho – considerada desastrosa para a Bahia – enquanto reorganizava suas bases eleitorais” (DIAS, 2009, p.183).

devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente, a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória; o sempre novo, o extra-cotidiano, o inaudito e o arrebatamento emotivo que provocam, constituem aqui a fonte de devoção pessoal. (WEBER, 1992, p. 354).

Assim, ACM, enquanto portador do carisma, tomou para si a tarefa que lhe era adequada e exigia obediência e uma comitiva de seguidores em virtude de sua “missão”. Além do mais, ele via como “dever daqueles a quem dirige sua ‘missão’ reconhecê-lo como seu líder carismaticamente qualificado” (WEBER, 2010, p. 172).

Todavia, segundo Dias, depois da derrota em 1974, Antônio Carlos Magalhães tomou a decisão de não somente integrar a ARENA, como também, de cooptar administradores municipais da oposição. “Historicamente, a resistência ao carlismo se concentrava nas regiões sul e sudoeste nas quais ACM estava obstinado a vencer aproveitando a crise interna do MDB, a reconciliação com ARENA e o discurso de integração nacional” (DIAS, 2009a, p. 182).

No sudoeste da Bahia, essa oposição ao governo carlista teve maior representatividade na cidade de Vitória da Conquista, que, a despeito dos acontecimentos políticos no contexto do Golpe, ela não se sucumbiu, mas permaneceu em estado de latência, sendo manifestada mais abertamente anos depois, com a eleição dos prefeitos Jadiel Matos, em 1972 e Raul Ferraz, em 1976, ambos do MDB.

O efeito dessa oposição política, já iniciada com o advento do Golpe, não podia ser outro: um longo período de perseguição política a Vitória da Conquista, pelo grupo carlista, liderado por ACM, sobretudo após a eleição dos prefeitos de oposição acima citados. E para não parecermos repetitivos, uma vez que já antecipamos essa discussão no terceiro capítulo deste trabalho, onde discutimos a “interiorização” do Golpe de 64, apenas retomaremos algumas questões que serão essenciais para uma maior compreensão das relações de poder mais amplas discutidas neste tópico.

Dessa maneira, vemos que essa questão da perseguição política pelo grupo carlista à cidade de Vitória da Conquista remete-nos à eleição do prefeito José Pedral (PSD), em 1962, quando se fortaleceu, na cidade, o grupo político herdeiro do movimento pró-Goulart (MEDEIROS, 2011). Com a eleição, em 1962, garantida por uma grande margem de votos e com o apoio do presidente João Goulart, o prefeito José Pedral, teve a sua gestão aprovada pela maioria da população (O

Jornal de Conquista, 25/07/1964), de modo que o episódio político que levou à cassação de seu mandato provocou enorme desconforto à comunidade local. Assim, no contexto do Golpe de 1964, bastava mostrar-se antigo defensor do governo de Jango para que o governo do Estado, sob os auspícios do governo federal ditatorial, partisse para a perseguição política. “O objetivo era ‘varrer’ todos os que estiveram ligados ao governo anterior, a partidos políticos considerados comunistas e a movimentos sociais no período anterior a 1964” (ALVES, 2005, p. 72). Sobre essa questão, Vitor Nunes Leal (1997) já advertia que “o maior mal que pode acontecer a um chefe político municipal é ter o governo do estado como adversário” (LEAL, 1997, p. 69). Assim, nessa conjuntura política, mesmo com a cidade sendo governada com o apoio do Governo ditatorial nos nove anos seguintes após o Golpe, a população viveu a experiência do medo da repressão já manifestada na cassação do prefeito e na prisão de diversos políticos de oposição, além de jornalistas e líderes sindicais (MEDEIROS, 2011).

Nesse contexto, percebemos que os instrumentos que asseguravam a interdependência entre o Estado e o poder local não eram muito diferentes daqueles apontados por Queiroz (1969), Faoro (2004) e Leal (1997) no período republicano, em que o fenômeno eleitoral constituiu o elemento fundamental para a garantia do poder pelo líder político local. Assim, as questões econômicas mostravam-se fundamentais nessa relação, posto que o Estado preservava seu caráter centralizador nas políticas de redistribuição de verbas públicas ou de programas sociais, de maneira que o sistema político local pôde ser controlado pelo governo estadual que assegurava, dessa forma, a fidelidade e a obediência dos líderes políticos locais (DIAS, 2009a), a quem interessava ficar do lado da “situação”. Esse movimento político-eleitoral é bem discutido por Weber em *Economia e Sociedade* (1999) e em *Ensaio de Sociologia* (1963, 2010), quando ele aborda a questão da distribuição do poder dentro da comunidade. Para Weber, os meios utilizados pelos partidos e seus líderes para alcançar o poder

podem ser de natureza mais diversa, desde a força bruta em todas as suas formas até a propaganda eleitoral com meios grosseiros ou refinados: dinheiro, influência social, poder da palavra, sugestão ou engano grosseiro, e até a tática da obstrução, mais tosca ou mais elaborada, dentro das assembleias parlamentares. (WEBER, 1999, p. 186).

No caso de Vitória da Conquista, o governo do Estado investiu, tanto na perseguição política, quanto na cooptação de uma parte de seus adversários, sem, evidentemente, “desamparar” os seus aliados políticos, generosamente recompensados com cargos públicos. Aqui, recorremos novamente a Weber (1999), que, ao discutir a questão dos partidos e da organização partidária, afirma que os seguidores de um partido esperam da vitória de seu líder uma recompensa pessoal: cargos ou outras vantagens. Além disso, eles

esperam, sobretudo, que a influência demagógica da personalidade do líder proporcione, na campanha eleitoral, ao partido votos e mandatos e, com estes, poder, aumentando, assim, as probabilidades de os partidários encontrarem a recompensa esperada e, do ponto de vista ideal, a satisfação de trabalhar com entrega pessoal convicta para um homem e não para um programa abstrato de um partido composto de mediocridade: este elemento “carismático” de toda liderança constitui uma das forças motrizes. (WEBER, 1999, p. 551).

Na época dos conflitos políticos decorrentes do Golpe de 1964 em Vitória da Conquista, ocupava o cargo de governador do Estado, Lomanto Júnior (1963 – 1967), do grupo de ACM, eleito pela junção entre o PTB e a UDN, derrotando o candidato do PSD, Waldir Pires. É nessa conjuntura política que assume o cargo de prefeito de Vitória da Conquista o vereador Orlando da Silva Leite, para concluir o mandato de José Pedral, o prefeito cassado. Em novembro de 1966, essa base de apoio ao Governo ditatorial é garantida na Prefeitura de Vitória da Conquista, com a eleição do médico Fernando Ferreira Spínola, da ARENA, que governou até 1971 e na Câmara Municipal, o trabalho pró-Ditadura ficou a cargo de dois destacados vereadores, Gil Moreira e Orlando Flores, oriundos do PTB e da UDN, respectivamente. Dessa maneira, em toda a Bahia, os tentáculos do poder ditatorial estenderam-se rumo às áreas interioranas, pela via de um poder mediatizado pelo governo do Estado, posto que, na Bahia, durante todo o período ditatorial, os seus governadores contaram com o apoio do Governo Federal ditador. Assim sendo, o governo estadual, sob o jugo do carlismo, consolidou, na vida política, sobretudo no interior da Bahia, uma “cultura mandonista”, por vezes, denominada de coronelismo, no sentido aqui atribuído por Faoro (2004)¹⁴¹.

¹⁴¹ Ao estudar o coronelismo no período republicano no Brasil, Raymundo Faoro (2004), define o que ele chamou de “coronel tradicional” como sendo um chefe político e também senhor dos meios capazes de sustentar o estilo de vida de sua posição. Segundo ele, esse conceito entrou na linguagem corrente por via do estilo social, inclusive na vida urbana, com predominância sobre sua função burocrática e política, de maneira que o vocábulo “coronelismo” penetrou na evolução político-

Aliás, o coronelismo não é um fenômeno novo, como nos lembra o próprio Faoro (2004). Nova será, afirma ele, “sua colocação estadualista e sua emancipação no agrarismo republicano mais liberto das peias e das dependências econômicas do patrimonialismo central do Império” (FAORO, 2004, p. 621). Herança do federalismo republicano (CARVALHO, 1997), o coronelismo manteve-se atuante por décadas a fio no cenário político brasileiro, representado, sobretudo, pela figura do dono de terras que, posteriormente, se converte no chefe político local. De acordo com Queiroz,

geralmente entre o presidente ou o chefe estadual e a massa votante se interpunham os coronéis e então tinha ele que se entregar a um trabalho muito habilidoso com o fim de harmonizar e coordenar as diferentes correntes e influências, de modo a se manter no poder. (QUEIROZ, 1969, p. 72).

Esse jeito centralizador de conduzir a vida pública imprimiu uma forte marca na trajetória política da Bahia, ganhando ressonância em seus diversos municípios, comandados por representantes políticos locais de diferentes correntes políticas, quer sejam da situação, quer sejam da oposição, atuando, constantemente, sob a vigilância do líder político estadual: ACM. Assim, era comum, no interior do Estado, a tradição da família em “acompanhar” o candidato indicado pelo chefe patriarca que, por sua vez, mantinha estreitos laços com algum político local. Dessa maneira, os filhos “acompanhavam os seus pais” em suas escolhas político-partidárias e, não raro, mostravam-se alheios ao movimento político local em que se faziam imersos. Em Vitória da Conquista, as professoras entrevistadas para esta pesquisa, Jucineidee Lúcia Saldanha, confirmaram essa prática.

E eu não era filiada em partido político. A gente seguia o meu pai, na época ele era MDB, depois ele passou pra ARENA, mas aí eu num segui mais não. Na época a ARENA era ACM, aí eu num acompanhei mais não, ele[o pai] danava comigo (risos). (Professora Jucineide).

[...] a gente tinha o nosso partido. Naquele tempo, a gente acompanhava, assim, a nossa família. Eu me lembro que o meu pai era muito, assim, por causa de Gerson Sales [*antigo candidato da UDN*] [...]. A gente seguia diretamente com ele. [...] Todo mundo tinha seu título, era obrigada a votar e eu segui sempre pela lei do meu pai (risos). (Professora Lúcia).

social do país, particularmente, na atividade partidária dos municípios brasileiros (FAORO, 2004, p. 621-622). Há quem afirme que o coronelismo é um fenômeno eminentemente republicano e não está associado à prática eleitoral, mas correlacionado, antes, com a capacidade de controlar e impor a coerção. (DANTAS, 1987).

No sentido weberiano, é possível afirmar que as professoras agiram de modo a atribuir uma validade legítima a uma ordem imposta por causa da tradição, ou seja, validade daquilo que sempre existiu (WEBER, 1995). Entretanto, pode-se dizer que a professora Jucineide passou por um processo de racionalização de sua conduta, de modo que ela, ao tomar consciência da condição de quem “seguia o pai”, passou a rejeitar a sua própria submissão à regularidade imposta pelo costume. Já no caso da professora Lúcia, a sua prática de “acompanhar” a escolha político-partidária da família se orientava pela crença na validade de uma ordem que lhes apresentava obrigações ou modelos de conduta, atingindo, assim, a sua autonomia ou capacidade de fazer as próprias escolhas. Ao afirmar: “*eu segui sempre pela lei do meu pai*”, a ação de Lúcia transcorre como se o conteúdo do mandato tivesse transformado, por si mesmo, em máxima de sua conduta; e isso, unicamente, graças à relação formal de obediência, sem levar em conta a opinião própria sobre o valor do mandato como tal (WEBER, 1999).

Enfim, as práticas coronelistas empreendidas pelo governo do Estado, somadas aos fatos políticos violentos ocorridos na cidade de Vitória da Conquista, criaram, na sociedade local, uma “cultura do medo”¹⁴². O medo generalizado era um fato e, ao mesmo tempo, ele, enquanto fato, trazia em si o elemento da generalização, conforme afirma Kosik (1976). Para este pensador, “cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade” (KOSIK, 1976, p. 45). Esse fato, portanto, levou muitas pessoas, inclusive professores da época, a silenciarem ou a se colocarem à margem de quaisquer movimentos que sinalizassem para qualquer ação contrária à ordem política imposta.

Postas essas questões, ressaltamos que são as relações de poder que transcenderam o espaço escolar da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa que buscamos analisar, por meio do questionamento que abarca dois aspectos referentes às relações de poder mais amplas. Assim, interessava-nos saber: (a)

¹⁴² De acordo com Alves (2005), as histórias de violência institucional tornaram-se parte da cultura política cotidiana. Dessa maneira, “a evidência da repressão de estado criou uma ‘*Cultura do Medo*’ na qual a participação política equiparou-se ao risco real de prisão e conseqüente tortura”. Ainda segundo a autora, durante a Ditadura a “cultura do medo coibiu a participação em atividades de oposição comunitária, sindical ou política. Essa ‘cultura do medo’ tinha três importantes componentes psicológicos: o silêncio imposto à sociedade pela rigorosa censura de todos os veículos de informação e o fechamento de alguns destes” (ALVES, 2005, p. 204-205).

quais as percepções das professoras entrevistadas sobre a Ditadura Civil-militar no Brasil, começando por saber como o Regime era compreendido por elas e quais implicações ele trouxe para a sua vida pessoal e profissional; (b) a atuação política e as interrelações e relações de poder que extrapolavam o espaço escolar, buscando compreender as experiências políticas fora da sala de aula e da escola, assim como a participação das professoras em movimentos políticos e associações sindicais.

4.1.1 Percepções sobre a Ditadura Civil-militar no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980

Pretendíamos, a partir dessas indagações, adentrar acerca das relações sociais e políticas das professoras fora da escola, na tentativa de buscarmos, em suas memórias, as lembranças da docência em meio às práticas de poder local e, assim, compreendermos como as relações de poder manifestadas na sociedade refletiram no interior da escola pesquisada. Nesse sentido, ao serem questionadas acerca dos acontecimentos no cenário político brasileiro daquele contexto, as professoras não se mostraram alheias aos fatos políticos nacionais, tampouco aos fatos políticos locais. Entretanto, elas se posicionaram como alguém que deveria se colocar à margem de tais questões, já que a sua função era a de cumprir com as “obrigações” da profissão na escola: ensinar e educar. Assim, a professora Nicéa relatou:

Tinha um movimento tão grande na cidade, que eu te digo que a gente tinha medo de sair. Durante o dia, tinham soldados armados de verdade na Prefeitura e na Câmara de Vereadores. Na portaria da Câmara, teve um dia que ninguém entrava e ninguém saía de lá. No comércio repercutiu muito, o povo sempre falava.

Os alunos falavam muito na escola: _Ô professora, a senhora já viu em frente à Prefeitura? Que que esse presidente quer botando soldados armados na Prefeitura e na rua? Eles falavam, mas nós “dava” aulas direitinho. Muita coisa que eles [os *alunos*] tinham na cabeça a gente tirava. Eles pensavam que se passasse nas ruas, os soldados iam atirar neles e matar. Mas não atrapalhou a gente dá aula não, a gente trabalhou direitinho. Mas agora a gente tinha medo.

A fala da professora denota uma conduta de indiferença em relação à situação política do país. Ao afirmar que a situação política da cidade “*não atrapalhou*” o trabalho na escola, ela deixa clara a escolha feita por ela em não se “envolver” com os fatos, justificando essa postura ao declarar que “*a gente tinha*

medo”.

Em seu relato, há uma referência aos acontecimentos políticos que convergiram na cassação do prefeito José Pedral, quando ela descreve o cenário dos fatos, ressaltando a ideia de que se tratava de fatos “reais”, já que faziam parte do cenário “*soldados armados de verdade*”. Quando ela afirma que: “*Na portaria da Câmara, teve um dia que ninguém entrava e ninguém saía de lá*”, possivelmente, ela se referia ao dia 06 de maio de 1964, quando a Câmara de Vereadores votou, sob vigilância armada, a cassação do prefeito (Jornal *O Sertanejo*, 13/06/1964)¹⁴³.

A professora Rita Angélica também evocou a memória da época, demonstrando ter conhecimentos dos acontecimentos locais, contudo não se mostrou como alguém que se envolveu diretamente com eles. Ela também fez uma referência aos acontecimentos que levaram à cassação do prefeito, ao descrever o aspecto da cidade naqueles dias.

A gente sabia que muita coisa era proibida, era censurada na televisão. A gente via o movimento de polícia nas ruas, cercando a Prefeitura e a Câmara de Vereadores e muita gente foi presa na época. [...] A cidade toda patrulhada, a Prefeitura com aqueles soldados em volta, a morte de Péricles né? Que disseram que foi suicídio e a gente sabe que não foi suicídio, a prisão de Dr. Pedral e desse professor aqui que morreu depois, como é o nome dele? [...] Davi, que morava aqui perto.

Já a professora Margarida Fonseca, a despeito de reconhecer que o Regime ditatorial atingiu a sua vida pessoal, ela não se revelou como alguém que o compreendia em sua dimensão política e ideológica, deixando clara, em sua fala, a preocupação única em proteger a família da violência dos militares, ressaltando o sentimento de medo.

Teve muita repercussão. Na época eu tinha filhos adolescentes e aí começaram a se envolver com esse negócio de política, essas coisas todas... e aí começou a ir pra parte de livros proibidos essas coisas todas, né? Então eu pegava aqueles livros, eu queimava, eu rasgava [...] com medo deles irem presos. Foi uma confusão na minha vida naquela época. Eles(os militares) prendiam mesmo! Iam nas casas e não “respeitava” ninguém. O professor Everardo mesmo, ele foi preso dentro da aula. Ele era diretor de um colégio. Ele foi preso dentro da sala. Eles num respeitavam ninguém. [...] A gente tinha medo de sair... Por nada eles prendiam! Eu passei muito sufoco! Meu marido viajava muito e eu ficava só com os meus filhos adolescentes, sabe adolescente como é, né? E nessa época eles ficavam envolvidos com o movimento estudantil, né?

¹⁴³ Ata da 30ª Reunião Extraordinária da Câmara Municipal de Vitória da Conquista, 06/05/1964 (Anexo 1).

Em outro momento da entrevista, ela sinalizou o que, supostamente, seria o motivo desse medo: “o capitão Ubaldino [*chefe do Tiro de Guerra*] quando chegava em Conquista era uma foliaaaa! Tudo que fazia ele mandava prender... era uma coisa séria!”

A professora Maria Vitória também relatou a sua visão acerca dos acontecimentos políticos na cidade, afirmando o seguinte:

no começo teve o golpe, né? A gente era estudante. Nessa época quando teve esse Golpe mesmo, eu tava saindo do Ginásio. É tanto que quando eu cheguei no Normal, na 1ª. série, o diretor da escola não era mais o professor Everardo, ele foi preso. Pedral foi preso também. [...] Diz que chegou a polícia, o povo conta né? Eu não me lembro muita coisa, mas alguma coisa fica na memória. Essa morte de Péricles mesmo que se suicidou na prisão. Muita gente foi presa!

Também a professora Lúcia lembrou que “nem tudo na televisão era mostrado [...]. Mas ninguém entendia muito daquilo ali, só sabia que tinha uma Ditadura, mas não entendia muita coisa”.

Assim, as falas das professoras Nicéa, Rita Angélica, Margarida e Lúcia revelam uma posição de distanciamento das questões políticas manifestadas, quer seja em um âmbito nacional, quer seja com as questões políticas locais. Não havia, por parte delas, uma compreensão da real dimensão do Regime imposto e, muito menos, um engajamento nos acontecimentos políticos que emergiram daquele contexto, a despeito de algumas professoras se declararem filiadas a sindicatos, o que nos remete à ideia de militância política. Havia o entendimento de que muita coisa não era veiculada na TV e, portanto, o reconhecimento de que a censura foi algo característico do período ditatorial. Além do mais, merece atenção a lembrança das professoras Maria Vitória e Rita Angélica do suposto “suicídio” do vereador Péricles Gusmão, dando a entender a existência de uma memória coletiva construída acerca dos fatos que marcaram a vida política na cidade. Trata-se de uma “memória oficial” construída, respaldada pela imprensa local da época e consolidada no imaginário coletivo. São memórias individuais que se nutrem da memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Essas memórias emergem do presente quando esses indivíduos interagem entre si, ou seja, tudo o que foi lembrado aqui do passado dessas professoras faz parte de construções sociais que são realizadas no presente (HALBWACHS, 1990). Assim, conforme Halbwachs (1990), é a trajetória de vida de cada indivíduo que torna as suas recordações diferentes e, ao longo desta,

ele adquire diferentes combinações dos quadros sociais já construídos. A individualidade, segundo o mesmo autor, decorre das diversas combinações das construções sociais com as quais os indivíduos teriam mantido contato em sua trajetória de vida.

No caso das professoras entrevistadas, esse contato deu-se com a memória política presente na coletividade da cidade de Vitória da Conquista que, por sua vez, pode ter sofrido o que Paul Ricoeur chamou de “desapossamento” dos atores sociais da capacidade de narrarem a si mesmos. É desse desapossamento que resulta o esquecimento involuntário do fato histórico que, segundo o autor, é motivado por uma obscura vontade de não se informar, de não investigar o mal cometido pelo meio que cerca o cidadão, em suma por um querer-não-saber (RICOEUR, 2007).

Assim, a professora Zenira, uma das mais velhas professoras entrevistadas, mostrou-se total e completamente alienada dos fatos políticos no contexto do Golpe, deixando transparecer a ideia de que o envolvimento com as questões políticas não iria acrescentar muito em sua vida. Pelo contrário, ela deixou entendido que o fato de não ter envolvimento político poderia até favorecer a conquista de um emprego. Ao ser questionada sobre quais implicações o Regime ditatorial trouxe para a sua vida pessoal e profissional, ela informou que: “para mim nada. É como eu disse, foi na época da ‘Revolução’ que eu consegui entrar na Prefeitura. Eu, naquele tempo, não tinha envolvimento nenhum com política”.

Essa forma de interpretar os fatos políticos pela professora, reporta-nos novamente a Kosik, quando este discorre acerca do fato de os indivíduos criarem a sua própria representação das coisas e elaborarem, segundo ele, todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. Assim, essa “reprodução” da “existência real” e das formas fenomênicas da realidade na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica (neste caso, a professora), dá-se pela *práxis* utilitária imediata e pelo senso comum a ela correspondente que, conforme Kosik, são capazes de colocar o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 1976). Portanto, acreditamos que, ao afirmar não ter “*envolvimento nenhum com política*”, a professora Zenira já estava adotando, assim, uma postura política, ou seja, sem a devida consciência de seu papel político, ela “tomou partido” ao negar o seu

envolvimento.

4.1.2 A atuação política e as interrelações e relações de poder que extrapolavam o espaço escolar

Esse posicionamento distanciado e, por vezes, alienado das questões políticas da época, não isentou essas professoras da sensação contínua do medo tão evidente em suas falas. Um exemplo desse medo característico pode ser apontado pelo temor dessas professoras de atuarem nos sindicatos na época. Sabe-se que os sindicatos foram setores atingidos pela “Operação Limpeza” da estratégia psicossocial adotada pela Ditadura. Conforme Alves (2005), em 1964 existiam 1.948 Sindicatos de Trabalhadores Urbanos no Brasil, de onde a “Operação Limpeza” afastou membros de 452 deles, só no primeiro ano do Estado de Segurança Nacional.

Algumas entrevistadas, ao narrarem sobre a sua **atuação política e as interrelações e relações de poder que extrapolavam o espaço escolar**, lembraram-se das **experiências políticas fora da sala de aula e da escola, assim como da participação em movimentos políticos e associações sindicais**. Uma grande parte das entrevistadas declarou que não participava de nenhuma associação sindical; outras afirmaram ser sindicalizadas, mas não compareciam às reuniões. A professora Lúcia Saldanha declarou participar de uma “associação”, mas, ao mesmo tempo, negava a natureza política da instituição, deixando entendida a opção por “não se envolver” com o sindicato.

Eu não participava de sindicato e, em nossa escola, poucas professoras se envolviam. Às vezes diziam: tem reunião hoje e tal, mas a gente nem se envolvia. A gente não gostava. [...] Eu tive participação de associação, mas não era política, pra mim não era política não. (Professora Lúcia Saldanha).

A única que se declarou membro ativo de um sindicato afirmou que

a única participação que eu tive foi sindicalismo. Que realmente falavam dessa Ditadura, mas não era muito abrangente, porque tinha muita gente se recuando, muito professor se recuando e tudo. Marcava reunião e ia um “tantinho” de gente assim ó... A pauta não se resolvia tudo. Eu tava no sindicato na época, era o sindicato dos professores, mas ia a política pra dentro disso aí também. A pauta era pra saber o quê que achava [*do Regimeditatorial*] [...], o que a gente podia fazer... Ninguém gostou na época, ninguém gostou, tu acredita? Naquela época, [...] não foi bom pra nós professores não. (Professora Nicéa).

A declaração da professora Nicéa deixa entendido que o movimento sindical enfraqueceu-se pelo recuo dos professores às reuniões, a ponto de não se cumprir a pauta estabelecida. E, a despeito da fragilidade do momento político, os membros se reuniam, segundo ela, para discutirem a conjuntura política a qual o país vivia, fato que, supostamente, despertou o “medo” de represálias em parte dos sindicalizados a ponto de os mesmos se afastarem da instituição¹⁴⁴. Desencadeava-se, assim, um processo amplo de desmobilização social pela via autoritária, muitas vezes, alicerçada no exercício da intimidação.

Na estrutura social e política daquele contexto, essa “cultura do medo” perpassou as diversas instâncias da vida coletiva, inclusive a educação. Era um medo decorrente da ameaça da perda total da liberdade, e que invadia a vida dos sujeitos da pesquisa de modo a avançar contra a linha tênue que separava a sua vida profissional da vida privada. O escritor chileno Marco Antônio de La Parra descreve com precisão esse medo: “Tenho medo de falar. [...] Sinto medo de lhe dirigir a palavra. [...] Você me dá medo” (PARRA, 1998, tradução nossa).¹⁴⁵ Como alguém que vivenciou a experiência do medo do autoritarismo imposto em seu país, ainda menino, na ditadura de Augusto Pinochet, o autor ressalta o movimento de se comunicar com o mundo contrapondo-se a um “silêncio imposto”. No Brasil, esse “silêncio imposto”, conforme Alves (2005), provocou um profundo sentimento de isolamento naqueles que sofriam diretamente os efeitos da repressão no período ditatorial.

Nessa perspectiva, ao transpor os limites da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, constatamos que boa parte das professoras entrevistadas já havia, de alguma forma, vivenciado experiências políticas que trouxeram diferentes formas de implicações, tanto para a sua vida pessoal quanto profissional, incutindo-lhes o sentimento de medo. Foi nessa direção que buscamos compreender os fatores externos que influenciaram as relações sociais no interior da escola, com vistas a situar os atores da pesquisa nessa conjuntura política da época caracterizada pela prática de um “silêncio imposto”. Nesse sentido, as relações de poder que

¹⁴⁴ É válido ressaltar que a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) foi a mais importante entidade docente da época e tinha caráter mais associativista e recreativo do que propriamente sindical. Além do mais, essa entidade, inicialmente, apoiou o Regime ditatorial. Contudo, tempos depois, ela começou a transitar para a oposição, de modo que no final da década de 1970, já transformada em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), ela se torna um dos segmentos mais atuantes na luta pelas conquistas das liberdades políticas (FERREIRA JÚNIOR.; BITTAR, 2006).

¹⁴⁵ “*Me da miedohablarle. [...] Me da miedodirigirlelapalabra. [...] A mi usted mi da miedo*”

perpassaram a vida social e política dessas professoras manifestaram-se de variadas maneiras.

A “interiorização” do Golpe de 1964, no município de Vitória da Conquista, foi marcada por manifestações de resistência por grupos de oposição, mas contrabalanceadas, evidentemente, pelas manifestações favoráveis ao “novo” regime por setores conservadores na cidade, notadamente a classe média, temerosa do avanço do comunismo na cidade (Jornal *O Sertanejo*, 23/05/1964). Essa oposição foi manifestada por diferentes segmentos sociais, de forma explícita por alguns, como os jornalistas e políticos (punidos com prisões e cassação de mandato), mas, por outros, essa atividade não ocorreu de forma tão aparente. Dessa maneira, assim como houve grupos que se projetaram na cidade, favoráveis à Ditadura, houve também posicionamentos políticos de “esquerda” que atuaram no silêncio, não obstante cientes da vigilância velada do governo ditador. Em sua entrevista a professora Jucineide declarou que, assim que assumiu a coordenação pedagógica no ano de 1977, ela vivenciou uma experiência dessa natureza. Questionada sobre quais implicações a Ditadura Civil-militar trouxe para a sua vida pessoal e profissional, ela fez a seguinte declaração:

eu lembro que quando eu fui convidada pra coordenação, nós começamos fazer um estudo na coordenação. Este estudo era à noite. Reunia todas as coordenadoras à noite: Catarina, Mércia; a diretora Núbia, às vezes ia até o Prefeito. Aí esse estudo foi suspenso, com medo da gente tá arquitetando alguma coisa. Isso foi logo quando eu entrei. Pediram pra ser suspensa, porque podia ir algum militar lá. Quem pediu pra suspender... eu acho que foi o Prefeito que pediu ao secretário para suspender. Era suspeita [a reunião] e a gente começou a estudar Marx. Eram várias pessoas que faziam o estudo, eu lembro disso. Eu sei que eram as diretoras, as coordenadoras e o pessoal da Secretaria[de Educação] que faziam esse estudo. [...].

A declaração da professora Jucineide apresenta alguns fatos que despertam curiosidade. Por que estudar as obras de Marx em um contexto de repressão política em que a “caça” aos comunistas era a ordem do dia? Por que o estudo envolvia somente as pessoas que ocupavam cargos e estavam à frente de algum grupo “comandado” (Funcionários da Secretaria de Educação, Diretoras, Orientadoras Pedagógicas e até o Prefeito)?

Essas questões fazem-nos pensar que, nos regimes ditatoriais, os sistemas de ensino são reorganizados com vistas a garantir a hegemonia dos grupos dominantes, e esse fenômeno político materializou-se no Brasil no período pós-

Golpe, por meio das reformas educacionais já discutidas aqui. E sabemos que, por essa via, o Regime buscou legitimação. Entretanto, conforme estudos de Saviani (2006), a partir de 1974, o próprio Regime autoritário

ensaia o progressivo abandono da estratégia autoritária buscando retomar a estratégia da conciliação, sensível ao fato de que os próprios mecanismos por ele acionados para sua perpetuação colocavam contraditoriamente a exigência de sua transformação. (SAVIANI, 2006, p. 150)

Nesse sentido, Germano nos diz que “a conjuntura vigente da segunda metade dos anos 70, no entanto, apontava para um crescimento das forças oposicionistas”. Segundo o autor, é desse modo que o Regime começa a ser questionado no âmbito das universidades e, também, nas escolas (GERMANO, 1993, p. 242). Assim, é no plano educacional, cuja despolitização foi uma pretensão do governo autoritário, que ocorreu, segundo Saviani, “uma crescente politização tanto nos debates como nas práticas pedagógicas em todos os níveis, desde a pré-escola à pós-graduação” (SAVIANI, 2006b, p. 150). Foi nessa perspectiva que buscamos compreender esse movimento do grupo na Secretaria Municipal de Educação ao estudar as obras de Karl Marx. Em Vitória da Conquista, nesse contexto, a cidade estava sendo governada pela oposição, portanto, isso representava uma atmosfera favorável, sob certos aspectos, às práticas políticas de resistência ao Regime, começando pelo próprio reconhecimento de sua ilegitimidade política, já que “o poder legítimo é aquele que se funda no consentimento dos dirigidos” (SAVIANI, 2002, p. 209). Assim entendemos que o estudo das obras de Marx, proibido nas universidades e colégios naquela época e realizado por esse grupo, representava uma busca, nas práticas de “formação” desses educadores, de novas formas de organização política, administrativa e pedagógica, de modo que, assim, construiu-se um aprendizado que pudesse “instrumentalizar” esses sujeitos para uma luta política de resistência, ainda que fosse uma luta silenciosa, em seus espaços de atuação, onde os mesmos estariam atuando na formação política de outros sujeitos, fossem eles alunos ou professores.

Não obstante, o próprio ambiente repressor ao qual a sociedade estava imersa, encarregou-se de desmobilizar quaisquer que fossem os grupos de oposição organizados, e, no caso do referido grupo, este teve como decorrência a suspensão dos estudos pelo secretário de educação. Nesse sentido,

o regime autoritário não apenas agia na defensiva, dismantelando todas as organizações que representavam uma ameaça real ou possível, mas passara para a ofensiva procedendo a uma ampla mobilização pelo alto, visando criar uma consciência nacional incondicionalmente favorável aos desígnios do grupo no poder (SAVIANI, 2002, p. 121).

Também Cunha e Góes lembram 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. (CUNHA; GÓES, 1996, p. 38).

Ademais, a atitude da professora Jucineide em fazer parte de um grupo em que se estudavam as obras de Marx, tem muito a ver com a sua história de vida pessoal. Em suas narrativas, ela declarou que, em um dado momento de sua vida, ela se recusou a “seguir” a escolha político-partidária de seu pai, negando-se a votar no candidato da ARENA. Em um contexto em que o pensamento marxista tornou-se inspiração para partidos e grupos políticos que atuaram na “esquerda” política do país¹⁴⁶, o seu gesto representou uma escolha pelo não-reconhecimento da legitimidade da ordem política vigente. Essa relação entre a vida pessoal e profissional do professor foi bem discutida por Nóvoa em *Vidas de professores* (1992). Lá, ele deixa evidente que existem muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino de modo que as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam são decisivos nesse processo. Nesse sentido, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17), sobretudo em uma profissão fortemente impregnada de valores e de ideais imprescindíveis do ponto de vista das relações humanas.

Contudo, nunca é demais lembrar que as práticas repressivas do Estado ditatorial avançaram contra os mais diversos segmentos e instituições sociais e a escola não ficou impermeável a essas ações. Assim, o convívio dos oficiais militares com os sujeitos da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, decerto, foi uma via para que essas práticas se efetivassem de diferentes maneiras, inclusive, avançando para além dos muros da escola. Assim sendo, a conjuntura política e social daquele contexto levou oficiais militares a lançarem mão de estratégias que

¹⁴⁶ GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

pudessem garantir o controle sobre quaisquer evidências de reação contrária ao Regime imposto. Nesse sentido, a tarefa de aquisição de informações sobre “elementos suspeitos” tinha como principal motivação a identificação e o controle do “inimigo interno” (ALVES, 2005).

A crença de que esse “inimigo” transitava no espaço escolar, levou o chefe do Tiro de Guerra a interrogar uma professora da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa em sua casa. Dessa maneira, os sujeitos da escola passaram a viver experiências políticas que transcenderam o espaço escolar, e, no sentido posto aqui, tratam-se de experiências que sinalizaram para atos de coação e intimidação.

No relato da professora Maria Vitória, essa prática manifestou-se de forma bastante nítida. Ela relatou a experiência de ter sido interrogada em sua casa pelo Sargento Sales, então chefe do Tiro de Guerra, no início da década de 1970. Segundo ela, o motivo do interrogatório foi a suspeita de envolvimento com grupos subversivos, por uma professora que trabalhava na escola na mesma época, chamada Maria Antônia¹⁴⁷.

Muita gente ficou na mira da polícia! Na escola mesmo [...], a professora *Maria Antônia*, ela era meio visada pelo Sargento. Ele tinha um “pé atrás” com ela, num sei por quê. Um dia, ele foi na minha casa e me “botou no canto da parede” pra “mim” falar alguma coisa, mas eu não sabia nada. Porque a escola funcionava lá [*no Tiro de Guerra*] e a gente dava satisfação pra eles mesmo! [...] Eles “tava” sempre averiguando, ninguém fazia nada fora dos preceitos deles lá. Depois que passa, que você sente... E era realmente assim. Eles interferiam até na disciplina da escola!

Em um outro momento da entrevista, ela se mostrou apreensiva.

Ele me perguntou... [...] Eu num sei por que que ele[o *Sargento Sales*] achava que *Maria Antônia* tinha alguma coisa. Tinha uns amigos de *Maria Antônia* que moravam na minha rua, foi por isso que ele [o *Sargento Sales*] foi em minha casa. Ele foi em minha casa perguntar se eu sabia de alguma coisa, se eu via alguma coisa, algum movimento [*na casa vizinha*]. Daquele pessoal que morava ao lado, eu não sei se tinha alguma pessoa que trabalhava na escola, parece que era... Eu sei que ele[o *Sargento Sales*] foi na minha casa saber se eu via algum movimento lá, alguma coisa... Ih esse negócio... (risos) Ave Maria num tem problema eu falar disso não, né?! Eles eram rigorosos!

¹⁴⁷ Optamos por utilizar um pseudônimo para referir-nos à respectiva professora, posto que não a localizamos para a sua participação nesta pesquisa e, portanto, para o consentimento do uso do seu nome.

Nessa declaração, fica evidente que o “alvo” a ser atingido não era exatamente a professora em questão, mas os seus amigos. Estes, no contexto de uma ditadura, caracterizavam-se, conforme Alves, como uma ameaça à Segurança Nacional e, portanto, dignos de reclusão e confinamento. Nesse caso, segundo a mesma autora, qualquer indivíduo, nessa conjuntura política ditatorial, é juridicamente transformado em informante, de modo que indivíduos e organizações poderiam ser considerados criminalmente responsáveis por deixar de fornecer informações sobre as atividades daqueles considerados pelo Estado como parte do “inimigo interno” (ALVES, 2005). Foi com respaldo nessas prerrogativas do Estado ditatorial, garantidas pelo Ato Institucional nº. 2, que os oficiais do Tiro de Guerra desempenharam com competência e firmeza o seu trabalho de investigação. Amparado por esse documento ditatorial, o Sargento Sales, em nome da “preservação da Ordem Política e Social”, interrogou a professora Maria Vitória, supostamente, com o desejo de ter o controle do domicílio “suspeito” dos vizinhos dela e, assim, aplicar o regime da liberdade vigiada¹⁴⁸.

Esse é um tipo de dominação efetivada por meio da “organização” do grupo que se encontra no poder. Ou seja, essa posição dominante ocupada pelo Sargento Sales e os seus superiores que compunham aquele “complexo de dominação” identificava-se com aquilo que Weber denominou de “vantagem do pequeno número”, isto é, a “possibilidade existente para a minoria dominante de comunicar-se internamente com rapidez especial, de dar origem [...] a uma ação social racionalmente organizada que serve para a conservação de sua posição de poder e de dirigi-la de forma planejada”. (WEBER, 2010, p. 196).

Por este meio, afirma Weber, uma ação social, ou de grupos que representassem alguma ameaça à ordem imposta, pode ser reprimida sem grande esforço, “a não ser que os resistentes tenham criado para si dispositivos igualmente eficazes para a direção planejada de uma ação social também voltada para o domínio”, o que não parecia ser o caso dos suspeitos em questão. Assim sendo, a busca pela informação e o controle desta tornaram-se a tônica do trabalho de

¹⁴⁸ Art 16, IV - a aplicação, quando necessária à preservação da ordem política e social, das seguintes medidas de segurança:

a) liberdade vigiada;

b) proibição de freqüentar determinados lugares;

c) domicílio determinado. (AI nº. 2, de 27 de outubro de 1965).

também o Decreto-lei nº. 314, de 13 de março de 1967, que define os crimes contra a Segurança Nacional, a Ordem Política e Social e dá outras providências. (BRASIL, 1967).

monitoramento dos militares, que envolveu diretamente os sujeitos sociais da escola investigada. Nesse sentido, Weber lembra ainda que “a ‘vantagem do pequeno número’ é plenamente eficaz quando os dominadores guardam segredo de suas intenções, das decisões e do conhecimento”. Dessa maneira, “toda dominação que pretenda continuidade é, em algum ponto decisivo, *dominação secreta*” (WEBER, 2010, p. 196, grifo do autor) .

Ademais, ao afirmar que o Sargento, Chefe do Tiro de Guerra, sempre ficava “*averiguando*” e que “*ninguém fazia nada fora dos preceitos deles lá*”, a professora Maria Vitória revela um tipo de dominação que transcende os aspectos legais da escola, já que trata-se de “*respeitar os preceitos deles lá*”, portanto, havia uma submissão dos sujeitos da escola às normas da instituição militar. Ao mesmo tempo, ao afirmar que “*depois que passa, que você sente*”, ela deixa entendida uma postura de adesão, naquela época, à dominação imposta, contudo, o nível de conscientização adquirido por ela, anos depois, permitiu-lhe reconhecer a brutalidade que representou a prática da dominação repressora na Ditadura. Esse é um tipo de dominação que é reconhecido por Weber como “dominação em virtude da autoridade”. Aqui, o poder da autoridade administrativa, nesse caso do Sargento Sales, “se baseia num dever de obediência”. Essa “via de mão dupla” nas relações de poder entre o Sargento e a professora era favorecida pelo próprio contexto social e político da época, marcado pelas relações de mando e obediência presentes em diversos espaços sociais. Essa forma de dominação influencia, sobremaneira, a ação dos dominados, de tal maneira que “estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivesse feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações (‘obediência’)” (WEBER, 1999, p. 189;191).

Vale ressaltar que, ao adentrarmos acerca das questões referentes à repressão política exercida pelos militares, a conversa com a professora Maria Vitória não se enveredou assunto adentro e, mesmo sendo provocada a falar, ela demonstrou resistência, silenciando sobre essas questões. Essa conduta adotada lembra-nos o que Pollak (1989) afirma sobre os significados do silêncio. Esses podem estar relacionados com diversos fatores: o medo de ser punido por aquilo que sabe é um exemplo disso. No relato da professora Maria Vitória, a despeito de a mesma ter rompido com o silêncio e declarado a pressão sofrida pelo oficial militar, ela não se libertou do medo da punição, uma vez que procurou certificar-se de que não corria mais “perigo” ao falar, silenciando-se logo em seguida.

As experiências que envolveram as relações de poder em Vitória da Conquista, no período ditatorial no Brasil alcançaram outros sujeitos da escola pesquisada, e, aqui, vale retomarmos algumas referências à conjuntura política da cidade, no contexto do Golpe de 1964. Em decorrência dos fatos políticos que redesenharam o panorama político de Vitória da Conquista depois do Golpe de 64, uma das professoras entrevistadas, a professora Regina Gusmão, teve o curso de sua vida alterado, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional. E, a despeito de ter sentido diretamente os efeitos da repressão política do Governo ditatorial ainda em sua adolescência, em função da morte de seu pai, a professora Regina declarou que essa experiência influenciou, anos depois, a sua relação com os oficiais militares, durante o período em que ela trabalhou na escola, e, como desdobramento disso, a sua atuação como professora. De acordo com o seu relato, ela não se sentia tranquila ao dividir o mesmo espaço onde trabalhava com os militares e Atiradores que circulavam pelo prédio do TG. Ela declarou o seguinte:

I- Para mim, foi muito difícil trabalhar lá[na escola]. Se não houvesse necessidade, eu passava por eles [os militares] despercebida. Não era flexível. Se tivesse alguém quem intercedesse por mim, melhor seria, que nem lá eu aparecia, certo?

II- Eu tinha medo de represália, porque a minha família ficou marcada por ser uma família conhecida e em uma cidade pequena. Éramos os filhos de Péricles! Todo mundo conhecia! Isso às vezes facilitou, outras vezes não.

III- Meu pai era vereador da oposição [...]. Meu pai foi rotulado de comunista, subversivo[...].

Assim, percebemos que a marca que a Ditadura imprimiu em sua vida destaca-se em relação à experiência política vivenciada por algumas de suas colegas naquele contexto, e isso se deve, evidentemente, à relação de sua família com os grupos políticos que ocupavam o poder na cidade, antes do Golpe.

Nesse sentido, entendemos ser relevante mencionarmos, aqui, algumas passagens dessa trajetória da vida da professora Regina, com vistas a evidenciarmos o seu posicionamento face às investidas dos oficiais militares, chefes do TG, no cotidiano da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, onde ela trabalhou por pouco tempo. Ela é filha do vereador Péricles Gusmão Régis, que, embora tenha sido eleito pelo MTR (Movimento Trabalhista Renovador), tinha ligação com grupos de esquerda (MEDEIROS, 2011). Péricles foi morto em uma cela do Batalhão de Polícia (hoje 9º BPM/VC) e, conforme Medeiros (2011), com fortes indícios de ter sofrido tortura na prisão. A sua morte foi um acontecimento

único no bojo das prisões ocorridas naquele contexto em Vitória da Conquista, de modo que teve o efeito de um certo “controle” político da população em geral. Sobre essa questão, Alves lembra que “o uso generalizado e institucionalizado da tortura numa sociedade cria um ‘efeito demonstrativo’ capaz de intimidar os que têm conhecimento de sua existência e inibir a participação política” (ALVES, 2005, p. 204). Os dias que antecederam esse episódio foram narrados pela professora Regina Gusmão.

Na época que interrogaram, foi o capitão Bendochi, era o “bicho papão”! Ele chamou minha mãe e disse: - Foi proibido visita, a senhora só vai ver ele se disser alguma coisa que nos ajude. Minha mãe ia com aquela “penca” de menino e disse:- A única coisa que eu tenho pra dizer pro senhor é que ele é um bom pai e um bom marido! Aí a gente nunca mais viu ele.

A declaração de Regina Gusmão confirma o poder de coação e de intimidação inerente ao posto de autoridade militar ocupado pelo Capitão do Exército Antônio Bendochi Alves Filho. Este era, nas palavras de Regina, o “bicho-papão” da cidade.

Como na época Regina era ainda uma adolescente, ela afirma não se lembrar de muita coisa daquele cenário político da cidade, entretanto no ambiente da prisão, onde tantas vezes esteve com a sua mãe, as imagens e as falas captadas por ela se eternizaram em sua memória. No ato da entrevista, várias vezes interrompida, essas imagens e falas voltaram à sua memória, evidenciando fortes marcas de mágoa e revolta.

Eu não me lembro precisamente quantos dias ele ficou confinado, foi um período curto. Foi medonho! Minha mãe grávida, ela tinha muito enjôo ela ficava o “couro e o osso”. [...] A gente ia visitar ele na prisão. A visita era feita em círculo, os familiares e os policiais vigilantes. Quando a gente levava a comida, a alimentação era toda revirada. Eu me lembro, assim ó, nitidamente, quando iam tomar banho, instalaram uma cabine, como se fosse um toldo, sem cobertura, de lona, um quadrado, e eles iam enfileirados, nus da cintura pra cima, com a toalha no ombro e uma saboneteira e o barbeador na mão. Eu me lembro bem, eu fecho os olhos e vejo o meu pai. Eles entravam, tomavam banho e retornavam. A gente ficava aguardando no pátio. “Foi improvisada” as instalações. Aquilo me marcou profuuunndamente!

Ela prosseguiu, narrando o desfecho dos dias de confinamento de seu pai, junto com o companheiro de cela, o médico Hugo de Castro Lima, cuja recusa em fazer o levantamento cadavérico do colega morto foi desconsiderada pelo Capitão

Bendochi, que o obrigou a fazer o laudo. Sobre isso, Regina lembra que:

Na época, o único médico legista era Dr. Hugo de Castro Lima, amigo particular, que ficou preso na mesma cela com pai. Ele se recusou a fazer o levantamento cadavérico. Ele não tinha estrutura pra fazer aquilo de um amigo com quem dividiu a cela. Depois é que foi imposto, aí é que veio o poder! Até vir o médico legista de Salvador era muito tempo. Eles [os militares] não tiveram o menor respeito e devolveram todos os pertences...(pausa). O colchão era de espuma eles devolveram todo com o sangue de pai, eles não tiveram a preocupação de dar fim.

As lembranças da adolescência sem o seu pai exaltam a figura de sua mãe como alguém que, com toda condição adversa, conseguiu superar as dificuldades impostas.

“Na época as mulheres não trabalhavam fora de casa e a minha mãe ficou sozinha criando todos, formou todos os filhos com dificuldades e todos se tornaram pessoas de bem”.

Nesse relato, Regina deixa evidente que os fatos do passado não podem ser trazidos à tona sem a interferência do tempo presente. Ao referir-se aos filhos deixados pelo seu pai como pessoas que foram “criadas com dificuldade” e, ainda assim, se tornaram “pessoas de bem”, ela busca no passado a referência para a sua história do presente, deixando entendida a boa formação recebida em família. Nesse sentido, Hobsbawm (1998) adverte que o passado é uma dimensão permanente da consciência humana, pois está diretamente ligado aos valores e a outros padrões estabelecidos pela sociedade humana. Contudo, foi o sentimento de revolta e mágoa que substituiu o medo sentido no passado.

Deus me livre de casar com militar! A minha mãe ficou traumatizada. Ela teve dois [filhos] homens e três [filhas] mulheres. Ela dizia que tinha o maior medo se um dos filhos tendessem para a carreira militar ou fosse, amanhã ou depois, um político. [...] Ela era, assim, traumatizada.

Conforme estudos de Medeiros (2011), o cortejo fúnebre de Péricles Gusmão Régis não foi simples homenagem ao morto. Ali estava presente o sentido de revolta de boa parte da população de Vitória da Conquista, que protestou durante o tempo do enterro. Algo parecido ao que aconteceu em março de 1968, quando 60 mil pessoas compareceram para protestarem no sepultamento do estudante Edson Luís, morto pela polícia no restaurante Calabouço, no Rio (GERMANO, 1993). Regina evocou a memória do ocorrido em Vitória da Conquista. “Inclusive ela [a sua

mãe] caracterizava eles [os *militares*] como macacos. [...] Quando pai morreu, na hora do enterro, ela não permitiu que eles acompanhassem. Foi um transtorno, uma marca que não se apaga”.

Péricles Gusmão foi morto no primeiro ano do Estado de Segurança Nacional, mais precisamente, nos primeiros meses, quando foi adotada uma série de medidas destinadas a eliminar quaisquer núcleos ou grupos potenciais de oposição, materializadas no AI nº. 1. Este autorizou a “Operação Limpeza” que, conforme Alves, se encarregou de promover expurgos nas burocracias civil e militar e valeu-se dos IPMs para neutralizar qualquer cidadão que pretendesse opor-se organizadamente às políticas em aplicação. Segundo a autora, a tal “Operação Limpeza” “tinha alvos gerais e específicos, de acordo com as estratégias da Doutrina de Segurança Nacional, a qual dividia a sociedade em diferentes compartimentos a serem individualmente controlados” (ALVES, 2005, p. 95). Nesse horizonte, o cotidiano político de Vitória da Conquista e os seus sujeitos, diretamente envolvidos, provaram logo no começo da Ditadura Civil-militar imposta a força da repressão e a rapidez com que os estrategistas do “novo estado” trataram de aplicar as suas diretrizes, “desarmando”, ao menos provisoriamente, a oposição.

No âmbito da educação escolar, sabe-se que as relações de poder que permeiam a vida intra-escolar têm como fatores determinantes não somente a sua estrutura interna, mas também fatores da estrutura social como um todo, independente do contexto e tempo históricos em que a escola se faz presente. No contexto do período ditatorial no Brasil, esses condicionantes políticos externos ganharam ressonância na vida pessoal e, por extensão, na vida profissional de algumas das professoras entrevistadas, como constatamos em nossos diálogos.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, dentro da correlação de forças presente na cidade, os representantes do Governo ditatorial em Vitória da Conquista (políticos locais e oficiais militares), operaram em sincronia com o grupo político no poder do Estado que, por sua vez, manteve sintonia com o projeto político da Ditadura Civil-militar. Esse grupo teve em ACM a “liderança arenista capaz de promover e manter a integração de um grupo representativo com capacidade de articulação nos principais espaços de decisão política: o diretório regional do partido na Bahia e a Assembléia Legislativa” (DIAS, 2009b, p. 202). Sem dúvida, lembra

Dias (2009), o carisma¹⁴⁹ pessoal de Antônio Carlos Magalhães acrescentou bastante a esta conjuntura favorável e permitiu-lhe deslizar nos meandros da intensa disputa entre lideranças municipais pelo poder, já que esse tipo de dominação “deturpa os usos da vida política ordinária” (FREUND, 2003, p. 169).

Essas práticas dominadoras investidas pelos grupos no poder na Bahia inviabilizaram a construção de outros projetos políticos pela via democrática e buscou legitimar-se em meio às reações de repulsa à sua forma de “governo” em Vitória da Conquista. Reações essas oriundas de diferentes segmentos sociais, relegados ao medo e ao silenciamento.

Ainda lembrando o escritor chileno Marco Antônio de La Parra quando diz que “você é somente o poder do seu silêncio” (PARRA, 1998, p. 96, tradução nossa)¹⁵⁰, acreditamos que falar dessas experiências foi um gesto de superação do medo e, portanto, do silêncio dessas professoras entrevistadas. Enfim, foram as suas memórias que lhes conferiram o empoderamento e o desejo de narrar as suas experiências, reinterpretando o passado e se reconhecendo sujeitos da própria história.

4.2 Relações de poder na escola

Na História da Educação brasileira, estudar a instituição escolar tornou-se uma prática comum entre os pesquisadores, em especial, aqueles adeptos de um movimento na pesquisa que busca o particular, o específico e os diferentes recortes. Um exemplo disso são os trabalhos de Stephanou e Bastos (2005) e Faria Filho (2000). Entretanto, não é proposta desta pesquisa o estudo da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa como instituição em sua trajetória de constituição enquanto tal, tampouco a sua cultura escolar no sentido aqui dado por Dominique Julia (2001)¹⁵¹. A presente pesquisa insere-se na análise das relações sociais de

¹⁴⁹ O termo “Carisma” está sendo empregado, aqui, no sentido colocado por Weber (1999), denominado por ele como “uma qualidade pessoal considerada extracotidiana e em virtude da qual se atribuem a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais, sobre-humanos ou, pelo menos, extracotidianos específicos ou então se a toma como enviada por Deus, como exemplar e, portanto, como ‘líder’” (WEBER, 1999, p. 158-159).

¹⁵⁰ “*Ustedessolamenteel poder de su silencio*”

¹⁵¹ De acordo com Dominique Julia, a Cultura Escolar pode ser descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 9-44).

poder forjadas no interior da mesma escola, razão que nos obriga a lançar mão de uma análise da instituição em seus aspectos administrativos e pedagógicos, o que nos remete, evidentemente, às relações de poder ali empreendidas.

Nessa perspectiva, optamos por desenvolver essa tarefa, direcionando o nosso trabalho para aquilo que Sanfelice (2006) aponta como “justificativa” para um estudo das instituições escolares. Dentre as razões apresentadas, o autor pontua que:

- a) a unidade escolar apresenta os mais diferenciados motivos para a sua existência, de maneira que, ao ser decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas;
- b) além do mais, as políticas educacionais, ao adentrarem a escola, acomodam-se de diferentes maneiras e a sua materialização no cotidiano escolar é ímpar (SANFELICE, 2006).

Com base nessas proposições, vemos que a escola traz, em sua trajetória histórica, as marcas e os traços característicos que definem a sua função social. Além do mais, as políticas educacionais, já discutidas no capítulo anterior como sendo um sistema de práticas de exercício de poder, reforçam ou modificam a correlação de forças entre os diferentes segmentos que ali operam.

Ao nos reportarmos às questões que marcaram a vida política do Brasil nas décadas de 1960 a 1980, vimos que o Regime ditatorial imposto em 1964, refletiu, sobremaneira, nos hábitos e na rotina da população presente nos diversos segmentos sociais. O país via-se diante de uma crise de legitimidade, como bem nos lembra Saviani (2002), em que o Estado se reestruturou, política e ideologicamente, para a nova fase do capitalismo, pela via do poder imposto. A escola, em geral, e a pública, em particular, como instituição diretamente subordinada às regulamentações específicas do Estado, não ficou impermeável a tais mudanças. Pelo contrário, ela foi alvo de mudanças em que as reformas educacionais daquele contexto encontraram forte ressonância em seu interior (um exemplo disso foram as reformas educacionais efetivadas a partir da aprovação da Lei nº. 5.692/71, já discutidas no capítulo anterior). Vale citar a própria “integração da escola primária com o ginásio, formando uma só escola, a escola fundamental de oito anos (1º. grau)” (NAGLE, 1976, p. 21), passando a chamar-se escola de 1º grau; além das alterações curriculares, com a formação de uma base comum nacional a

ser obedecida por todas as escolas estabelecida pelo Conselho Federal de Educação e as exigências de formação mínima para o exercício do magistério.

Dessa maneira, foi na organização escolar¹⁵² e na organização do trabalho escolar da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa que buscamos captar evidências das relações de poder presentes em seu interior, posto que as reformas educacionais efetivadas tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito municipal atingiram fortemente essas formas de organizar da instituição, em vista das formas exigidas de ensinar e aprender, portanto, de se relacionar com a construção de conhecimentos.

Para essa tarefa, tivemos como teoria basilar sobre o poder os estudos de Max Weber (2010, 1999, 1995, 1992, 1963). Contudo, não encontramos vasto material em sua obra que abordasse a questão da educação e da instituição escolar, posto que os seus escritos relacionados a essa área limitavam-se a questões acerca do funcionamento das universidades e as suas implicações na estrutura social dos diferentes contextos. Por outro lado, a sua contribuição acerca dos efeitos da burocracia no setor educacional e a forma como o poder perpassa todo esse corpo burocrático, fornece para nós elementos essenciais para a compreensão e a interpretação das relações de poder no interior da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

Assim sendo, partimos da compreensão de que as relações de poder ora investigadas não se iniciam no âmbito da instituição escolar, de modo que para compreendê-las em sua amplitude foi necessário avançarmos na análise da estrutura administrativa da educação em Vitória da Conquista, que vai além da escola para, em seguida, analisarmos a sua organização interna e a compreensão das professoras sobre as relações de poder forjadas naquele espaço.

Partimos de constatações já analisadas por Castro, de que:

- a) cada instituição escolar possui sua estrutura gestonária, onde são forjadas relações sociais que podem variar das mais autoritárias até as mais moderadas, com variável nível de participação de seus sujeitos;

¹⁵² Segundo Oliveira, o termo “Organização Escolar” refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências de cada órgão do poder público ao currículo, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados. Esse termo difere do termo “Organização do Trabalho Escolar” que, por sua vez, refere-se à divisão do trabalho na escola. É a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola e do sistema (OLIVEIRA, 2008, p. 133).

- b) o estudo das relações de poder na escola implica uma análise de sua estrutura formal, ou seja, a estrutura administrativa e também a estrutura informal, configurada nas relações interpessoais;
- c) a análise das relações de poder na escola envolve também uma indagação acerca do seu nível de autonomia junto aos outros órgãos do sistema de ensino à qual está subordinada, ou, até mesmo à estrutura da sociedade onde a escola se encontra (CASTRO, 1992).

Com base nessas afirmações, acreditamos que, quando se leva em conta o caráter relacional do poder, é imprescindível uma análise que considere tanto aqueles que o detêm, quanto os que se submetem a ele, já que o poder na escola tornou-se um instrumento fundamental de sujeição maior ou menor de todos aqueles que operam ali, inclusive quem atua junto aos alunos.

A escola em questão estava subordinada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, esta criada por lei municipal no ano de 1973 (Lei nº. 010/73), no governo de Jádriel Matos (MDB) (SILVA, 2006). Desse órgão, vinham as orientações para a organização administrativa e o funcionamento da escola, inclusive as advindas dos órgãos federais e estaduais, tendo sido encontradas, em seus arquivos, correspondências do Serviço de Administração Escolar da SMEC, encaminhando funcionários e professoras para assumirem função na escola.

Todos os atos e decisões da escola eram calcados nos documentos legais e em orientações vindas também de outros órgãos administrativos, como a DIREC (Diretoria Regional de Educação e Cultura, do Estado da Bahia). Deste órgão, a escola só veio receber as respectivas orientações a partir do ano de 1970, quando passou a contar também com uma funcionária do Estado em seu quadro, para prestar serviços ali¹⁵³. Foi o caso da professora Margarida Fonseca, que assumiu a direção da escola do ano de 1970 a 1973. Sobre essa questão, ela afirmou que:

Eu fui nomeada para a Escola Cláudio Manuel da Costa, do Tiro de Guerra, em 1970. [...] Eu fui diretora de todos lá, é tanto que quando fazíamos os relatórios, mandávamos para a Secretaria [*Municipal de Educação*] e para a DIREC. Vinham as orientações pra gente fazer isso... [...] Eu sei que eu passei três anos lá em paz com todo mundo. Eu acatava o que vinha da Secretaria [*Municipal de Educação*] e da DIREC. Às vezes eram coisas bem parecidas, então a gente fazia um meio termo e aí a gente satisfazia um e

¹⁵³ Conferir o tópico 2.2, do Capítulo 2 deste trabalho.

outro. As provas mesmo eram “tudo igual”, não tinha esse negócio de separar (Professora Margarida).

Entretanto, era com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura que a escola mantinha uma forte relação de dependência, o que é evidenciado pelo expressivo número de correspondências enviadas por este órgão, cujo conteúdo, ao qual tivemos acesso, resume-se em: informações, comunicações e agradecimentos (Anexos A).

A escola mantinha, também, relações com a Coordenação Estadual do INAE (Instituto Nacional de Assistência ao Estudante) e com a Coordenação Nacional da CNAE (Campanha Nacional de Alimentação Escolar) de quem encontramos três correspondências. Uma, da Coordenação do CNAE, comunicando a data de entrega de um “Formulário 12” (Ofício nº. 034/80), e duas da Coordenação do INAE, convidando a escola a participar da Programação da Semana da Comunidade, em cumprimento ao Decreto Presidencial nº. 60.081, de 17 de janeiro de 1967, que determina a Comemoração da Semana da Comunidade (Ofícios nº. 021 e 023/82) (AnexosA).

Em contrapartida, as correspondências encontradas nos arquivos da escola enviadas por esta, tinham como principal destinatário a Secretaria Municipal de Educação. Sete das oito correspondências expedidas pela instituição tiveram como destino a Secretaria (Anexos A). No conjunto dessas correspondências, constam sete relatórios de faltas dos professores encaminhados à Secretaria Municipal de Educação. Neles havia quatro diferentes itens: as finalidades (cumprir determinação da Secretaria Municipal de Educação), o objetivo (em alguns relatórios, o objetivo era esclarecer número de faltas, dispensas, substituições e presenças que constavam em folha)¹⁵⁴, a documentação básica e o desenvolvimento.

Em tais relatórios constam: o número de faltas dos professores dos meses de: abril, maio, junho, julho e outubro de 1976; e os meses de março de 1980 e outubro de 1982. Entre as oito correspondências acima referidas, apenas um ofício foi enviado ao Chefe de Instrução do Tiro de Guerra 06-006, solicitando deste a liberação do Salão de Instrução do TG para uma reunião de pais e mestres. (Ofício nº. 27/85) (Anexos A).

¹⁵⁴ Relatórios dos meses de março de 1980 e outubro de 1982.

Na trajetória da pesquisa, constatamos que, na escola, a organização do trabalho estava bem planejada, com a descrição de tarefas e obrigações dos seus funcionários, determinadas pela Secretaria Municipal de Educação. As atividades eram regidas por normas legais e escritas.

Essa forma de administrar encontra-se em consonância com a terceira característica que Weber (1963; 2010) descreve em uma administração burocrática: aquela que se baseia em documentos escritos, preservados em sua forma original. E, como em toda instituição burocrática, esses documentos, tanto na escola quanto na Secretaria Municipal de Educação, foram arquivados para uso e futuras consultas, quando isso se fizesse necessário.

Foi com o olhar de quem reconhece nessa estrutura burocrática “um instrumento de poder de primeira ordem” (WEBER, 1963, p. 265), que, ao entrevistarmos as professoras da pesquisa, consideramos também as suas experiências como orientadoras pedagógicas, diretoras e vice-diretoras de escola na época investigada, já que nesta condição, elas se encontravam divididas entre as demandas da escola e as atribuições que o “cargo de confiança” lhes impunha.

É fato que, na escola pública, a disposição das funções e hierarquias delimita os espaços de poder, de modo que essa configuração dá-se com a autoridade interna máxima representada pela diretora. Assim sendo, a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, em sua organização interna, durante o período recortado para a pesquisa, contava com uma diretoria composta por uma diretora nomeada, e, a partir do ano de 1969, ela passou a contar com duas vice-diretoras. A partir de 1978, a escola passou a contar com uma assistente de diretoria, cargo criado pela Lei Municipal nº. 157/78 e conhecido também como professor-assistente. A secretaria da escola, encarregada de manter organizada a sua documentação, contava com uma auxiliar de secretaria que dava conta do funcionamento desse órgão por dois turnos. Além desses sujeitos, a escola contava, a princípio, com uma funcionária responsável pelos serviços de conservação, limpeza e a merenda dos alunos. Posteriormente, passou a contar com mais uma funcionária responsável por essa mesma função em um turno de trabalho. Já os professores formavam um quadro que contava com duas professoras apenas, no ano de 1964, até 29 professores no ano de 1985. Esse quadro de pessoal da escola foi composto por funcionários públicos detentores de cargo público em caráter efetivo, contratados ou nomeados para a função pública, conforme as Leis Municipais nº. 103/76 e 157/78 (Anexos A).

Quanto ao serviço de vigilância da escola, este era feito pelos próprios Atiradores do Tiro de Guerra, que circulavam pelo prédio do TG, onde a escola funcionava, durante todo o dia de trabalho, além de se ocuparem, também, com a limpeza do ambiente. As professoras Margarida e Zenira confirmaram essa atividade em seus relatos.

Alguns Atiradores ficavam ali. Eram eles que faziam o serviço de vigilância. É tanto que o Sargento Sales numa entrevista que nos fez, teve uma conversa com a gente e pediu para que as meninas da escola não ficassem conversando com os Atiradores. Mas eles eram muito respeitadores! Qualquer coisa que precisávamos, contávamos com eles [os Atiradores]. (Professora Margarida).

“O pátio ficava o tempo todo, quer dizer, a manhã toda ocupado, porque os Atiradores ficavam ali fazendo faxina, fazendo limpeza”. (Professora Zenira).

Nesse sentido, a escola possuía uma estrutura hierárquica refletida na administração escolar composta, a princípio, por uma diretora que trabalhava em turno integral e, alguns anos depois, por duas vice-diretoras, estas com uma carga horária de trabalho reduzida em relação à diretora e servindo em apenas um turno de trabalho. Sobre essa questão, a Norma de Serviço nº. 02/84, emitida pela Secretaria Municipal de Educação, em 09 de maio de 1984 rege o seguinte: (Anexos A).

A Secretária Municipal de Educação e Cultura, usando das atribuições inerentes à sua função e tendo em vista a necessidade de melhorar o funcionamento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, institui as normas de serviços seguintes:

1. A Diretora da Escola da Rede Municipal de Ensino se constitui no representante da SMEC na Unidade Escolar e, como tal, tem o dever de dedicação, zelo e fiscalização, e para que assim aconteça, é necessário dar presença diária na escola durante 6 (seis) horas distribuídas nos diversos turnos.
2. A Vice-Diretora tem a atribuição de substituir a Diretora, completando as suas funções e, para tanto, é necessário a sua permanência na escola durante 5 (cinco) horas consecutivas.
3. Excetuam-se à norma geral do número anterior as Vice-Diretoras da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa e Escola Municipal Lycia Pedral em razão dessas possuírem uma Vice-Diretora por turno.
4. Nas escolas referidas na norma do número anterior, as Vice-Diretoras do 2º turno deverão permanecer em seus postos até a chegada das Vice-Diretoras do 3º turno.
[...]
9. O cumprimento dessas normas será rigorosamente fiscalizado.

Vitória da Conquista, 09 de maio de 1984

Conforme as normas estabelecidas, é possível observar que as diretoras e vice-diretoras são profissionais cuja presença na escola é uma exigência primeira. Dentro das exigências postas, observamos que à diretora da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa é conferida a autoridade, pela SMED, de zelar e fiscalizar as ações da escola, sendo a vice-diretora alguém que tem a função de “completar” o trabalho da diretora. Estas, portanto, eram as representantes da Secretaria Municipal de Educação naquela unidade escolar.

Assim, em consonância com o pensamento weberiano, vemos que a hierarquia da estrutura educacional, em Vitória da Conquista, estabelece-se mediante o controle dos superiores em relação aos subordinados, estendendo-se, sobremaneira, ao ambiente interno da escola. No topo da estrutura hierárquica estava o Secretário de Educação e, entre este e o professor, encontravam-se outras funções necessárias para o funcionamento eficiente da instituição escolar, como a função da diretora nomeada. Esta, revestida de autoridade patrimonial que lhe foi assegurada pela nomeação do chefe político, agia junto aos professores como uma “encarnação do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidades e dando ordens aos seus subalternos” (OLIVEIRA, 2008). Assim, “a cada nível de hierarquia corresponde certo grau de autoridade e de responsabilidade, com capacidade para tomar decisões e resolver problemas dentro de sua área de atuação” (LYNDAKER, 1974, p.32).

Dentro dessa estrutura, as regras e as normas eram comuns e predominavam as regras escritas, cujos sujeitos envolvidos teriam que cumprir. Um exemplo disso foram os casos de afastamento para tratamento médico de algumas professoras. Elas teriam que dar entrada em um pedido de licença que percorria os diferentes setores da hierarquia, até que o seu pedido fosse efetivado e concluído com a chegada de uma professora substituta, nesse caso, a professora-assistente, já mencionada anteriormente.

Ademais, a estrutura burocrática weberiana exige que os seus membros sejam selecionados por competência. Contudo, nas funções de níveis hierárquicos que se encontravam acima dos professores da escola, como a de diretora, esses atores não foram selecionados, necessariamente, pela sua competência, mas por merecerem confiança, o que, para muitos, adquire a conotação de proteção. Nesses casos, as pessoas atingem a competência através de sua atuação na própria área, apesar de ter ingressado na nova posição sem a necessária competência

(LYNDAKER, 1974). Enfim, esse tipo de administração burocrática “é a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade” (WEBER, 1999, p. 145).

São essas práticas de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa que tentamos analisar por meio da abordagem de três aspectos referentes às relações de poder na escola:

- a) a relação das professoras com colegas, diretoras e com os órgãos administrativos da Rede Municipal de Educação;
- b) o nível de participação desses sujeitos nas decisões administrativas e pedagógicas da escola naquele contexto;
- c) as relações entre a escola e os representantes do governo ditatorial e as interferências do Regime Civil-militar na dinâmica da escola.

4.2.1 A relação das professoras com colegas, diretoras e com os órgãos administrativos da Rede Municipal de Educação

Sabemos que a configuração real das relações de poder na escola não vai estar refletida apenas em sua organização formal. De acordo com Castro (1994), essa organização determina as instâncias em que o poder se manifesta e serve, portanto, de ponto de partida para a análise do poder. Assim sendo, partimos da análise do poder, já legalmente instituído na escola, em sua estrutura administrativa para, a partir daí, irmos ao encontro da análise das ações dos sujeitos que ali atuaram. Nesse sentido, ao abordar as relações das professoras com os outros sujeitos da escola, enfocamos as suas relações com as diretoras e vice-diretoras, já que ao tratar das relações de poder em uma instituição, reportamo-nos, evidentemente, aos sujeitos que a administram, considerando que tais relações, comumente, gravitam em torno dessa atividade. Assim, ao serem entrevistadas, as professoras, em sua maioria, manifestaram certa insatisfação com as atitudes da administração da escola, no que se refere à condução das atividades naquele espaço.

Em entrevista feita com a professora Rita Angélica, ela chamou a atenção para esse fato com o seguinte relato:

A relação com a diretora não era de amiguinha. Ela falava e a gente acatava. Às vezes a gente nem gostava, né? Às vezes a gente não aceitava, mas respeitava. Não gostava, mas respeitava. Diretora naquele tempo era indicada, a gente dizia que eram as “Capitanias Hereditárias” (risos). Tinha diretora que não era muito simpática, mas era cargo de confiança, ela era a chefe, o que passava na escola ela levava pra Secretaria (*de Educação*).

Esse comportamento reporta-nos à abordagem weberiana sobre o poder como sendo a probabilidade de um indivíduo impor a sua vontade no seio de uma relação social mesmo contra resistências, e a dominação como a probabilidade de aí encontrar pessoas dispostas a obedecer à ordem que lhes é dada (WEBER, 1963; 1992; 1995; 1999; 2010). Assim, esse tipo de relação, relatada pela professora Rita Angélica, revela a existência de um sujeito, nesse caso, a diretora, que representava “a voz e os ouvidos” do Poder Executivo na administração da escola. Ela era a ligação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, a diretora tem autoridade legitimada pela própria posição que ocupa na hierarquia da escola, mas não tem quase nenhum poder, no sentido colocado por Weber, uma vez que ela [a diretora] não estava impondo a sua própria vontade, mas a vontade do Estado que ela representava ali (PARO, 2006). Assim sendo, “obedece-se a pessoa não em virtude do seu direito próprio, mas à regra estatuída, que estabelece ao mesmo tempo quem e em que medida se deve obedecer. Aquele que manda também obedece à ‘lei’ ou a um ‘regulamento’ de uma norma formalmente abstrata” (WEBER, 1992, p. 350). Nesse tipo de relação, Weber lembra que o sentido da ação do sujeito, nesse caso, a diretora da escola, acompanha muito o tipo de dominação que ele adota. O sentido de sua ação tem a ver com a dominação “escolhida” (WEBER, 1963).

Outrossim, na medida em que a diretora não havia sido indicada pela maioria, mas nomeada pelo seu superior¹⁵⁵, as relações sociais na escola revelavam um tipo de dominação não legitimada, posto que os sujeitos da escola não havia participado de sua escolha e as professoras, na maioria das vezes, apenas acatavam aquilo que era determinado pela direção. Esse é um tipo de dominação pela autoridade. Essa dominação tem como tipo mais puro, neste caso, o poder da autoridade administrativa, e “se baseia num dever de obediência” (WEBER, 1999, p. 189).

¹⁵⁵ As eleições para diretores de escola só passaram a ser uma realidade no município de Vitória da Conquista no final da década de 1980, conforme informações da SMED, corroboradas pelos relatos das professoras entrevistadas.

Nesse tipo de dominação, aqueles que se submetem aceitam as ordens por considerá-las válidas independentemente de seus interesses ou motivos. Assim, quem domina impõe conteúdos considerados válidos para si, ou seja, os indivíduos são dominados a partir das escolhas do dominador (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2002) que, no caso da diretora, encontrava-se, também, subordinada às normas advindas de uma outra instância de dominação: a Secretaria Municipal de Educação.

Em outro momento da entrevista, a professora Rita Angélica sinalizou a existência de relações entre a direção da escola e o corpo docente dentro de um espírito mais “democrático”, chegando a um suposto nível de participação dos professores, nas decisões da escola. Aqui, a diretora era reconhecida mais como uma “líder” do que como uma “chefe”.

Em plena Ditadura Militar nós tivemos professoras diretoras que eram chefes e outras que “era” líder. A diretora chefe era aquela que... cê sabe, né? O chefe ganha o cargo, né? Às vezes ele impunha as coisas, a gente respeitava, mas não aceitava. E tivemos diretoras que “era” líder. Ela conquistava. Ela conseguia as coisas da gente através da conversa, ela nos convencia que aquilo era melhor pra gente, pra escola. Ela tinha, assim, a liderança que é da pessoa mesmo Mas essas foram poucas [...], porque elas entravam e [...] saíam quando conseguiam coisa melhor. As chefes diziam: _As coisas devem ser assim, assim, assim... Na hora a gente aceitava, mas por detrás... [...]. Tinha coisa que a gente fazia porque tinha que fazer.

Teve diretora que era líder. A gente chegava pra ela e dizia: _Eu não aceito por isso e isso... e ela aceitava a nossa opinião. Outras não. Nos reunia pra comunicar o que já foi decidido, isso deixava a gente muuuito chateada.

Entretanto, mesmo as supostas líderes, cuja postura era a do diálogo ao invés da ordem pura e simples, representavam uma forma de dominação ilegítima, uma vez que a sua condição de “líder” ali também não teve origem na escolha da maioria. Nessas condições, conforme lembra Paro, a depender das circunstâncias, de forte pressão, por exemplo, essa diretora vendo-se entre o superior que a indicou e a base com quem trabalha, optaria por articular-se apenas com os interesses do seu superior, voltando as costas para a escola e a sua comunidade (PARO, 1996).

Essas práticas autoritárias, manifestadas na escola, refletiam muito o contexto ditatorial da época, em que foi fomentada uma cultura da obediência e do silenciamento, inclusive, nos primeiros anos da Ditadura em Vitória da Conquista, o que não nos revelou maiores surpresas na pesquisa. Sobre isso, Saviani, ao se apoiar em conceitos gramscianos, discute o papel do diretor de escola numa

sociedade em crise, em abril de 1979, e faz uma análise no âmbito da organização educacional da época. Conforme afirmação sua, “essa situação de crise, consubstanciada na contradição entre sociedade política e sociedade civil, manifesta-se na contradição entre a ‘administração superior’ e a atividade educativa que se desenvolve no interior das escolas” (SAVIANI, 2002, p. 209). Para este pesquisador, enquanto o “sistema” acreditava resolver os conflitos apelando pela força no cumprimento de suas exigências, essa ação acabou por projetar sobre a escola, um modo de ser da sociedade política, lançando mão da repressão.

Em oposição a essa dominação por autoridade manifestada na escola, Weber (1999) aponta a dominação por interesses, isto é, aquela que existe em “virtude de uma constelação de interesses” (WEBER, 1999, p. 188). Esta,

fundamenta-se, exclusivamente, nas influências que pode fazer valer, em virtude de uma propriedade garantida de alguma forma (ou de uma habilidade disponível no mercado), e que exerce sobre a ação formalmente “livre” e aparentemente voltada para interesses próprios dos dominados. (WEBER, 1999, p. 189).

Nesse sentido, as professoras que se submeteram à ordem dos seus superiores, fizeram-no pelo fato de que, quem dá a ordem, possui instrumentos que podem ser utilizados contra os interesses daqueles que se submetem.

A professora Rita Angélica lembrou que essa condição refletiu a sua relação com a diretora, em decorrência de sua forma de ingresso na escola e suas implicações:

Tinha diretora que a gente tinha respeito, outras a gente tinha medo, porque naquele tempo não tinha concurso, a gente “entrava pela janela, porque a porta estava fechada”. Eu mesma “entrei pela janela [...]”. Por isso a gente tinha o receio de ser mandada embora, então a gente acatava.

Ao afirmar que “entrou pela janela”, isto é, que assumiu a função de professora na escola por via de indicação política, a professora Rita Angélica entendeu que a garantia do seu emprego estava na obediência ao que a sua “chefe” determinava. A dominação, assim, apresenta como motivo de submissão a defesa de vantagens por parte de quem obedece (WEBER, 1992).

Esse tipo de dominação dá-se em situações específicas e não são estáveis e duradouras. Tanto que se não se possui mais o recurso para ser mobilizada, a probabilidade de que se obedeça à ordem diminui bastante. Contudo, Weber adverte

que “toda forma típica de dominação, em virtude da situação de interesses, particularmente em virtude de uma posição monopolizadora, pode transformar-se, gradualmente, numa dominação autoritária” (WEBER, 1999, p. 189).

Por conseguinte, ao tratarmos na pesquisa sobre a atuação das diretoras da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa na administração escolar, constatamos que estas acabavam por revelar-se, quase sempre, em burocratas, uma vez que a sua postura apresentava os traços característicos da burocracia, como: a impessoalidade, o formalismo e a inclinação “de tratar de assuntos em um sentido material e utilitarista” (FREUND, 2007, p. 174). Assim, ao serem questionadas também acerca das relações sociais mantidas com a direção da escola, os relatos das professoras entrevistadas indicaram essa postura nas diretoras.

Eles [*Direção e Secretaria*] sempre nos “comunicava”, né? Nos “comunicava” que ia acontecer tal coisa assim, assim, assim... e a gente não tinha muito acesso às decisões. “Num” tinha muito acesso não. [...] Era assim, nos reunia pra comunicar o que tinha sido decidido. (Professora Rita Angélica).

Margarida [*diretora*] era muita seca, até a comunicação dela com a gente era muito difícil. Ela era muito recuada, às vezes ela chegava a gente nem sabia. Ficava na sala dela. No tempo de Margarida, nas reuniões iam poucos pais. Os pais mesmo “falava”:_ Essa diretora é sem graça! (Professora Nicéa).

Essa rede de interrelações entre a direção e as professoras da escola foi apontada em seus relatos, deixando evidente a pouca estima das professoras por algumas diretoras e uma grande simpatia delas por outra diretora, a professora Ana Maria¹⁵⁶, que ocupou o cargo, presumivelmente de 1974 a 1978. Esta foi citada por todas as professoras entrevistadas como sendo alguém dinâmica, companheira e “festeira”. As professoras lembram com carinho de sua gestão, citando que, em todas as datas comemorativas, a referida diretora fazia uma festa na escola (sobre essas atividades culturais, estaremos discorrendo no próximo item deste capítulo). As professoras referiam-se à diretora Ana Maria da seguinte forma: “Ana Maria era inteligente e falava numa calma. (Professora Maria Vitória). “Ana Maria era uma diretora ó...ó...(fez um gesto com o polegar) mil dedos pra cima. Na época de Ana Maria tinha reunião de pais, tinha lanche, tinha foto”. (Professora Nicéa).

¹⁵⁶ Em razão de não termos mantido contato com a referida diretora para a pesquisa, estaremos utilizando um nome fictício para referirmo-nos a ela.

Quando eu fui trabalhar lá, a diretora na época era Ana Maria, altamente comprometida, funcionária de mão cheia! Ela fazia com que todos os funcionários se envolvessem. Comprometimento. O que hoje diferencia muito, hoje a realidade é outra. (Professora Regina).

Observa-se, assim, que a relação das professoras com a referida diretora estava pautada, principalmente, nas qualidades pessoais da gestora e nas relações interpessoais que ela mantinha com os seus “subordinados”. Ela era uma diretora “líder”, no dizer da professora Rita Angélica.

Contudo, no cotidiano da escola, essa diretora exercia uma dominação que aparecia materializada em suas ações, tanto do ponto de vista legal, quanto carismático, posto que nenhuma dominação se contenta com a obediência pura e simples. Todas procuram despertar e cultivar, nos membros, a crença em sua legitimidade (WEBER, 1999), ou seja, transformar a disciplina em adesão à verdade que ela representa (FREUND, 2003). É nesse sentido que retomamos os três tipos de dominação legítima apontados por Weber (1992), que Freund resume da seguinte forma:

A dominação legal, [...] de caráter racional, que tem por fundamento a crença na validade dos regulamentos estabelecidos racionalmente e na legitimidade dos chefes designados nos termos da lei; [...] a dominação tradicional, que tem por base a crença na santidade das tradições em vigor e na legitimidade dos que são chamados ao poder em virtude de costume e a dominação carismática, repousa no abandono dos membros ao valor pessoal de um homem que se distingue por sua santidade, seu heroísmo e seus exemplos. (FREUND, 2003, p. 167).

Mas, segundo Weber (1992), essas formas de dominação, raramente, encontram-se em estado puro. Na realidade da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, constatamos nas relações entre direção e as professoras, as evidências de dominação legal, pela própria natureza burocrática da escola, mas permeada de certos aspectos da dominação carismática, expressada na veneração das professoras às diretoras, especialmente, à diretora Ana Maria. A chamada “diretora líder” trazia, em sua conduta, as marcas desse carisma nas relações com as professoras entrevistadas.

Comumente, o poder de mando apresenta-se de forma muito modesta, “sendo o dominador considerado o ‘servidor’ dos dominados e sentindo-se também como tal” (WEBER, 1999, p. 193). A fala da professora Margarida Fonseca, que foi diretora da escola entre os anos de 1970 e 1973, deixa evidente essa postura.

Quando eu cheguei lá pelo Estado, elas [*as professoras*] ficavam meio receosas, mas aí eu disse: _Não. Vamos fazer uma coisa amiga, todo mundo aqui é professora, tem que ter uma dirigente, essa dirigente nomeada aqui sou eu. Então vamos ser amigas, todo mundo faz a sua parte. Temos os mesmos direitos, temos horários e tudo bem. (Professora Margarida).

Contudo, por mais modestas que sejam as ações empreendidas por uma administração, o fato de certos poderes de mando terem sido conferidos a algum funcionário, a tendência é que a situação deste, em uma simples administração servidora, naturalmente, desemboque numa expressa posição dominante (WEBER, 1999).

A verticalidade dessas relações dava-se, também, entre as orientadoras pedagógicas, que atuavam na Secretaria de Educação e Cultura, e as professoras. Essa evidência aparece na incoerência entre o antigo discurso e as atitudes adotadas por algumas professoras após a sua nomeação para o cargo de orientadora. A professora Rita Angélica recordou uma experiência assim, referindo-se a esse cargo como sendo de coordenadora: “Teve uma época que eu me desentendi com uma colega, eu chorei muito [...]. Ela era regente e depois se tornou coordenadora. Aí ela mudou completamente! Ela passou a exigir coisas que ela não fazia quando era regente”.

A professora Lúcia também deixou clara, em seu relato, a forma como as decisões eram verticalizadas nesse setor.

Os nossos professores tinham reunião direto com ela [*a orientadorapedagógica*]. Lá eles discutiam o currículo, aí eles chegavam no outro dia e mostravam pra nós o que tinha sido feito lá, a coordenadora geral que dizia o que era pra fazer. Quem éramos nós para poder dizer não?! (Professora Lúcia).

Em contrapartida, de acordo com o relato de algumas professoras, nem sempre aquilo que era solicitado pela escola à Secretaria Municipal de Educação era dado o devido retorno, até mesmo quando se tratava de material pedagógico ou de consumo.

A gente não podia fazer nada. [...] A gente fazia um roteiro pra as atividades na escola e encaminhava pra Secretaria[*de Educação*] e recebia de lá só um não, [...] o tempo todo! [...] A gente pedia uma lâmpada e nunca tinha! Eles mandavam quando queriam. Olha que nós já compramos tudo, até pão para os alunos. Naquele tempo não tinha dinheiro, hoje não, né? [...]Era uma dificuldade[...]. (Professora Nicéa).

Outrossim, percebemos que o dia-a-dia das instituições escolares apresenta uma rotina que não deixa grande espaço para as relações informais, focando a sua rotina nas atividades específicas das escolas. Nesse sentido, a escola investigada não foi diferente. Contudo, é no plano das relações interpessoais, citadas por Castro (1992) como sendo parte da estrutura informal da escola, que as professoras revelaram que, no cotidiano da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, existia um clima de “coleguismo” entre elas, como mencionamos anteriormente.

[...] Naquela época foi, assim, uma maravilha! Eu costumava dizer e, às vezes, as colegas citavam... Eu dizia assim: _Aqui não existe eu, existe nós! Às vezes a gente tinha nossas diferenças, que é normal, mas quando acontecia uma coisa com uma de nós, todo mundo se juntava para defender aquela pessoa. (Professora Rita Angélica).

Assim, compreendemos que, por mais racional e burocrática, no sentido weberiano, que seja a estrutura de uma instituição, as relações informais são um componente inevitável na convivência humana e que poderão ser utilizadas em benefício de toda a dinâmica do grupo.

Enfim, as relações sociais forjadas naquele espaço se desenrolavam de modo a delimitar os espaços de ação de cada sujeito que ali atuava. Essas ações individuais, no sentido colocado por Weber (1995), quase sempre desembocava em ações sociais, já que a orientação do comportamento dos indivíduos que se encontravam no comando da escola levava em conta o comportamento dos outros indivíduos que trabalhavam lá, em funções subalternas. Assim, formou-se uma cadeia hierárquica na escola, em que um sempre cobrava resultados do outro. Por exemplo: os professores exigiam dos alunos e pais porque foram cobrados pela diretora, esta exigia do professor porque tinha que prestar contas à orientadora pedagógica que, por sua vez, recebeu ordens da Secretaria Municipal de Educação. Assim, todos tinham que dar conta de uma exigência feita por uma autoridade superior, de maneira que assim foi exercido um poder apoiado, sobretudo, nas ordens vindas dos órgãos administrativos da Rede Municipal de Educação.

4.2.2 O nível de participação das professoras nas decisões administrativas e pedagógicas da escola naquele contexto.

Quando questionadas acerca de sua participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, as professoras deixaram evidente que, em uma organização escolar cuja orientação é autoritária, a área de influência do professor é restringida, especialmente na área de tomada de decisões. Nesse sentido, a professora Maria Vitória afirmou que: “Os negócios já vinham de lá da Secretaria [*de Educação*]. Cada um em seu turno, em sua função. Remanejamento mesmo, já vinha da Secretaria. As reuniões eram mais pedagógicas pra ver a disciplina dos alunos, essas coisas todas”.

A professora Jucineide trouxe também à sua memória a maneira como as decisões eram tomadas nessas circunstâncias. Segundo ela,

Eu acho que as decisões vinham prontas e a gente só executava. A diretora reunia para comunicar. Ela determinava o horário que a gente deveria estar lá e a gente ia para as reuniões, mas eu acho que tratava mais de coisas pedagógicas, administrativas não. (Professora Jucineide).

O relato da professora Lúcia Saldanha, que atuou na escola como vice-diretora, no ano de 1969, deixa entendida a ideia de uma administração escolar cujo nível de participação dos sujeitos envolvidos dava-se em um grau mais elevado, ao afirmar que “As coisas não eram impostas. A reunião era feita. A gente participava também entendeu? Com a coordenadora... Aí os professores opinavam sobre aquilo que ‘achava’ certo. Se não ‘concordasse’, havia discussão sobre o porquê não”.

Entretanto, na mesma entrevista, ela revela, de forma aparentemente contraditória e meio confusa, o caráter centralizador e verticalizado das relações administrativas e pedagógicas da escola com os órgãos da Rede Municipal de Educação.

Geralmente as ordens que vinham de lá [*da direção da escola*], era pra orientar as atividades dos alunos, as provas, etc., depois passou pra “Prefeitura” [*Secretaria de Educação*]. A gente, então, tinha que mandar os resultados pra lá. Já recebia deles tudo pronto [...]. A gente recebia deles, da Secretaria de Educação, e aí a gente tinha que passar pra elas [*as professoras*].

O relato, anterior a este acima, sinaliza para uma relação entre alguns sujeitos do ato pedagógico (professores e coordenação pedagógica) com um bom nível de participação nas decisões pedagógicas da escola, em que os professores até opinavam. Entretanto, quando as relações se estabeleciam com a Secretaria Municipal de Educação e os seus representantes na escola (a diretora), essas relações adotavam outra configuração, de modo que não havia o mesmo nível de participação pelos professores.

Percebe-se, portanto, a forma de organização da escola pública cedendo à lógica da dominação de uns sobre os outros, apelando para as relações verticais de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais de cooperação e solidariedade entre as pessoas (PARO, 2006).

Assim, as relações sociais no interior da escola desenrolavam-se pautadas em uma reciprocidade por parte de ambos os lados: direção e professores, mas não a mesma reciprocidade. Nesse caso, Weber (1995) afirma que não há relação social sem reciprocidade, mesmo esta não sendo idêntica para as duas partes envolvidas, ou seja, no caso da escola pesquisada, essa reciprocidade tinha um sentido para as professoras e outro para a diretora. Nesse caso, uma relação política de solidariedade “pode transformar-se numa colisão de interesses” (WEBER, 1999, p. 17).

Assim, ao fazer as suas exigências às professoras, a diretora da escola acreditava que estaria apenas cumprindo a sua função de “líder”, ao passo que as professoras, mesmo reagindo, raras vezes, a essas exigências, se submetiam às ordens da diretora por considerá-las legítimas. E essa legitimidade tem fundamentos. Para Weber, ela pode ser garantida:

I- De maneira puramente interior, neste caso, afetiva, pela entrega sentimental; de maneira racional em relação a valores: pela crença na sua validade absoluta como expressão de valores últimos gerais e obrigatórios que, por sua vez, geram deveres (morais, estéticos, ou de qualquer outro tipo); e de maneira religiosa: pela crença ou convicção de que da sua observação depende a obtenção de bens e salvação. II- Também (e unicamente) pela expectativa de determinadas consequências externas, ou seja, por situações de interesses [...]. (WEBER, 1995, p. 425).

Assim, na medida em que as professoras cumpriam o que lhes era imposto, elas “validavam” as ordens da diretora de maneira racional, pelo reconhecimento da validade da ordem por quem manda e por quem obedece. A “validade” da ordem era

considerada como um mandamento para as professoras, cuja transgressão não somente trazia prejuízos, mas era rejeitada pelo “sentimento do dever” por elas próprias (WEBER, 1995).

Não obstante, em determinadas situações, a autoridade das diretoras nem sempre encontrou ressonância em sua esfera de influência, nesse caso, junto às professoras. Isso se deveu ao fato de que, pela própria natureza do cargo (nomeada por indicação), a sua autoridade e responsabilidade no processo de tomada de decisão foram consideravelmente restringidas em algumas situações. Um exemplo disso foram as questões que envolveram as professoras Nicéa e Maria Vitória.

Elas se dirigiram à diretora e à vice-diretora, respectivamente, para resolverem questões de ordem administrativa, como a mudança de turno de Nicéa e a alteração no horário de trabalho de Maria Vitória. Sendo procuradas pelas professoras, as administradoras da escola, como “chefes imediatas”, não solucionaram a questão, sendo esta encaminhada pelas próprias professoras ao chefe superior, o Secretário de Educação.

Eu precisei uma vez do favor dela [*da diretora*] e ela disse que não podia fazer nada. Eu só trabalhava um turno [*na escola*] e me convidaram pra dar aula numa escola particular e ela [*a diretora*] não quis me liberar. E eu tava precisando, ela sabia que eu estava precisando. Ela disse que eu ia chegar atrasada na escola. Eu disse: _ Eu não chego! Você sabe que eu sou responsável! Aí eu fui na Secretaria de Educação e resolvi. Ela me chamou a atenção depois, dizendo que “roupa suja se lava” em casa. Eu falei: _ Mas primeiro eu falei com você e você achou difícil! (Professora Nicéa).

Tive problemas de horário. Eu trabalhava na “Fernando Spínola” pelo Estado. E eu tinha uns probleminhas de saúde [...]. Eu tinha tido neném. [...] Então a vice-diretora da “Cláudio Manuel da Costa” queria que eu chegasse na escola 1 hora da tarde e “botasse” os alunos pra dentro. Eu não podia chegar 1 hora, porque eu tinha que chegar em casa e dar assistência meus filhos, dar comida pra eles. E chegar na escola 1 hora da tarde, não era possível para mim. [...] A vice era Zenilda, ela não queria botar os alunos pra dentro, mesmo morando perto da escola. Aí eu passei uns aborrecimentos. Ela era minha vice, era a minha superior. Ela não gostou que eu fui me queixar na Secretaria [*de Educação*]. Aí eu pedi por escrito ao secretário, mas ela não gostou. Depois ela pediu outra professora para abrir a escola, mas eu não fui, era muito difícil para mim. Isso foi em 76-77 por aí [...]. Depois que eu fui ao secretário, na Secretaria de Educação, eles me deram uma hora a mais. (Professora Maria Vitória).

Observa-se que, a despeito da definição de cada esfera de atuação ali pelas normas da Secretaria Municipal de Educação, a própria estrutura de organização do trabalho permitiu que as professoras conseguissem resolver os seus problemas indo além da hierarquia da escola. Ou seja, mesmo as professoras reconhecendo a

autoridade da diretora e da vice-diretora como as suas “chefes imediatas”, elas viram na autoridade superior à diretoria, a possibilidade da resolução de suas questões. Afinal, tanto a diretora, quanto a vice eram, também, funcionárias que “cumpriam” ordens. Dessa maneira, a solução veio da Secretaria Municipal de Educação, depois que as próprias professoras recorreram a essa instância.

4.2.3. As relações entre a escola e os representantes do Governo ditatorial e as interferências do Regime Civil-militar na dinâmica da escola

Essas práticas de poder manifestadas na escola refletiam muito o contexto ditatorial da época, em que foi fomentada uma “cultura da obediência e do silenciamento”, inclusive no interior das escolas (GERMANO, 1993). Nesse sentido, concordamos com Castro, ao lembrar que

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

Nesse contexto, a sociedade estava vivendo os efeitos da repressão, fortalecida pela sequência de Atos Institucionais, sobretudo o AI 5, de dezembro de 1968. Nesse período, que se estendeu para a década seguinte, o Estado tentou sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como estudantes, professores, intelectuais e trabalhadores (GERMANO, 1993). É na análise dessa conjuntura política que, ao adentrarmos um pouco mais o território das relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, deparamo-nos com outros sujeitos que não pertenciam ao universo escolar, não obstante foram também protagonistas dessas relações sociais, dada a localização geográfica da escola e o contexto político da época. Trata-se dos oficiais militares¹⁵⁷ que administravam o Tiro de Guerra 06-120 e que conviveram diretamente com os sujeitos da escola.

¹⁵⁷ Estamos utilizando a expressão “representantes do Governo ditatorial” para referir-nos a esses sujeitos que ocuparam cargos na hierarquia militar, no contexto histórico da pesquisa e que atuaram, na época, como chefes do Tiro de Guerra 06-120 e 06-006. Nesse sentido, recorremo-nos a Chauí para quem “representar” é estar no lugar de, falar por e agir por (CHAUÍ, 2007). Para Weber (1999), “representação” seria, primordialmente, “a situação na qual as ações de determinados membros da associação (representantes) são imputadas aos demais ou devem ser consideradas por estes como vigentes de modo ‘legítimo’ e ‘vinculante’, como de fato ocorre” (WEBER, 1999, p. 193).

Entre o período de 1964 e 1985, foram mencionados pelas professoras, nas entrevistas, os nomes dos oficiais: Sargento José Antônio de Oliveira Sales, Sargento Florival José do Nascimento, Capitão Ubaldino Damasceno Figueiredo e Sargento José da Silva¹⁵⁸. Em todas as entrevistas feitas, eles foram lembrados, às vezes como alguém de presença “necessária” no espaço onde funcionava a escola, outras vezes como alguém que impunha a ordem.

O tipo de relação que as professoras, diretoras e os funcionários da escola mantiveram com esses oficiais refletia também uma relação de poder legalmente instituída. As condutas das professoras eram fundamentadas na obediência a esses oficiais, “não em virtude do seu direito próprio, mas à regra estatuída” (WEBER, 1995, p. 350). Ao mesmo tempo, havia uma “devoção afetiva à pessoa do senhor” (WEBER, 1995, p. 350;354), e ao seu carisma, em função de seu enorme poder de atração pessoal.

Questionadas sobre como se davam as relações entre a escola e os chefes do TG em suas diferentes gestões na instituição militar, todas as entrevistadas afirmaram que tinham uma relação amigável com os oficiais. Para elas, os chefes do Tiro de Guerra eram pessoas importantes ali, porque elas podiam contar com a “ajuda” deles nas atividades culturais e cívicas da escola, no empréstimo do auditório do Tiro de Guerra para as atividades, reuniões e cursos de capacitação de professores e, sobretudo, nos cuidados com a disciplina dos alunos.

O relacionamento da escola com o pessoal do Tiro de Guerra era muito bom! Eles até ajudavam na disciplina dos alunos. [...] A relação não era ruim. [...] era boa. Não tinha problemas graves, [...] nem sérios. [...] Lá o pessoal ajudava a gente. [...] No desfile do 7 de setembro, eles tocavam a banda pra gente e colocavam a banda do Tiro de Guerra na frente da escola, era muito animado! As crianças iam pra pracinha e cantavam o Hino Nacional. (Professora Jucineide)

Com o Sargento Sales toda vida eu me dei bem. [...] A gente tem que saber como é que a gente se dirige a alguém. A gente aprende a respeitar [...]. Na época que eu trabalhei lá, era Sargento José da Silva, Capitão Ubaldino [...]. Na ausência deles, tinha sempre um Atirador que respondia por eles. Eu sempre me dava bem, nunca fui de mal com alguém. (Professora Nicéa).

A relação era boa, normal... Toda vez que a gente precisava deles [os *militares*] pra alguma coisa... [...] se a gente fosse fazer um trabalho

¹⁵⁸Postos e Graduações do Exército (Hierarquia Militar):

1. Oficiais Gerais: Marechal, General de Exército, General de Divisão, General de Brigada; **2. Oficiais Superiores:** Coronel, Tenente-Coronel, Major; **3. Oficiais Intermediários:** Capitão; **4. Oficiais Subalternos:** 1º Tenente, 2º Tenente, Aspirante-a-Oficial; 5. **Graduados:** Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento, 3º Sargento, Taifeiro-Mor, Cabo, Taifeiro de 1ª Classe, Taifeiro de 2ª Classe, Soldado. (BRASIL, 2011).

extraclasse e precisasse da presença dos “meninos”[os *Atiradores*] eles cediam. [...] Os “meninos” iam com a gente, né? E num ponto era até bom que impunha uma certa disciplina aos alunos. (Professora Rita Angélica). Não me lembro de muita coisa da convivência com eles lá [os *militares*]. [...] Sei que foi um desafio quando me chamaram [...] para trabalhar no “Tiro de Guerra”. [...] Naquele tempo, o Sargento era “durão”, era muito, assim, fiscalizador. [...]As pessoas falavam:_Você tem coragem de ir pra lá ensinar? O Sargento Sales é muito rigoroso! Eu dizia:_Ele cuida lá do serviço dele e eu cuido do meu! (risos). Ele se tornou, assim, um grande amigo, até ajudava muito. [...] E os alunos só saíam mesmo na hora do recreio. Eles não davam muito trabalho, o Sargento ficava por ali, eles tinham medo (risos). (Professora Zenira).

Já a professora Maria Vitória foi além. Para ela,

Era tudo bem, funcionava tranquilo. Quando a gente precisava, para a disciplina dos alunos, [...] eles interferiam [os *militares*], ajudavam muito na disciplina. Os meninos [*alunos*] tinham aquele receio, né? Eles viam aqueles homens de farda e tinham medo. Porque, às vezes, eles não obedeciam e a gente pedia auxílio. Eles [os *militares*] ajudavam muito na disciplina, funcionava numa boa. Eu achava, apesar de tudo, a gente num tinha problema nenhum com eles [os *militares*], pelo contrário, eles ajudavam. Eles cediam o salão [*auditório*] [...]Era ali que tinha as reuniões de pais e mestres. [...] Os meninos [*alunos*] tinham muuito respeito! Era o Sargento, era o Tiro de Guerra, eles respeitavam! As professoras também! Funcionava tudo ali, tudo tinha que dar satisfação. A escola não fazia o que queria não, tinha que falar com o Sargento. A diretora respondia pela escola, ela tinha autonomia, mas tinha coisa que não podia fazer porque era “escola militar[...]”. (Professora Maria Vitória).

Este último relato denota uma relação de poder mais explícita. Além de citar a ajuda dos oficiais com a “disciplina” dos alunos, ressaltando o receio destes pela presença dos “homens de farda” no ambiente onde funcionava a escola, ela deixa claro que esse era também um comportamento normal entre as professoras que teriam que dar satisfação aos militares de tudo ali. Ou seja, as professoras até tinham certa “autonomia”, mas não era tudo que podiam fazer porque estavam em um espaço que não “pertencia à escola”. Ela menciona a escola como sendo uma “escola militar” pelo fato de funcionar no mesmo espaço da instituição militar, motivo que coloca todos os servidores na condição de alguém que reconhece que as normas internas¹⁵⁹ do Tiro de Guerra estavam acima das normas da escola. Em seu relato, a professora Regina reconhecia que o Tiro de Guerra tinha normas próprias e

¹⁵⁹ Não fomos autorizados pelo sub-tenente responsável, atualmente, pela administração do TG 06-006, a termos acesso às normas internas da instituição. Entretanto, nas entrevistas, as professoras informaram que se tratavam de normas cujas exigências principais estavam relacionadas à proibição do acesso de pessoas, estranhas à instituição, a determinados espaços, por exemplo, a Sala de Armas; e estavam relacionadas também ao cumprimento de horários de entrada e saída do prédio do TG e trocas de turnos pelos Atiradores.

que estas prevaleciam sobre as normas da escola.

“A diretora Ana Maria pedia a gente para cumprirmos as normas dali, a gente tava ali em um espaço que não era nosso, era cedido e que existia norma que era pra ‘ser’ obedecidas e respeitadas”. (Professora Regina).

Esse tipo de relação revela um tipo de dominação legal em função da obediência ao “regulamento de uma norma formalmente abstrata” (WEBER, 1995, p. 350), exigida pelos militares a todos os sujeitos que atuavam naquele espaço, legitimada pela plena aceitação da maioria dos sujeitos subordinados.

A professora Margarida, que atuou na escola como diretora, reconheceu, nas atitudes do Sargento Sales, também, uma manifestação de carisma. Ela ressaltou que não teve problemas na convivência com os oficiais na escola, além de relatar, com certa emoção, o fato de ter recebido um presente do oficial na festa de despedida por sua saída da escola, no ano de 1973. Trata-se de uma bandeja de prata com os nomes de todas as professoras da escola e o do oficial gravados.

Não tive nenhuma, que eu me lembre, nada. Tanto que quando eu saí de lá, eles me ofereceram uma bandeja escrito: “**Com amor**”, gravado o nome de todos eles [*O Sargento Sales e os professores*]. Não tive experiência ruim lá nem com os alunos nem com os pais, [...] nem com o Sargento Sales. [...] Fazíamos tudo de acordo ali, pra manter o equilíbrio da escola. (Professora Margarida).

Durante a entrevista, a professora Margarida fez questão de apresentar a bandeja recebida, a qual ela afirma guardar com carinho. Percebemos que havia uma relação de respeito cultivada pelos oficiais, concomitante a uma relação de carisma. Assim, tornava-se manifesta uma forma de poder que não só faz uso de mecanismos legais, mas também os associa ao apelo aos dotes sobrenaturais (carisma), nos termos de Weber(1995). Assim, a autoridade carismática é, para Weber (1995), uma das grandes forças revolucionárias da história, porém, em sua forma totalmente pura, tem caráter eminentemente autoritário e dominador.

Ademais, a atitude da professora Margarida, ao apresentar o seu “presente”, reportou-nos à ideia da memória que se enraíza também no objeto (NORA, 1993), cujo meio de evocação, comumente, ocorre quando os depoentes “estimulados pelas entrevistas, recorrem a velhas relíquias ou a antigos guardados, encobertos pela pátina do tempo, como fotos, objetos, jornais, discos, cartas, poemas, entre outros recursos, que possam contribuir para tornar o ato de lembrar mais vivo”

(DELGADO, 2010, p. 17).

A seguir a foto da bandeja recebida, com uma dedicatória e datada de 17/08/1973.

Foto 22: Presente dado pelo Sargento Sales à professora Margarida Fonseca.



Fonte: Fotografia da autora

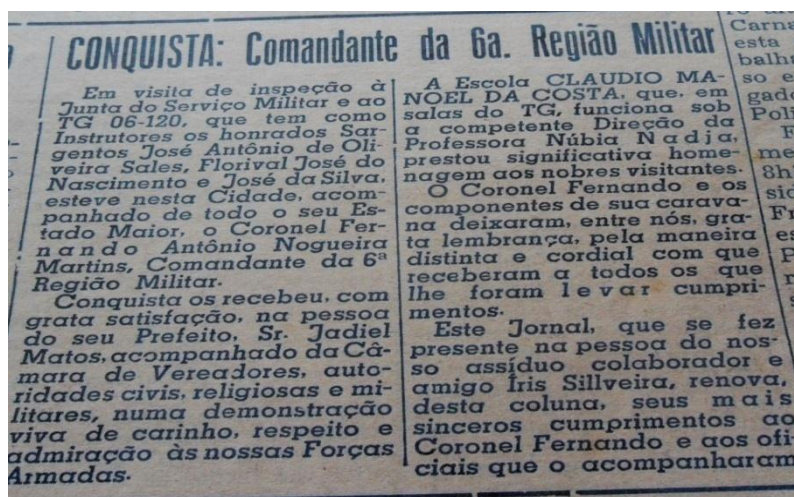
Outrossim, o relato da professora Lúcia Saldanha a respeito das relações estabelecidas entre os oficiais militares e as professoras instigou-nos a pensar que havia a preocupação, por parte destas, com a avaliação feita pelos militares à conduta adotada por elas no ambiente escolar. A entrevistada, embora não tenha se expressado com a devida clareza semântica, sinalizou, em sua fala, esse comportamento de preocupação com a própria conduta diante dos oficiais que ali operavam, além de exaltar a pessoa dos Sargentos chefes do TG como figuras carismáticas.

[...] O sargento Florisvaldo era assim uma beleza!! Virava pra gente e dizia: _ Ô gente boa, fala minha professora, sempre alegre! O Sargento Ubaldino, pela mesma forma. A gente sempre respeitava muito. A gente tinha sempre aquele receio. A gente não queria também que eles levassem o nosso nome como alguém que não tem respeito com o aluno ou que o aluno não respeita a gente. A gente sempre procurava andar “no melhor da turma”.

Havia uma hierarquia militar que avançava o seu poder até a escola, favorecida pela convivência de ambas no mesmo espaço. E como instituição burocrática, o Tiro de Guerra também buscava, nas normas escritas, a afirmação da sua hierarquia e da autoridade. Assim, a escola era mobilizada a se fazer presente com o seu corpo docente, administrativo e estudantil sempre que fosse “solicitada”

pela administração do Tiro de Guerra, nas diferentes atividades promovidas pela instituição, em especial, as cerimônias de recepção de oficiais de patente militar superior. Esses oficiais vinham de Salvador para fazer a inspeção das instalações da sede do TG e o acompanhamento dos trabalhos dos oficiais na instituição, cujos jornais locais noticiaram com exaltação os vários eventos dessa natureza, ocorridos na época. Vale mencionar a visita do Coronel Fernando Antônio Nogueira Martins, Comandante da 6ª. Região Militar recepcionado por uma grande comitiva. A notícia aponta a homenagem prestada ao oficial pela diretora da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, ressaltando o fato de a escola funcionar em salas do TG. (O *Jornal de Conquista*, 19/04/1975, Ano XVII, n. 624).

Foto 23: Visita do Comandante da 6ª Região Militar, Coronel Antônio Nogueira Martins ao TG 06-120.



Fonte: Acervo Particular do professor Ruy Medeiros

O mesmo jornal noticia, meses depois, a visita do General Fiúza de Castro, Comandante da 6ª. Região Militar. A matéria descreve uma extensa comitiva que recepcionou o oficial, entre o Prefeito da cidade e a presidente da Câmara de Vereadores, estavam também Juiz de Direito, padres (representando o Bispo da Diocese), diretores de escola, presidente da Associação Comercial, além de Coronéis e Tenentes. A matéria trazia a seguinte informação:

Logo após os cumprimentos, o General Fiúza passou em revista a tropa garbosamente formada em sua honra e comandada pelos Sargentos Florival Nascimento e Antônio Sales, visitou todas as instalações do Tiro de Guerra, inclusive as salas de aula da Escola Cláudio Manoel da Costa, ocasião em que a sua diretora Profª. Núbia Nadja prestou-lhe todas as

informações solicitadas. (COMANDANTE..., 1975).

Essa forma de investimento da instituição militar na rotina da escola é confirmada nos relatos das professoras que, a despeito da relação “amistosa” que, na época, afirmaram manter com os oficiais, não se sentiam à vontade com a conduta invasiva desses nos espaços da escola. Mas obedeciam e, assim, conferiam autoridade aos militares que, nessa relação, era quem dominava.

Os oficiais [...] de vez em quando faziam convite. Quando chegava uma pessoa de Salvador, de fora. Um oficial chegava, então, ia o Prefeito, Secretário de Educação pra receber. Aí eles[*os oficiais do TG*] convidavam a gente pra irmos pra praça. Era a Praça dos Três Poderes [*em frente ao Tiro de Guerra*]. Ia todo mundo pra lá, recebia a visita ali. Os nossos alunos iam também. Os meninos iam para a praça tomar muuuito sol (risos). Só voltavam pra escola depois que cantavam o Hino Nacional. Todas as professoras iam, ninguém rejeitava! Todas obedeciam. Você poderia até atender com raiva, mas você tinha que obedecer! (Professora Lúcia Saldanha).

A professora Rita Angélica deixou claro que via, nas atividades cívicas da escola e nessas “visitas”, um programa que fazia parte de um “currículo extraclasse”, ou seja, em seu imaginário, a professora já havia incorporado às práticas pedagógicas da escola as atividades do Tiro de Guerra 06-120.

Olha, além de dar aula a gente às vezes tinha assim o currículo extraclasse, a gente às vezes saía para explorar, né? Desfiles essas coisas assim, né? Essas festas cívicas, sempre quando chegava, a presença de um General de um Major, né? A gente ia, né? Ficava os alunos ali em fila assistia tudo, fora isso era a sala de aula mesmo.

Algumas professoras até trabalhavam nos preparativos para recepcionar os oficiais militares visitantes. Foi o caso da professora Maria Vitória.

Eu me lembro que teve uma vez que um dia ia chegar uns “grandões”[*os oficiais militares*] lá. Era um militar alto lá, era chefe que ia visitar o Tiro de Guerra. Eu não sei quem foi [...]. Eu tive que ficar na escola até tarde fazendo umas coisas, porque tudo era eu que fazia. Eu decalquei um desenho de uma criança e fiz uma pintura, era para entregar para o visitante [*o oficial*]. Os pobres dos Atiradores ficavam em pé lá esperando. [...] Eu sei que foi uma senhora recepção. [...] Ele[*o oficial visitante*] foi recebido pela escola e pelo Tiro... (Professora Maria Vitória).

Aqui nos reportamos, novamente, a Weber, que, ao abordar a legitimidade de uma dominação, lembra que esta deve ser considerada apenas como uma probabilidade. De acordo com esse modo de pensar, nem sempre a adesão a uma dominação está orientada pela crença em sua legitimidade. “A obediência de um

indivíduo ou de grupos inteiros pode ser dissimulada por uma questão de oportunidade, exercida na prática por interesse material próprio ou aceita como inevitável por fraqueza e desamparo individuais” (WEBER, 1999, p. 140).

As visitas de inspeção eram constantes. E nesse movimento, a rotina da escola era alterada ou, para preparar a recepção do oficial inspetor com alguma atividade cívica, ou para reparar os prejuízos materiais provocados pela “indisciplina” dos alunos no pátio da instituição militar. Sobre essa questão, durante a análise documental, encontramos, nos arquivos da escola, seis ofícios circulares (Anexo 27) emitidos pelo 2º Sargento José da Silva, chefe da instrução do TG 06-006, que falava em nome do Ministério do Exército, IV Ex., 6ª. RM, QGR/6, STG/6, Tiro de Guerra nº. 06-006, remetidos à direção da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa. Dos seis ofícios encontrados, dois deles tratam de questões relativas ao comportamento dos alunos e, desses dois, um ressaltava a visita de inspeção. O conteúdo desses documentos discorre sobre:

- a) O carro de um Atirador danificado pelos alunos da referida escola, durante o horário do recreio (Of. Nº. 23/84), onde o mesmo solicitava providências no sentido da apuração dos responsáveis.
- b) A reposição de seis vidros quebrados na sede do TG 06-006, a fim de atender a uma visita de inspeção a ser realizada no mês de junho daquele ano pelo Comando da 6ª Região Militar (Of. Nº. 025/84).

O conteúdo de tais documentos também indica as relações sociais de poder estabelecidas entre a instituição militar e a escola. Trata-se de um poder claramente identificado, um poder legal, onde se fez uso da influência política ou ideológica abordadas por Weber, para quem o poder é sociologicamente amorfo, havendo uma série de circunstâncias que colocam uma pessoa na posição de impor sua vontade (WEBER, 1999). Nessa circunstância, especificamente, as relações sociais estabelecidas entre esses sujeitos pautam-se na busca da organização da rotina das instituições.

Assim, ao cumprir as “solicitações” do oficial militar apresentadas nos Ofícios de nºs. 23/84 e 25/84, novamente percebemos que a diretora da escola estaria sendo motivada pela “validade” da ordem (WEBER, 1995, p. 423). Ou seja, a obediência ao outorgamento de ordens por uma ou muitas pessoas, pressupõe a

crença num determinado sentido referente à autoridade legítima daquela ou daqueles que são responsáveis pelo outorgamento (WEBER, 1995, p. 423). A autoridade que emite a ordem é reconhecida como tal.

Outrossim, a presença de um poder carismático exercido pelos militares sobre os sujeitos da escola foi algo bastante nítido nos relatos das professoras. Elas reconheciam os oficiais como alguém que elas poderiam “sempre contar” e que não lhes “desamparavam” quando a estes elas recorriam. É nesse sentido que

o portador do carisma assume as tarefas que considera adequadas e exige obediência e adesão em virtude de sua missão. Se as encontra ou não, depende do êxito. Se aqueles aos quais ele se sente enviado não reconhecem sua missão, sua exigência fracassa. Se o reconhecem, é o senhor deles enquanto sabe manter o seu reconhecimento mediante ‘provas’. (WEBER, 1999, p. 324).

Assim, a fala da professora Regina Gusmão que antes apresentou um depoimento revelando a sua revolta contra os militares, em decorrência da morte do seu pai na prisão, revela, agora, o reconhecimento pelos “favores” dos oficiais. Ela afirmou que:

No meu tempo, [a *diretora*] promovia atividades extraclasse. Tinha uma dinâmica muito boa e a gente tinha que requisitar um espaço maior [o *auditório do TG*] a eles [os *militares*]. O espaço era requisitado e eles[os *militares*] cediam com a maior boa vontade. Eles[os *Atiradores*] eram muito solidários, ajudavam até na limpeza, na arrumação e na distribuição das carteiras [...] para as reuniões de pais e mestres. Tinha a secretaria da escola e a do Tiro de Guerra, tudo funcionando no mesmo espaço.(Professora Regina).

As falas das professoras deixam claro que não havia uma resistência manifesta. Algumas, como foi o caso da professora Regina, poderiam até não concordar com muita coisa ali, ou cultivar um ódio pelos militares que mantinha as feridas afetivas abertas, mas eram “obrigadas” a realizar.

Em relação aos Atiradores, as opiniões sobre a sua “colaboração” nas atividades da escola foi quase unânime.

Os Atiradores que ficavam ali de plantão. Eles ficavam por ali e davam muito apoio pra gente. Eles fiscalizavam tudo, os alunos (risos). Com os professores, eles não envolviam. Agora eles olhavam os alunos. Se brigavam, eles pegavam pelo braço e chegava pra gente e dizia: _Olha professora, tava brigando ali! E eles ficavam ali, ajudando muito. Ficavam bem uns seis ali, fiscalizando! Pra gente era ótimo! [...] Eles cansavam de ficar na porta olhando os alunos, eles [os *alunos*] tinham medo. Num é como hoje que ninguém respeita ninguém. (Professora Lúcia Saldanha).

Era assim, todo dia tinha um grupinho[de *Atiradores*] que ficava no recreio andando pra lá e pra cá pra observar os alunos. [...]Eles ficavam por ali, e se precisasse e tivesse os alunos brigando de “murro” mesmo, a gente chamava e eles apartavam. Os Atiradores do Tiro de Guerra ajudavam. Era só precisar, a gente chamava. Eles conversavam com os alunos, pediam pra não brigar. (Professora Jucineide).

Assim, as professoras deixaram entender que a própria condição de oficial, independente de sua patente militar, já impunha respeito. Foi o caso dos Atiradores que pertencem à mais baixa posição na hierarquia militar. Mesmo assim, foram considerados por elas como sujeitos importantes para a manutenção da disciplina na escola. Além do mais, quando esses Atiradores substituíam um dos Sargentos em sua ausência, na administração do TG, eles teriam garantida uma autoridade junto às professoras e à direção da escola que a própria função lhe conferia.

As experiências aqui apresentadas denotam o quanto as relações sociais na escola investigada, permeadas por um sentimento, ora de amizade, ora de respeito, pautadas na atenção, na generosidade, na competência refletem uma prática da dominação legal e carismática, ao mesmo tempo, já que “o comportamento carismático não é peculiar apenas à atividade política” (FREUND, 2003, p. 169). Lá os atores da pesquisa respeitavam a hierarquia, conscientes de seus direitos e deveres. As resistências e antagonismos comuns nesse tipo de organização institucional existiam, mas, é claro, não se manifestavam no dia-a-dia, evitando as situações de embate ou luta aberta pela imposição dos pontos de vista ou de opiniões contrárias à ordem. Além do mais, em nome da confiança e do respeito, os professores se submetiam às ordens repassadas pelos órgãos administrativos da Rede Municipal de Ensino, transmitidas por seus superiores que, não raro, incorporavam a essas ordens os “pedidos” dos chefes do Tiro de Guerra, atenciosos, generosos e zelosos, cuja posição hierárquica eles reconheciam e respeitavam.

4.3 Relações da escola com o ambiente cultural e político no período ditatorial

Em seu trabalho “*A escola pública como local de trabalho*”(1993), Silva Jr. convida-nos a rever a escola pública, enquanto organismo da sociedade civil, como um local de luta ideológica, do entrelaço das ideias e das convicções. Em seu interior, “manifestam-se as tensões e as correlações de forças que atravessam todo o tecido social” (SILVA JÚNIOR, 1993, p. 15). Nesse sentido, as ações da escola

vão além da sua finalidade genérica de “transmissão do saber historicamente acumulado”, de modo que em seu cotidiano os sujeitos que nele operam transformam e, ao mesmo tempo, por ele são transformados. Ou seja, “por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, é modificado” (LUCKÁCS, 1979, p. 16). Assim, o que se pratica no cotidiano da escola e o que nele se vive são questões próprias desse universo, onde também se dão a pluralidade, a complexidade e, evidentemente, os conflitos provindos de diferentes interesses em jogo.

Em se tratando da escola pública imersa em uma sociedade de classes, não será possível desconsiderar, em nossas análises, o fato de essa instituição caracterizar-se como um aparelho ideológico do Estado, como afirmava Althusser¹⁶⁰. Entretanto, não é a nossa intenção nos aprofundarmos nessa discussão, mas, tão somente, não perdemos de vista a existência da interrelação que há entre o Estado e a escola, ou seja, a relação entre o que o Estado busca construir via escola e aquilo que a escola responde com o seu trabalho de “reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 2006a, p. 23). A esse respeito, vemos que são nas “mudanças” pelas quais a escola passa, ao buscar atender as demandas impostas pelos diferentes momentos históricos, que o Estado mostra-se como instituição promotora das políticas e programas governamentais para a educação que ganham ressonância em seu interior (CUNHA, 1983), inclusive nas reformas curriculares que, em última instância, são determinantes do tipo de homem e, portanto, de sociedade que se busca formar. Assim, a educação realiza-se através de instituições subordinadas ao sistema ideológico, como, por exemplo, a escola, que legitima e justifica a sociedade como um todo (FÁVERO, 2006).

Entretanto, ao mesmo tempo, entendemos que é no cotidiano escolar que essas práticas apontadas vão

¹⁶⁰ Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1969), Althusser discute a questão da ideologia com um enfoque mais político e menos epistemológico. Segundo Severino (1986), é nessa obra que Althusser explicitará sua concepção sobre o papel do sistema escolar na sociedade capitalista. Assim, para garantir a reprodução dos meios de produção, o capitalismo precisa garantir também a reprodução da força de trabalho, e essa reprodução é assegurada pelo sistema escolar e por outras instituições, situadas fora da produção, e pressupõe, além da qualificação dos trabalhadores, a submissão à ideologia dominante como meio de preservar os lugares sociais, de acordo com seu interesse. A escola é a instituição encarregada de inculcar a ideologia dominante, pelo conhecimento e valores que transmite (SEVERINO, 1986).

gerando não somente ações passivas de reprodução das imposições formais dos regulamentos e programas prescritos, mas, sobretudo, desenvolvendo uma relação complexa de astúcias com tais imposições, com tramas de sociabilidades entre atores e os seus pares e com outros sujeitos implicados nas relações mais extensas, seja no seio familiar, comunitário ou outros. (GONÇALVES, 2006, p. 17).

Assim, acreditamos que, conhecer a maneira como a escola se faz em suas relações cotidianas, é voltar-se para as suas relações tanto internas quanto externas e, nesse movimento, apreender como o poder perpassa as várias relações estabelecidas entre os seus sujeitos. É com esse olhar que buscamos compreender como se deram essas **relações da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa com o ambiente cultural e político** ao qual ela se encontrava imersa no período ditatorial no Brasil. Nesse sentido, percebemos que uma análise das relações da escola com a comunidade pela via das atividades comemorativas realizadas, sobretudo, em seu entorno, poderia nos dizer muito sobre as relações de dominação forjadas em seu interior.

Enfim, sabemos que as demandas postas pelo processo de pesquisa científica na busca da compreensão epistemológica dos fenômenos, pelo pesquisador, são infundáveis, e isso se deve, evidentemente, ao caráter provisório do conhecimento, como enfatizava Weber (1992). Nessa perspectiva, ao propormos uma análise das relações da escola com o ambiente cultural e político, estaremos focando a nossa análise nos elementos culturais presentes na comunidade onde a escola se fazia presente, sem avançarmos para uma discussão mais ampla acerca do conceito de cultura local (HALL, 2006) e os elementos que a caracterizam. Nesse sentido, a partir da compreensão de que é no processo de autoproduzir-se que o homem produz cultura, isto é, se objetiviza em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica (SAVIANI, 2002), concluímos que esses elementos culturais, aos quais mencionamos, configurariam como um patrimônio de conhecimentos, valores, tradições e crenças, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular (FORQUIM, 1993), nesse caso, a cidade de Vitória da Conquista. Foi nesse horizonte que situamos as festas, as tradições, as comemorações cívicas da escola junto à comunidade local, sem, contudo, excluirmos do processo de análise as suas relações com as atividades comemorativas realizadas pelo Tiro de Guerra 06-120, com quem a escola dividia o mesmo espaço físico.

Com efeito, as relações de subordinação de uns sobre os outros, no cotidiano da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, foram constatadas nos diversos relatos feitos pelas professoras da pesquisa, e, dada a natureza social e política da escola, isso não constitui uma excepcionalidade. Entretanto, em razão de sua localização geográfica, fortalecida pela conjuntura política da época, o alcance dessas relações foi além dos limites da escola, avançando até o espaço onde atuavam os Atiradores e oficiais militares do Tiro de Guerra 06-120, de modo que as relações de dominação entre esses sujeitos se deram também no plano simbólico. São essas relações da escola, com esse universo simbólico das festas, como rituais das tradições da comunidade e do ambiente político, onde a escola se encontrava imersa naquele contexto, que estaremos percorrendo no presente tópico.

As festas e comemorações nas escolas fazem parte de seu cotidiano enquanto instituição social, e é através desses rituais que a escola “dialoga” com a comunidade onde ela se encontra inserida. Nessa perspectiva, estamos compreendendo o sentido da palavra “comemoração” da mesma forma atribuída por Cortella, como uma palavra que, quase sempre, nos remete ao verbo “festejar”, sendo, portanto, mais que isso. Mas significando “memorar” com os outros, em outras palavras, “lembrar junto”, o que não implica ser, com exclusividade, uma recordação festiva (CORTELLA, 2005). Essa forma de definir a comemoração remete-nos à ideia de uma memória coletiva como demonstrada por Halbwachs (1990), em que nossas lembranças se fortificam graças às narrativas coletivas que, por sua vez, se reforçam por meio das comemorações públicas de acontecimentos que marcaram a história coletiva.

Todavia, as comemorações, sejam elas quais forem, não são uma prática desprovida de conteúdo político e ideológico. Elas representam, além da ideia de unidade e pertencimento à construção da identidade de um grupo, uma via que conduz à criação de um imaginário, de uma visão de mundo e, por vezes, de uma visão distorcida da realidade (RICOEUR, 2007), daí o seu caráter ideológico (GRAMSCI, 1978). Peter McLaren, ao abordar a questão dos rituais na escola, adverte-nos acerca das questões ideológicas que cercam as atividades e os rituais simbólicos que integram o universo educativo institucionalizado. Ele reclama que “uma das categorias cruciais frequentemente negligenciadas pelos teóricos da ideologia é a do corpo e a maneira pela qual ele se inscreve na geografia do desejo através do ritual” (McLAREN, 1992, p. 347). Os rituais, afirma o autor, podem servir

para mediar entre os indivíduos e a comunidade. No entanto, “eles também servem, frequentemente, para mascarar relações sociais que ligam a subjetividade a um bem lógico sob o capitalismo. [...] Os rituais da escola tendem a fortalecer a tirania do desejo artificial em oposição às necessidades genuínas” (McLAREN, 1992, p. 347;349).

Foi, portanto, no contexto ditatorial no Brasil, que as atividades festivas nas escolas, sobretudo as de caráter cívico, adotaram uma dimensão de apologia à pátria, ou de enaltecimento aos “vultos” da História, favorecendo, assim, a propagação doutrinária do Regime imposto. Essas atividades cívicas tinham caráter proeminente em eventos como: a comemoração do Dia do Soldado, Semana do Exército, Dia da Infantaria, além dos desfiles pomposos do Dia da Independência e as comemorações do aniversário da “Revolução Democrática” (ATIVIDADES..., 1970), cuja prática favoreceu, sobremaneira, a construção de uma memória nacional (POLLAK, 1989). Aqui, é imprescindível uma análise à dimensão seletiva da memória ressaltada por Pollak em uma de suas conferências, já que a memória, segundo ele, é sempre seletiva, porque nem tudo fica gravado, quer sejam as memórias individuais, quer sejam as coletivas. Nesse caso,

a memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. [...] Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. Esse último elemento da memória - a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento - mostra que a memória é um fenômeno construído. (POLLAK, 1992, p.204).

Outrossim, as festas folclóricas e demais comemorações têm um papel fundamental na preservação das tradições locais e, por conseguinte, na formação cultural de professores, alunos e comunidade. Assim, é possível visualizar como por meio das festas e comemorações, a escola pode criar formas de pertencimento ao ambiente cultural e político onde os seus sujeitos se fazem imersos e, ao mesmo tempo, exercer o poder pela via desses mecanismos. Nesse horizonte, é possível afirmar que, no contexto ditatorial no Brasil, a instituição escolar constituiu um instrumento essencial para a reprodução de práticas coerentes com o Regime

imposto, cujo modo de operar refletia o ideal de educação hegemônico do país, legalizado e imposto pelas leis de reforma do ensino e pelos decretos da época. Estamos nos referindo aqui, sobretudo, à Educação Moral e Cívica dirigida às comunidades escolares e, conseqüentemente, aos outros sujeitos em que a ação das escolas conseguiu alcançar, como as famílias que faziam parte de suas relações.

Pode-se considerar como ponto crucial para o revigoramento dessa “pedagogia cívica” pelas escolas, a reintrodução do ensino e da prática de Educação Moral e Cívica em seu currículo, após a consolidação do Regime ditatorial no Brasil¹⁶¹. Conforme Cunha e Góes (1996), nesse contexto, os setores mais extremados da sociedade, principalmente os militares não acreditavam que as instituições sociais fossem capazes de educar a população segundo padrões morais e cívicos. Assim sendo, o Regime lançou mão de mais um instrumento “formador” da consciência cívica e patriótica do povo, além de funcionar como instrumento de contenção de práticas ameaçadoras da ordem. Foi com esse espírito que o Governo ditatorial assinou o Decreto-Lei nº. 869, de 12 de setembro de 1969¹⁶², que instituiu a EMC como disciplina e prática educativa em todos os currículos escolares, com a intenção de que esta deveria

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

Essa forma de pensar a educação encontrava-se em franca sintonia com os pressupostos do Regime, inclusive, considerando o momento histórico em que tal proposta foi pensada: em plena vigência do Ato Institucional nº. 5. Ou seja, a EMC não se tratava de mais uma simples disciplina no currículo escolar e sim de uma “doutrina”, cuja propagação era controlada pelo Estado (FONSECA, 1993). Já Cunha e Góes (1996) acreditam que “o papel da nova disciplina seria preencher o

¹⁶¹ De acordo com Cunha e Góes, a Educação Moral e Cívica já foi uma realidade na escola brasileira. Entretanto, com a derrubada do Estado Novo, em 1945, e a nova Constituição, promulgada em 1946, essa prática foi abolida “em nome dos princípios liberais que reservaram às famílias, às organizações religiosas, às entidades culturais, aos sindicatos e aos partidos políticos a competência para tal educação” (CUNHA; GÓES, 1996, p. 73).

¹⁶² Essa exigência aparece reforçada no Art. 7º, da Lei nº. 5.692/71. (BRASIL, 1971).

‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas ‘insinuações materialistas e esquerdistas’” (CUNHA; GÓES, 1996, p. 74). Conforme citado no capítulo 3, deste trabalho, de acordo com o Decreto-Lei nº. 869/69, uma das finalidades da disciplina Educação Moral e Cívica era: “*o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e os grandes vultos de sua história*” (NISKIER, 1995, p. 441). É nesse sentido que Hobsbawm afirma que todos os regimes fazem seus jovens estudarem alguma história na escola. Não para compreenderem sua sociedade e como ela muda, lembra ele, “mas para aprová-la, orgulhar-se dela, serem ou tornarem-se bons cidadãos [...]” (HOBBSAWM, 1998, p. 47).

Também Silva e Moreira, ao discutirem o *currículo e o poder*, vêem, nesse movimento, uma relação de poder, uma vez que o conhecimento corporificado no currículo, nesse caso a educação moral e cívica, “é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor”. É com base nessa proposição que os autores acreditam serem as forças que vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado até os atos cotidianos nas escolas os responsáveis por fazerem com que o currículo oficial seja hegemônico e, por conseguinte, produza identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes (SILVA; MOREIRA, 2002, p. 29)¹⁶³.

Assim, no plano prático, nas séries iniciais os conteúdos de EMC estavam incluídos na área de Estudos Sociais, além de se desdobrarem nas atividades práticas desenvolvidas pelas escolas. Na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, o ensino de Educação Moral e Cívica não ocorreu de forma tranquila, em função da suposta “falta de orientação” das professoras para tal atividade. Entretanto, este obteve plena aceitação de algumas professoras entrevistadas, que lamentaram a sua retirada do currículo.

“Todo mundo ficou assim meio perdido, quando a Secretaria implantou EMC, mas como eu era professora de Matemática e Ciências da 3ª série... [...] Tinha a professora de Estudos Sociais [...]” (Professora Jucineide).

“Tinha a matéria, eu num sei se era Educação Moral e Cívica ainda na época, que a gente dava e tudo. [...] Eu dava aula de 1ª a 4ª série. Tinha ano que era 1ª, tinha ano que era 2ª.” (Professora Rita Angélica).

¹⁶³ Para uma leitura mais detalhada acerca das questões concernentes ao currículo e o poder, conferir: APPLE (2006); SILVA (2002).

“Eu não sei por que foi cortada a EMC. Eu achava tão bom naquela época! Não era? Nós também tivemos na escola”. (Professora Lúcia Saldanha).

Contudo, se a disciplina encontrou barreiras (vale lembrar, barreiras pedagógicas e não ideológicas) para a sua implantação na escola, o mesmo não se pode dizer das atividades práticas de Educação Moral e Cívica. Decerto, essas dificuldades acontecem, supostamente, pela diferença entre o trabalho que envolve discussão teórica (o da disciplina) e o que opera no plano prático. Sobre essa questão, Fonseca adverte que “enquanto a disciplina envolve atividades sistemáticas e programadas dentro do currículo, a prática educativa visa à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente, envolvendo os vários aspectos desta formação, perpassando pelas várias disciplinas”(FONSECA, 1993, p.36).

Dessa maneira, a prática da Educação Moral e Cívica na escola pesquisada, deu-se de forma a agregar um número considerável de adeptos, já que as atividades cívicas realizadas no período contaram com a participação de todos os professores, ficando de fora de sua organização apenas os funcionários da escola, como zelador, auxiliar de secretaria, etc.

Comumente, um dos momentos que refletem as relações de poder na escola é o da organização das atividades comemorativas, quando essas são apresentadas como exigências do calendário festivo da escola, sem considerar a busca do consenso entre o grupo. Essa forma de agir da escola revela a sua natureza dialética, evidenciando, assim, que em seu interior a iminência do confronto de forças e de interesses é parte de sua rotina. Dessa maneira, na dinâmica da escola pesquisada, essas relações avançaram contra os seus limites e se deram de modo a envolver os oficiais militares e os Atiradores do TG, especialmente, nas atividades cívicas organizadas por esse grupo. Assim, a comunidade escolar da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa era, frequentemente, “convidada” pelos oficiais e mobilizada a se fazer presente em suas comemorações cívicas.

Em documentação encontrada nos arquivos da escola, constavam algumas correspondências emitidas pelo Sargento José da Silva, então chefe do TG, que nos levaram a constatar esse fato. Foram elas:

- a) Convite para as solenidades do 18º aniversário da “Revolução Democrática” (Of. nº. 09/82);
- b) Convite para as comemorações do Dia da Infância (Of. nº. 031/82);

- c) Solicitação do apoio da diretoria da escola para a comemoração da Semana do Exército, com premiação para um concurso literário sobre Duque de Caxias, cujo tema: **“Caxias, e sua figura como estadista e soldado brasileiro”** (Of. nº. 48/82); e
- d) Agradecimento à presença da escola nas comemorações do Dia do Soldado (Of. nº. 057/82) (Anexos A).

Assim, a partir dos relatos *mnemônicos* feitos pelas professoras, constatamos que, embora as comemorações cívicas fossem feitas com a participação e a dedicação das professoras às atividades realizadas, elas nem sempre faziam por vontade própria, mas porque estava sendo exigido que se fizesse. Sobre essa questão, a professora Jucineide lembrou que:

[...] No aniversário da cidade, eles [os *militares*] convidavam e os alunos participavam e (pausa) a gente tinha que ir, né? (risos). A diretora não exigia, mas a gente tinha que ir com os alunos. Geralmente acontecia na frente do Tiro de Guerra. Era pra cantar. Tinha desfile da Primavera. Também tinha as festinhas cívicas que a gente tinha que preparar os alunos para participarem. Olha o que eu num esqueço era das programações do 7 de setembro. Essa eu num esqueço, porque a gente fazia aquela folia, entendeu? A gente levava merenda e ficava até altas horas da madrugada trabalhando lá[na escola]. (Professora Jucineide).

Em outro momento da entrevista, ela declarou que:

As atividades cívicas a gente tinha que fazer, porque os militares estavam lá dentro. A gente tinha que fazer as atividades e eles observavam se a gente fazia ou não. Eles ficavam ali de olho sabendo o que tava acontecendo. A gente tinha certeza que eles estavam observando. Algumas pessoas inclusive recusavam a fazer algumas atividades, mas a gente tentava convencer. E quando eu era professora, a gente sempre fazia as atividades, porque era lá dentro mesmo a gente tinha que fazer”. (Professora Jucineide).

Dessa maneira, visualizamos uma relação de “mando e obediência” que, conforme Freund (2003) constitui a base de toda a dominação política e essa dominação, por sua vez, seria a manifestação concreta e empírica do poder (WEBER, 1999). Contudo, conforme Weber (2010), a cadeia causal que existe entre o mandado e o seu cumprimento pode apresentar formas muito diversas. Se o mandado provoca uma mudança nas ações de quem obedece, isso implica, anteriormente, a existência de um motivo para a obediência. Quando a professora Jucineide afirma que “a diretora não exigia, mas a gente tinha que ir com os

alunos”, ela está revelando uma conduta adotada bem coerente com o que Weber denominou de “motivação concreta” para o cumprimento de uma ordem. Segundo ele, a “motivação concreta” pode se dar quando “o mandado pode ser cumprido por convicção de sua conformidade, por um sentimento de obrigação, por medo, por ‘mero costume’ ou por causa de vantagens pessoais” (WEBER, 1999, p. 191). Dessa maneira, a professora e o seu grupo viam-se na obrigação de cumprir o que lhes era apresentado, possivelmente, motivados por um costume ou, até, por medo da reação dos seus “superiores” na hierarquia escolar e, também, daqueles que operavam fora de sua esfera de atuação, nesse caso, os chefes do TG. O relato da professora Lúcia Saldanha corrobora essa análise.

A gente tinha muito receio do Sargento Da Silva [*José da Silva*]. A gente achava ele, aqui entre nós, um pouco mais grosseiro, porque sempre tem uns mais maleáveis. [...] Tudo o Sargento José da Silva mandava um ofício! [...]. O Sargento Ubaldino não, quando ele precisava, ele chegava na porta e falava. (Professora Lúcia Saldanha).

A análise feita aos ofícios enviados à escola pelo Sargento José da Silva, antes mencionados, somada ao relato da professora Lúcia Saldanha, dá-nos uma ideia de quais seriam as razões que levaram à obediência do grupo aos apelos do oficial. No mesmo relato, fica evidente a existência de outros oficiais “*mais maleáveis*”, portanto, mais dispostos a estabelecerem relações, supostamente, com menor nível de autoritarismo.

As comemorações cívicas constavam em um tópico da entrevista em que as professoras deveriam falar sobre as **principais atividades desenvolvidas por elas na escola**, assim como as **atividades desenvolvidas no interior da escola que marcaram a sua vida profissional**. Nesse sentido, todas as entrevistadas explanaram muito bem a questão, elas falavam com saudosismo e empolgação, ao mesmo tempo em que revelavam em suas falas o exercício do poder pelos diferentes sujeitos, tanto da estrutura educacional, quanto da instituição militar.

As comemorações da Semana da Pátria, a gente não fazia nada, tudo quem fazia eram eles [*os militares*]. Eles iam, e como se diz, é “marchar na pracinha” [*a Praça dos Três Poderes*]. Os alunos tinham que acompanhar, [...] depois quando “parava”, eles [...] cantavam o Hino Nacional [...]. Aí o Sargento Da Silva [*José da Silva*], Ubaldino [...] fazia o agradecimento ali. Agradecia a gente e os alunos batiam palmas. Aí a gente carregava, em fila, os alunos pra sala de aula e depois eles [*os militares*] saíam lá pra sala deles. (Professora Lúcia Saldanha).

“E toda vez que tinha uma data cívica, eles solicitavam pra gente [...] os alunos da escola para ‘participar’, e nunca foi negado”. (Professora Rita Angélica).

Nós recebíamos todas as orientações da Secretaria de Educação, mas quando tinha que ensaiar a banda com os alunos para os desfiles, eles [os *Atiradores*] participavam, ajudavam, orientavam como tinha que ser feito. Os desfiles cívicos eram uma maravilha! (Professora Margarida).

A professora Regina, a despeito de manifestar repúdio a tudo o que lembrava o poder militar, em decorrência da experiência vivida com a morte do seu pai, ela se declarou “privilegiada” pelo fato de ter a Banda do TG acompanhando os seus alunos no desfile de 7 de setembro na escola.

A gente se programava, se arrumava pra o desfile de 7 de setembro. [...] Era privilégio de poucos, nem toda escola desfilava! Concentrava na Praça Sá Barreto e ia até a Tancredo Neves e encerrava na Praça 2 de julho. A gente tinha o privilégio de ser acompanhadas com a banda do Tiro de Guerra! As outras escolas eram uma bandinha fraca, a gente nem ouvia o som direito. A gente ia na frente. [...] Tinha a parte alegórica, tinha as porta-bandeiras e todo mundo queria participar. (Professora Regina Gusmão).

Essa conduta, aparentemente contraditória, tem a ver com os estudos acerca das dimensões pessoais e profissionais do professor, levados a efeito por Nóvoa (2000). Para ele, os professores apresentam diferentes razões para se tornarem o que são. É nesse sentido que o autor afirma ser a Adesão, a Ação e a Autoconsciência os elementos que sustentam o processo identitário dos professores. Segundo ele,

[...] ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projectos, um investimento positivo na potencialidade das crianças e dos jovens. [...] Acção porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se joga decisões do foro profissional e do foro pessoal. [...] Autoconsciência, porque, em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. (NÓVOA, 2000, p. 16).

É nesse sentido que a identidade não é algo adquirido, nem uma propriedade, conforme lembra o autor, mas “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16). Dessa maneira, emerge desse sentimento ambivalente da professora Regina a busca da realização do “ser professora” como uma aspiração pessoal, em que a docência era algo de que ela gostava o que, possivelmente, a ajudou a “administrar”

as relações sociais entre ela e a instituição militar. A sua declaração: “[...] Eu sempre gostei do que fiz, eu sempre dedico. [...] Eu fazia o que gostava”, está diretamente relacionada à opção pela profissão docente como uma escolha consciente de sua parte.

Enfim, observamos que, nas datas cívicas, a escola se revestia de uma aura comemorativa, não obstante essas atividades se davam de forma permeadas por atitudes e condutas que revelavam a prática de um poder, quase sempre, explícito. Assim, ao serem “convidadas” pelo Sargento José da Silva para as comemorações cívicas do Tiro de Guerra, as professoras se comportavam como se a sua participação e a dos alunos fossem quase uma obrigação (WEBER, 2010), já que, como afirmou a professora Jucineide: *“a gente tinha que ir, né?”*.

Na mesma entrevista, ao afirmar que: *“as atividades cívicas a gente tinha que fazer, porque os militares estavam lá dentro”* e *“Eles ficavam ali de olho sabendo o que tava acontecendo”*, ela deixa entendido que o fato de a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa ter funcionado no mesmo espaço do TG, favorecia uma vigilância maior, por parte dos militares, ao trabalho dos professores, inclusive nas atividades cívicas das quais elas deveriam participar com os alunos.

Não obstante, nem sempre a adesão dos professores a essas “propostas” eram espontâneas. Nesse sentido, Castro lembra que, por detrás da aparente conformidade e conivência que vem sustentando o exercício do poder em uma instituição, pode existir em seu estado latente, uma inconformidade com a ordem estabelecida que, se eclodisse, levaria ao embate e à luta aberta (CASTRO, 1994). Algumas demonstrações dessa “inconformidade latente” podem ser apontadas nos momentos em que alguns professores recusaram-se a participar das atividades, cujo comportamento, a nosso ver, são inevitáveis na escola, considerando a sua natureza conflituosa (SILVA JÚNIOR, 1993). Assim, ao lembrar que: *“algumas pessoas, inclusive, recusavam a fazer algumas atividades, mas a gente tentava convencer”*, a professora Jucineide sinalizou para uma situação conflituosa entre alguns professores e os seus superiores (direção da escola) em que ela, como orientadora pedagógica, deveria atuar como “catalisador” do conflito estabelecido e, assim, o fez.

Em suas memórias, alguns lugares emergiram das lembranças que vieram à tona, são lugares que permanecem potencialmente como documentos (RICOEUR,

2007). A atual Praça dos Três Poderes foi lembrada com o seu monumento¹⁶⁴ principal (Foto 24), o “material de memória” (LE GOFF, 1996, p. 535).

Foto 24: Monumento em homenagem aos ex-combatentes da 2ª Guerra Mundial, localizado na Praça dos Três Poderes, em frente ao TG 06-006.



Fonte: Fotografia da autora

Foto 25: Desfile de 7 de setembro dos alunos da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa



Fonte: Acervo particular da professora Maria Vitória Moreno

Postas essas questões, percebemos que às comemorações cívicas era dada maior relevância na escola, e isso se devia, supostamente, à aproximação física desta com a instituição militar. Os registros da época evidenciam a participação em

¹⁶⁴ “A palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa ‘fazer’, ‘recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação” (LE GOFF, 1996, p. 535).

massa da comunidade local nos eventos cívicos (Foto 25).

Esse movimento comemorativo na rotina da escola era uma constante, embora, pelo próprio contexto político, as comemorações cívicas tornaram-se o foco das atividades festivas da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa. Essa prática educativa de moral e civismo implicava uma força plasmadora de comportamentos e inspiradora de atitudes, não apenas nos sujeitos da escola, mas na comunidade como um todo. A professora Lúcia Saldanha, mesmo atuando em outra escola, a Pedro Francisco de Moraes, do *Rotary Club*, buscou imitar naquele espaço a “pedagogia” aprendida na convivência com os oficiais militares no mesmo espaço do TG, ressaltando que lhe causa estranheza a educação do aluno para com o professor na atualidade, supostamente, pela ausência das práticas doutrinárias em sua relação pedagógica.

Quem tinha [...] o chamado da corneta, [...] eram eles [os *Atiradores*]. Quando chegava o horário, eles tocavam e a gente levava os meninos. Eles [os *alunos*] usavam farda[*uniforme*]. Tinha que ser de farda, querendo ou não! E eles cantavam. A gente achava uma beleza! É por isso que hoje a gente estranha a educação do aluno com professor. E é tanto que, quando eu fui diretora do “meu” colégio Pedro Francisco de Moraes, às vezes eu tratava os meninos com a mesma coisa do Tiro de Guerra. Eles cantavam o Hino, rezavam... tinha tudo isso que você não vê hoje. (Lúcia Saldanha).

Dessa maneira, o Governo ditatorial, através de seus instrumentos “educativos” teve, também, a função de influenciar a opinião pública, agindo, não só no ambiente escolar, mas também nos sindicatos, instituições e mídia em geral, com vistas à criação de uma “cultura cívica” na sociedade e, evidentemente, da consolidação de seu poder. Os jornais da época enfatizavam tais eventos, criando na comunidade uma expectativa de festividades. (Fotos 26 e 27).

Foto 26: Divulgação da comemoração de 7 de setembro.



Fonte: Acervo particular do professor Ruy Medeiros.

Foto 27: Divulgação da comemoração do dia 31 de março.



Fonte: Acervo particular do professor Ruy Medeiros.

Contudo, as atividades desenvolvidas pela Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa que possibilitaram a sua relação com o ambiente cultural e político da época, não se limitaram às atividades cívicas. A escola, como toda instituição social, possibilitou um diálogo com a comunidade por meio de outras práticas educativas e culturais. Afinal, as relações entre escola e o ambiente cultural onde ela se encontra não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Assim, nas entrevistas feitas, as professoras ressaltaram várias atividades que faziam parte do ambiente cultural onde a escola se encontrava, deixando evidente que as festas trazem à tona uma memória, um passado evocado e celebrado como parte de um movimento histórico a ser reconstruído sempre na memória dos que vivenciaram essas atividades culturais. Por isso, lembra Nora (1993), é preciso organizar celebrações e manter aniversários.

Nesse sentido, vemos que o calendário festivo de uma instituição reflete a sua memória e esclarece de que maneira os “donos” dessa memória desejavam perpetuá-la, já que, como dizia Pollak (1989), há muitos atores que interferem na construção da memória coletiva. Nas entrevistas feitas, observamos como essa “memória festiva” veio à tona, revelando não apenas um sentimento de pertencimento por parte dos autores da pesquisa àquele ambiente cultural, mas também as formas como o poder perpassa essas práticas, já que a cultura é uma dimensão fundamental da hegemonia que pode ser construída por uma classe, composição de forças sociais, bloco de poder, Estado (IANNI, 2004).

Tinha muitos eventos. A escola tomava parte de muito evento. Nessa época, não era como é agora, parece que agora é mais parado. [...] Eu me lembro mesmo que tinha uma festa do Folclore que eu trabalhei igual uma maluca. [...] Tinha umas festas muito boas! Teve uma festa que tinha uma dança portuguesa. Nós fizemos as roupas para os meninos, [...] pra eles dançarem o 'Vira'. Quadrilha junina mesmo, só entrava pra ganhar! (Professora Maria Vitória)

“[...] Naquele tempo de Núbia [a *diretora*], a gente fazia tudo. As festinhas do Folclore, a gente decidia sobre o que os alunos iam vestir. [...] A gente apresentou Bumba-meu-boi, baiana, capoeira... [...]. Foi muito bonito, no pátio da escola, eu “num” esqueço não!” (Professora Nicéa).

“No São João quem doava todos os itens para o balaio [*junino*] era os funcionários e professores”. (Professora Regina).

As festas de São João eram ótimas! [...]A diretora me liberava uma semana pra “mim” fazer a roupas dos meninos “dançar” quadrilha! E os militares participavam também. Teve uma atividade que a gente vestiu a menina de Sereia [...], foi na época do Folclore mesmo! (Professora Jucineide).

“Tinha festa do Professor, festa do Dia das Mães, a festa do São João... a gente convidava até o sargento (risos)”. (professora Lúcia Saldanha).

A gente fazia a Rainha do Milho, o balaio de São João, mas naquela época não tinha dinheiro a escola, né? Não tinha nem salário, pode se dizer. Para o Dia das Mães a gente fazia festa também. Mas era o professor que fazia quase tudo. No Dia das Crianças a gente fazia a festinha deles... O professor que tinha condição e boa vontade, ele fazia. A escola ajudava quando podia, né? Dando a merenda. [...]Os soldados ajudavam na organização, mas, assim, pra entrar com dinheiro não. (Professora Rita Angélica).

Em suas percepções sobre a escola e a comunidade, os atores da pesquisa atribuem à escola a importância que lhe é devida, ou seja, relacionada às atividades de ensinar e educar e à promoção do desenvolvimento cultural da comunidade e da integração entre os moradores. Ao mesmo tempo, as suas narrativas nos remetem a uma ideia de pertencimento, confirmado no desejo de repetição das festas em todos os anos, pelas professoras. As festas e comemorações representavam, para essas professoras, um tipo de atividade pedagógica que era importante na escola, de maneira que, ao rememorá-las, elas reclamavam a sua falta hoje nas escolas. Essas tradições são, conforme Pollak, importantes pontos de referência que “estruturam a nossa memória e a inserem na memória da coletividade a que pertencemos”

(POLLAK, 1989, p. 3). E, a despeito das dificuldades, inclusive financeiras, as festas não deixavam de acontecer, a tradição era conservada. Havia uma crença nos valores dessas tradições que caracterizava a ação desses indivíduos que, no dizer de Weber (1995), seria uma ação racional com relação a valores que, por sua vez, não deixa de ser autoritária, posto que esse tipo de ação “é sempre uma ação segundo ‘mandatos’, isto é, de acordo com as exigências que a gente acredita serem dirigidas para si e, diante das quais, ele se acredita obrigado” (WEBER, 1995, p. 418).

Decerto, algumas comemorações, como os desfiles de 7 de setembro, ocuparam lugar de destaque em suas memórias, presumivelmente, pelo ambiente político daquele contexto, reforçador das crenças e dos ideais cívicos. Acreditamos que tal conduta deve-se, também, à adesão dessas professoras a uma história “oficial”, presente na memória coletiva, incorporada e vivida por esses sujeitos em seu ambiente cultural e social. Trata-se de uma história “autorizada” e uma memória “ensinada”, como nos lembra Paul Ricoeur.

A memória imposta está armada por uma história ela mesma “autorizada”, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se, assim, arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comum tidas como os acontecimentos fundadores da identidade comum. (RICOEUR, 2007, p. 98).

Dessa maneira, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 2008). Não obstante, essas histórias narradas sugerem que as lembranças das professoras sobre as atividades comemorativas da escola, no seio da comunidade, remetem a uma pluralidade de sentimentos que vieram à tona, conferindo-lhes uma condição de sujeitos da história. Nesse sentido, compreendemos que, não só a escola, mas a família, o meio social onde estamos inseridos em diferentes tempos históricos, vão deixando significados, representações que nos constituem como sujeitos agentes e, assim, “fazemos história, porque somos históricos” (RICOEUR, 2007, p. 300).

Percebemos que cada uma das professoras entrevistadas preferiu frisar aspectos muito próprios de sua experiência, ou seja, aqueles que foram considerados mais significativos na construção de sua maneira de ser professora. Um exemplo disso foram as falas das professoras Maria Vitória e Jucineide, quando

narraram, com entusiasmo, a sua tarefa de “costurar as roupas para os alunos se apresentarem nas festas da escola” ou quando narraram as experiências de “cuidar dos alunos que chegavam doentes na escola”, conferindo, dessa maneira, um ar de maternidade ao trabalho docente. Afinal, uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença com comemorações, ou seja, a escola é muito mais que um prédio que agrupa sujeitos. Comumente a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa, cultural etc. (SANFELICE, 2006).

Dessa forma, buscamos um entendimento mais amplo do macrosocial a partir do seu microssocial. Daí que várias narrativas estavam impregnadas de saudosismo, entusiasmo, de sensação do dever cumprido, mas também de certa angústia por terem se conservado, na maior parte do tempo de docente, como cumpridoras de ordens, sem muitas chances para, também, pensarem o projeto de educação e, portanto, de escola.

“Uma vez chegou um homem de cara diferente. Estava ali para pedir proteção ao coronel. Tinha matado um sujeito no Oiteiro, e correra para se valer do meu avô. [...].

Vá se entregar ao delegado. Eu não acoito criminoso. Se matou com razão vai para a rua. Aqui não quero que fique. No júri protejo. Entregue-se à justiça. Conte a sua história ao juiz. No meu engenho nunca protegi criminoso. Quando a gente está de cima, muito bem. Caiu, lá vem a polícia cercando a propriedade. Não estou para isto. Outro dia o tenente Maurício entrou nas terras do Quincas do Jatobá para prender uns criminosos, e surrou uns moradores que nada tinham com o fato”.

(REGO, José Lins do, 2003, p. 54).

5 CONCLUSÕES

Isso é que é, na verdade, a Revolução Brasileira. [...] ela ganha carne, densidade, penetra fundo na alma dos homens. O rio que vinha avolumando suas águas e aprofundando seu leito, até março de 1964, desapareceu de nossas vistas. Mas um rio não acaba assim. Ele continua seu curso, subterraneamente, e quem tem bom ouvido pode escutar-lhe o rumor debaixo da terra.
(GULLAR, Ferreira, 1967, p. 253)

Trazer à tona histórias que evidenciam relações de poder narradas por sujeitos que representam a “história vista de baixo” (HOBSBAWM, 1998) não constitui uma tarefa fácil. Entretanto, permitimo-nos o desafio de nos lançarmos nessa empreitada, movidos, talvez, pela crença de que

a história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em que atribui a cada ator e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento dos sistemas, que permitem decifrar essa realidade. (LE GOFF, [s.d], p. 95-96).

Nesse horizonte, empreendemos uma caminhada em busca de fontes históricas (orais e escritas) para que, a partir delas, pudéssemos construir outras fontes, conferindo-lhes um sentido, como sugerido por Weber(1995). O nosso desejo era o de que essas “novas” fontes pudessem ser compreendidas e interpretadas a partir dos sentidos que a nossa ação atribuiu à sua produção, já que “o compreensível é, pois, a sua referência à ação humana, seja como ‘meio’, seja como ‘fim’ imaginado pelo agente ou pelos agentes que orientaram a sua ação” (WEBER, 1995, p. 402). Assim, chegamos a esse ponto da pesquisa com a sensação de termos construído um novo “artefato” (WEBER, 1995) que, no presente ou, quem sabe, no futuro, possa revelar muito de nossas relações sociais.

Foi com esse espírito que, na construção deste trabalho, buscamos um norteamento nas afirmações de dois notáveis historiadores franceses: March Bloch (1976), um dos fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, para quem “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado” (BLOCH, 1976, p. 42), e Jacques Le Goff, historiador da terceira geração dos *Annales*, quando nos lembra que “toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus

interesses, o que não é só inevitável, como legítimo” (LE GOFF, 1996, p. 51). É com o olhar de que a compreensão do passado histórico é um exercício necessário ao nosso fazer no presente, que buscamos algumas respostas para as questões postas em nossa proposta de investigação, sem perder de vista duas questões fundamentais: primeiro, a de que a história parece não caber mais em seus limites, ela é na verdade “o reino do inexato”, como afirma Paul Ricoeur (1961, p. 226); segundo, a de que não “concluímos” o trabalho com aquela sensação de acabamento, de que tudo já foi dito e investigado sobre o tema, mas chegamos ao final deste com a convicção de que algumas portas ficaram abertas ensaiando um convite a novos olhares e à busca de outras “verdades”, daí fazer sentido a afirmação de Ricoeur.

Postas essas questões, salientamos que o movimento empreendido por nós no cuidado com a interpretação das fontes, já que é possível a ela adotar diversos sentidos, deu-se no diálogo permanente com a nossa base teórica. Foi nas orientações de Max Weber que buscamos respaldo no momento de selecionarmos os documentos e as fontes, como discutido no item 2.4, do capítulo 2, considerando o que eles poderiam “nos dizer” acerca do sentido das ações sociais dos sujeitos de nossa pesquisa para, finalmente, partirmos para a interpretação racional que, fatalmente, levou-nos a compreender o fenômeno investigado dentro de suas condições sociais e históricas.

No segundo capítulo deste trabalho, buscamos, a princípio, apresentar ao leitor os atores da pesquisa. Ao responder “quem são e de onde falam”, apontamos as características pessoais e profissionais das professoras entrevistadas visando a uma melhor compreensão, pelo leitor, do seu universo de atuação onde as relações estabelecidas, relatadas em seus depoimentos, convergiam ora para o conflito (quase sempre não manifestado, dadas as condições políticas da época), ora para o consenso.

A análise dos dados referentes às relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, no período entre 1964 e 1985, foi realizada por meio de diferentes eixos, correspondentes aos objetivos traçados para a pesquisa. No primeiro eixo: **“O contexto da educação de Vitória da Conquista no período da Ditadura Civil-Militar e as relações de poder na escola”**, a pesquisa documental nos permitiu conhecer um pouco das políticas educacionais, no âmbito estadual e municipal, construídas naquele contexto político conturbado, em especial, na

segunda metade da década de 1960, em que constatamos a existência de uma significativa legislação municipal nessa área. A partir de 1971, essas políticas, tanto no âmbito estadual, quanto no municipal, tiveram como referência as reformas educacionais efetivadas em nível nacional, materializadas, sobretudo, na Lei nº. 5.692/71, discutidas no item 3.2.2 do capítulo 3 deste trabalho.

Os documentos aos quais tivemos acesso deram conta de que, na Bahia, a implantação da referida lei deu-se no governo de Antônio Carlos Magalhães, a partir da criação de um Plano Estadual de Implantação do Ensino de 1º. e 2º. Graus, mas sem avançar muito na questão da inclusão da população em idade escolar no sistema de ensino. O jornal que anunciou a indicação de ACM para governador do Estado, em 1970, anunciou também, um ano depois, em 1971, que, no Estado da Bahia, havia 40% de crianças sem escola¹⁶⁵. Ou seja, as promessas de mudanças que “empolavam” os discursos políticos daquele contexto, não encontraram eco na realidade social baiana, cujo índice de analfabetismo, no final do período ditatorial, ainda era um dos maiores do país (SILVA; PINA, 2009).

Quanto à realidade educacional de Vitória da Conquista, os documentos revelaram a opção do governo municipal pelo investimento em educação na zona rural, principalmente na construção de escolas. O mesmo não se deu na zona urbana, onde o investimento nessa área foi reduzido, levando o Governo Municipal à prática de “aproveitamento” dos espaços disponíveis para a construção e o funcionamento de escolas. Foi a partir dessa forma de administrar que a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa ergueu-se no terreno ocioso na sede do Tiro de Guerra 06-120.

Um impulso foi dado, nessa área, com a reforma administrativa efetivada no governo de Jadiel Matos (1972-1976), quando foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, pela Lei Municipal nº. 10/73. A partir de então, houve uma maior organização do trabalho escolar que veio favorecer a ampliação da Rede Municipal de Educação, concomitantemente com mais investimentos em recursos humanos.

Um fato que nos chamou a atenção na pesquisa, ao discutirmos as políticas educacionais no município, no item 3.2.3, do capítulo 3, foi a criação, em junho de 1976, do Conselho Municipal de Educação. Ou seja, em pleno vigor de leis

¹⁶⁵O Jornal de Conquista, 25/04/1970 e 22/05/1971

ditatoriais de natureza draconianas no país, o município lançou-se na criação de um órgão “democrático”, cuja função precípua era deliberar acerca dos Planos de Educação do município, incluindo o de aplicação de recursos (Lei Municipal nº. 101/76). Para nós, foi uma atitude “inovadora” e “ousada”, mesmo considerando que, na época, o município contava com um prefeito eleito por eleição direta e pelo partido de oposição ao Regime.

Já a valorização dos profissionais de educação, somente a partir do ano de 1976, com a aprovação da Lei Municipal nº. 103/76, seguida das Leis nº. 157/78, 179/79 e 201/80 também municipais, que o Governo Municipal voltou-se, basicamente, para o investimento na valorização desses profissionais, desenvolvendo uma política salarial mais justa e investindo em sua qualificação por meio de cursos de capacitação.

Quanto às relações de poder na Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, estas envolvem uma série de fatores internos e externos à unidade escolar, como a nossa pesquisa buscou mostrar. Nesse sentido, os depoimentos revelaram memórias semelhantes e opiniões construídas sobre as relações que envolviam os dirigentes da escola, os gestores da Secretaria Municipal de Educação, os oficiais do TG e os professores, apontadas no item 4.2 do capítulo 4, de modo que, das informações colhidas, algumas se confirmaram, outras não, e outras ainda acrescentaram ao que já existia nos documentos escritos. A esse respeito, desde o início da pesquisa, observamos que as relações de poder na escola investigada não se pautaram em apenas uma forma de dominação, já que, para Weber (1992), raramente as diferentes formas de dominação se encontram em estado puro. Assim, constatamos na escola, evidentemente, a presença de uma dominação legal, já que o seu funcionamento dava-se com base em normas estabelecidas, permeada por fortes componentes da dominação carismática.

Havia, na escola, uma estrutura hierárquica muito bem definida, em que era visível o controle dos superiores aos seus subordinados, apoiados em normas escritas, cujos sujeitos envolvidos teriam que cumprir (Resoluções, Normas de Serviços, etc.). Essa configuração de organização do trabalho escolar, no sentido posto por Oliveira (2008), à qual refere-se a divisão do trabalho na escola, não foge à sua normalidade, posto que a escola é, por excelência, uma instituição burocrática. Assim sendo, havia, claramente, uma relação de dominação racional-legal, contendo muitas das características burocráticas apontadas por Weber (1963, 1999), como: a

indicação das diretoras para o cargo pelos seus superiores, a submissão dos funcionários às regras que valiam para todos, uma ordem hierárquica onde cada um estava ciente de seu espaço de poder, cumprimento dos horários e turnos de trabalho, treinamento das diretoras e professores para o bom desempenho no cargo, administração baseada em documentos escritos que eram protocolados e arquivados para consultas futuras, obediência às normas sem questionamento de sua validade, etc.

Na direção da escola, havia estabelecida ali uma relação de dominação muito comum nas estruturas hierárquicas das instituições, pautadas no movimento de mando e obediência. Tratava-se de uma “dominação em virtude de autoridade”, e, nesse caso, não legitimada, já que os sujeitos da escola não participaram da escolha das diretoras para o cargo. Essas foram nomeadas pelo chefe executivo, evidenciando, assim, a prática clientelista que imperava na estrutura educacional local daquela época. Contudo, a adesão do grupo “comandado” a essa dominação não dependeu da crença em sua legitimidade e, assim, na medida em que os sujeitos da escola acatavam aquilo que era determinado pela direção, eles a legitimavam. Eles (as professoras e os demais funcionários da escola) adotaram para si um “dever de obediência” (WEBER, 1999, p. 188-189).

Nessa relação formal de obediência, não se levava em conta o valor do mandato como tal, nem se questionava o conteúdo das ordens dadas, mas apenas se cumpria o que era determinado, naquele mesmo sentido posto por Graciliano Ramos, em *Memórias do cárcere*: “Não perceberemos o sentido dela [da ordem], naturalmente, mas teremos de executá-la, pois isto é a nossa obrigação” (RAMOS, 2004, p. 116). Além do mais, todos na escola estavam subordinados às normas advindas de outras instâncias de dominação: a Secretaria Municipal de Educação e a DIREC (Diretoria Regional de Educação e Cultura, do Estado da Bahia), esta somente no período entre 1970 e 1973, quando passou a contar com uma funcionária da Rede Estadual em seu quadro de funcionários. Tudo que vinha de lá, no dizer das professoras, era cumprido à risca.

Havia também, na escola, a chamada “dominação em virtude de uma constelação de interesses” (WEBER, 1999, p. 188), cuja manifestação, nas relações sociais forjadas naquele espaço, ficou bem nítida nas falas das professoras. Nesse tipo de dominação, também não precisava haver crença em sua legitimidade para que os sujeitos se submetessem, mas, bastava existir, por exemplo, a defesa de um

interesse. Assim, as professoras, ao mencionarem o fato de terem entrado para trabalhar na escola pela via da indicação política, revelaram a existência de uma rotina de trabalho pautada, muitas vezes, em um “jogo de interesses” em que de um lado estava a diretora, interessada na manutenção da ordem e do bom funcionamento da escola, e, claro, em estar bem com o seus superiores (PARO, 2008), e do outro, estavam as professoras indicadas pelos políticos, lutando pela manutenção de seu emprego. Assim, estas se submetiam à ordem dos seus superiores, muitas vezes contra a própria vontade, uma vez que aqueles possuíam instrumentos que poderiam ser utilizados contra os interesses das professoras.

Como já discutido no capítulo 3, deste trabalho, existem diferentes motivos que levam as pessoas a se submeterem à vontade de outras, inclusive por questões afetivas, conforme apontou Weber (1963, 1999). Assim, na esfera de atuação das diretoras, encontramos também traços muito fortes de uma dominação carismática, como: o devotamento a uma diretora de quem todas as professoras entrevistadas exaltaram as qualidades pessoais, sem, contudo, atentarem para o exercício do poder exercido pela mesma. Essa diretora eternizou-se na memória das professoras como uma referência de gestora com as qualidades que, supostamente, a escola precisava para cumprir o seu papel de instituição formadora.

Além do mais, o fato de a escola ter funcionado no mesmo espaço em que funcionou também uma instituição militar, não deixou a escola isenta das investidas dos oficiais militares em sua rotina, revelando, assim, uma relação de dominação que transcendeu o espaço escolar. Esses militares eram reconhecidos pelas professoras entrevistadas como alguém “necessário” ali. Afinal, elas podiam contar com a ajuda deles para uma série de coisas, como, por exemplo, o disciplinamento dos alunos. Assim, bastava apenas a presença dos oficiais no pátio ou mesmo na Sala de Instrução do TG, para que os alunos se “comportassem” bem, já que estes temiam “os homens de farda”. A presença deles ali era, portanto, a garantia da “ordem” na escola.

Esses oficiais, na concepção das professoras, eram homens “generosos” com elas. Eles emprestavam-lhes o auditório do Tiro de Guerra para que elas pudessem realizar suas atividades culturais. Além disso, nos desfiles de 7 de setembro, eles disponibilizavam um lugar privilegiado para os alunos da escola, próximo à Banda do Tiro de Guerra.

Apesar do receio pela vigilância dos Sargentos à rotina da escola, as

professoras consideravam um “privilegio” poderem conviver com tais autoridades, sempre zelosas e prestativas. Estava configurado, aqui, a nosso ver, o exercício da dominação carismática pelos militares, mas não uma dominação gratuita, posto que, para tal conduta dos chefes do TG, havia uma contrapartida da escola. Esta disponibilizava sempre a comunidade escolar para as atividades cívicas do TG e para recepcionar os oficiais de alta patente vindos de Salvador em visita à cidade, para inspecionar a instituição militar. Assim, as professoras mostravam-se sempre dispostas a atenderem os “pedidos” dos chefes do Tiro de Guerra, atenciosos, generosos e zelosos, cuja posição hierárquica elas reconheciam, respeitavam e temiam. É nesse sentido que concordamos novamente com Weber (1999), ao lembrar que a dominação, seja ela qual for, não se contenta apenas com a obediência, mas busca despertar e cultivar em seus membros a crença em sua “legitimidade”.

A pesquisa revelou também que, para esse tipo de dominação dos militares junto à rotina da escola, as resistências e os antagonismos existiram, mas, não se manifestaram. Pelo contrário, a obediência foi a tônica da conduta de todos os sujeitos da escola, tanto às ordens advindas da Secretaria Municipal de Educação, quanto às “solicitações” dos Sargentos do TG.

O segundo eixo de análise refere-se à nossa investigação sobre **“a Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa e sua organização administrativa e pedagógica”**. A escola em questão estava subordinada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, de lá vinham todas as orientações para sua organização administrativa e o seu funcionamento, construídas sem a participação dos sujeitos que operavam na base da estrutura hierárquica: os professores. E como discutimos no item 4.2, do capítulo 4, estes apenas cumpriam as ordens emitidas por esse órgão, sem questionar a sua validade, fazendo do conteúdo dessas ordens a razão de sua obediência (WEBER, 1999). Assim, nas relações sociais da escola, essa estrutura burocrática e autoritária converteu-se em uma realidade, na qual os professores, a despeito de atuarem nos limites das regras impostas, aceitavam como “natural” tal situação. A escola recebia orientações vindas também da DIREC, como mencionado antes. Assim sendo, a estrutura de poder na escola era claramente definida: as diretoras, situadas no topo do organograma, recebiam todas as orientações provenientes dos órgãos gestores e tinham a função de repassá-las aos professores e funcionários que, quase sempre, seguiam sem questionar a sua

validade.

Nessa mesma estrutura hierárquica, constatamos a existência do cargo de “assistente de diretoria”, criado por lei municipal. Este era “alguém de confiança” nomeado entre o grupo de professores da própria escola ou de outra escola da rede, cuja participação nas esferas de poder era bastante limitada.

Os professores, incluindo os da zona rural, passavam por cursos de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, realizados no auditório do Tiro de Guerra, emprestado pelos Sargentos. Havia orientadoras pedagógicas que atuavam na Secretaria Municipal de Educação, cuja nomeação se dava favorecida, também, pela qualificação adquirida por algumas professoras no curso Adicional, citado no item 2.2, do capítulo 2. É nesse sentido que Weber (1963) lembra que a posse de diplomas educacionais está habitualmente ligada à qualificação para o cargo, de maneira que “essas certidões ou diplomas fortalecem o ‘elemento estamental’ na posição social do funcionário” (WEBER, 1963, p. 233). Essas orientadoras faziam orientação por área. Um exemplo foi o caso da professora Jucineide. Ela foi orientadora pedagógica na área de Matemática e Ciências em nove escolas da rede, incluindo a Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa e, segundo o seu depoimento, foi só a partir da criação desse grupo de profissionais que começaram a acontecer os Conselhos de Classe nas escolas municipais, inclusive na “Cláudio Manuel da Costa”.

No terceiro eixo de análise: **“A atuação política e as relações dos sujeitos sociais no espaço escolar”**, nos ocupamos em investigar as relações de poder mais amplas, o que tornou inevitável uma discussão acerca dos meandros da política baiana no período ditatorial, posto que os conflitos políticos que marcaram a história de Vitória da Conquista estavam diretamente relacionados aos acontecimentos políticos mais amplos, tanto em nível federal, quanto estadual.

É nesse contexto que a Bahia segue sob o “comando” de ACM, cuja forma de governar teve como marca maior o apelo ao carisma e a perseguição aos seus adversários políticos. Foi sob o jugo desse poder autoritário, referendado pelos militares no poder, que a cidade viveu o clima de medo abordado no item 4.1.2, do capítulo 4. Sob esse aspecto, constatamos que houve uma ínfima atuação política das professoras nos espaços de embates político-ideológicos, como os sindicatos e associações. Muitos professores se afastaram desses movimentos movidos pelo medo de represálias, voltando a sua atenção para o emprego que eles “tinham a

zelar”.

O momento histórico, abordado na pesquisa, apresentou suas características de repressão e medo, mas mesmo diante das ameaças do poder militar consolidado, os posicionamentos contrários sempre acabavam encontrando uma maneira de florescer. Assim, constatamos que, em 1977, houve um movimento que envolveu um grupo de pessoas na Secretaria Municipal de Educação, incluindo algumas que trabalharam na escola investigada (uma diretora e uma orientadora pedagógica), que se organizou em grupos de estudo (sobre as obras de Marx) visando a se instrumentalizarem na luta contra as práticas autoritárias do Regime imposto. Nessas pequenas ações, talvez estivesse presente o desejo de busca de uma liberdade plena e que fosse para todos, ou, ainda, as aspirações por uma “nova República”, como aquela sugerida por Sartre, em *A República do silêncio*, ou seja, uma República sem exército e sem polícia (SARTRE, 2009). E, embora o grupo tivesse as suas atividades suspensas por medo da repressão militar, essa iniciativa levou-nos a concluir que a resistência ao Regime ditatorial imposto em março de 1964, não ocorreu apenas nos grandes centros e capitais do país, porque o veneno da Ditadura havia se infiltrado – parafraseando Sartre – no pensamento de todos aqueles que viveram sob o jugo do autoritarismo e do medo. Daí a nossa conclusão de que também nas cidades do interior, alguns educadores da educação primária, à sua maneira e cumprindo o seu papel histórico, resistiram e buscaram combater, dentro das limitações impostas, os abusos do Regime.

Em nosso quarto eixo **“A atuação política e as interações dos sujeitos da pesquisa em relação ao ambiente cultural e político no período ditatorial”**, chamou a nossa atenção o empenho das professoras na execução das atividades culturais e, principalmente, as atividades cívicas da escola. A presença dos oficiais militares no espaço físico comum do TG com a escola fez com que esta desenvolvesse uma rotina de atividades extraclasse, do tipo das chamadas “horas cívicas”. Estas eram realizadas diariamente com os alunos enfileirados no pátio, onde um dos Atiradores hasteava a bandeira nacional seguida da execução, pelo Sargento-chefe, alunos e professores, dos hinos cívicos. Entre os hinos estavam: o Hino Nacional, o Hino da Cidade (que às vezes alternava com o Hino à Bandeira) e o Hino a 2 de Julho (data de Independência da Bahia). Nesse mesmo momento, realizava-se a oração (de viés católico) e em seguida os alunos eram encaminhados às salas de aula.

Alguns relatos das professoras deixaram claro que, muitas vezes, essas atividades assumiam um aspecto meramente formal e que se identificava mais com a rotina do TG que com a da escola. Assim, a sua realização se cumpria, como afirma Weber, mais por um “mero costume” (WEBER, 1999, p. 191). Mesmo assim, elas tinham que fazer, porque os oficiais ficavam ali observando, eles “*ficavam ali de olho sabendo o que tava acontecendo. A gente tinha certeza que eles estavam observando*” (Professora Jucineide).

As atividades cívicas realizadas fora do espaço escolar, em especial, o desfile de Sete de Setembro, foram lembradas com riqueza de detalhes pelas professoras. O desfile era um momento noticiado com ênfase pelos jornais locais e envolvia, não só a escola, mas também as famílias dos alunos e a comunidade como um todo. O desfile, acompanhado pela banda do TG, seguia o seguinte percurso: “*concentrava-se na Praça Sá Barreto e ia até a Tancredo Neves e encerrava na Praça 2 de julho*” (Professora Regina).

Havia também um “recrutamento” das professoras para a recepção de oficiais de maior patente quando estes visitavam a cidade para inspeção das instalações do Tiro de Guerra, incluindo as instalações da escola que eram também vistoriadas. As professoras preparavam algumas atividades e apresentações que eram realizadas pelos alunos na recepção aos militares. Elas se dedicavam aos preparativos das mesmas, mas nem sempre o faziam por vontade própria, mas porque estava sendo exigido que se fizesse.

Em suas memórias, vários lugares vieram à tona, carregados de simbolismo: o pátio do Tiro de Guerra foi o mais mencionado. Mas também a Praça dos Três Poderes e o casarão ao lado do TG, onde morava o Sargento. Houve evidências de uma memória coletiva, sustentada nos quadros sociais construídos e, com os quais, as professoras entrevistadas se defrontaram durante a sua vida. Um exemplo disso foram os episódios da cassação do prefeito da cidade, das prisões ocorridas e da morte do vereador Péricles Gusmão. De um lado, estavam os registros oficiais que, “em geral expressam o ponto de vista oficial” (BURKE, 1992, p. 13), do outro, a memória subterrânea fazendo o contraponto ao discurso oficial. Acreditamos que, a despeito da doutrinação ideológica durante os tempos de ditadura, as lembranças das professoras entrevistadas, durante tanto tempo confinadas ao silêncio, transmitidas oralmente aos outros e não através de publicações, como esta que

estamos ousando fazer, permaneceram vivas. Dessa maneira, “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais” (POLLAK, 1989, p. 4).

Tratando-se de um período de ditadura, mesmo que as professoras, em sua maioria, não demonstraram conhecimento mais amplo da dimensão do autoritarismo e repressão como marcas do Regime, os seus depoimentos revelaram que havia na escola certo clima de apreensão e medo em manifestar opiniões críticas às autoridades militares e ao sistema como um todo. Houve medo, um medo capaz de, em determinados momentos, interferir nas ações dos professores como, por exemplo, a ausência destes nas reuniões do sindicato, a suspensão dos grupos de estudo sobre as obras de Marx, na Secretaria Municipal de Educação e o silenciamento imposto, evidenciado nas falas das entrevistadas: “*Eles diziam que nós não ‘falasse’ muita coisa*” (Professora Rita Angélica); “*[...]A gente tinha assim, cuidado pra conversar certas coisas, a gente tinha que ter cuidado porque podia tá falando sobre certos temas que refletiria...*” (Professora Jucineide).

Além disso, constatamos, diante dos depoimentos, que as investidas dos oficiais militares, iam da pressão psicológica, exercida de forma eficiente pela intimidação e vigilância nas dependências do TG e da Escola, até o “recrutamento” dos professores para as atividades cívicas do TG. Essa intimidação chegou a um nível bastante elevado, como a vivenciada pela professora Maria Vitória, com o interrogatório feito pelo Sargento Sales a ela, no qual a mesma se viu obrigada a prestar informações sobre os atos e a conduta de uma colega de trabalho suspeita de subversão.

Medo, controle, cerceamento são palavras que ilustraram os depoimentos dos atores da pesquisa e caracterizam a atmosfera do contexto. Isso, talvez, nem tivesse acontecido com a intensidade com que aconteceu, caso a escola não estivesse funcionando nas “entranhas” de uma instituição militar. A grande habilidade do Regime consistiu em incutir nas pessoas, em geral, um sentimento de insegurança e vigilância constante, que funcionava como inibidor de movimentações contrárias mais exacerbadas, e isso ficou bem evidente na escola pesquisada. As ações dos oficiais militares, junto à rotina da escola, não fugiram à análise weberiana, segundo a qual a ação racional é orientada por um fim determinado (WEBER, 1995). O comportamento desses sujeitos objetivava alcançar

determinados resultados que faziam parte de suas expectativas e que foram perseguidos de maneira racional, de modo que os mesmos lançaram mão dos diversos instrumentos dos quais dispunham na época. A vigilância à rotina da escola foi um exemplo disso.

Tudo isso demonstra, em nossa pesquisa, a complexidade que o tema comporta e, por isso, ainda há muito a conhecer sobre as relações de poder que perpassam as estruturas burocráticas das instituições educativas, cuja forma de operar interfere, sobremodo, nas ações dos sujeitos que atuam nesses espaços. Contudo, muitas questões que incitam um novo debate estiveram expostas ao longo desse trabalho e, certamente, provocarão novas inquietações e, quem sabe, investigações mais amplas que contemplem, por exemplo, as relações de poder no interior das salas de aula, entre professores e alunos, naquele contexto.

Enfim, nesta pesquisa, o professor da rede pública teve um papel de destaque: é dele a voz principal que se fez ouvir neste trabalho. Assim, ao recorrermos às memórias de professores, não nos preocupamos em classificá-las em falsas ou verdadeiras, mas acreditamos que elas são significativas e constituem uma via de acesso a um tempo vivido pelo seu portador. A nossa preocupação estava focada em compreendê-las como mais uma possibilidade de leitura da realidade vivida ou apenas conhecida pelas donas da memória, dentro de um dado tempo histórico, não um “tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Evidentemente, deparamo-nos com certas imprecisões históricas em algumas declarações, contudo, levamos em conta o fato de que “em história tudo é documento e tudo deve ser interpretado, havendo sempre uma verdade nos erros e nas deformações da realidade” (JOURTAD, 2005, p. 211).

Adentramos a pesquisa com a convicção de que iríamos percorrer um longo caminho em busca dos documentos, mas também com a mesma convicção de que não iríamos desprezar tudo o que pudesse nos dizer sobre as relações de poder entre os sujeitos da pesquisa. Apostamos na “revolução documental”, proposta por Le Goff (1996) e Ricoeur (2007), em que o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens ou os acontecimentos, mas marca a entrada na história de outros sujeitos com variadas formas de interpretar o mundo. Assim como nos inspiramos em Eric Hobsbawm (1998), que, ao escrever sobre os desafios da “história vista de baixo”, nos adverte que, mesmo a melhor das fontes, apenas esclarece certas áreas daquilo que as

peças fizeram, sentiram e pensaram. Para ele, o que devemos fazer é reunir uma ampla variedade de informações em geral fragmentárias: e para isso precisamos construir, nós mesmos, o quebra-cabeças, ou seja, formular como tais informações deveriam se encaixar (HOBBSAWM, 1998).

Assim, ao declarar que nenhuma fonte é capaz de cobrir todos os aspectos da experiência dos homens nas sociedades, fomos provocados, pelo autor, a construir o nosso quebra-cabeças, lançando mão da variedade de informações as quais obtivemos, nos arquivos da escola pesquisada, no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista, nas bibliotecas da UESB, da UFMG e da PUC/Minas, nos arquivos pessoais disponibilizados, nos sites e blogs acessados, nas memórias das professoras, etc., de maneira que, ao chegarmos nesse ponto da pesquisa, visualizamos o funcionamento da escola investigada e as relações de poder que permearam o seu cotidiano em tempos ditatoriais no Brasil, não como um ineditismo, mas como mais uma versão particular dos fatos históricos que podem refletir as generalidades.

E, por acreditarmos que a Literatura é uma das formas possíveis de abordagem da realidade, concluímos o nosso trabalho inspirando-nos, também, em renomados escritores nordestinos, em cujas obras defrontamo-nos com denúncias de relações arbitrárias de poder que reforçaram, ainda mais, a nossa crença na riqueza da literatura como mais um instrumento de interpretação da realidade. Afinal, foi por esta via, que Jorge Amado elegeu Pedro-Bala como a “voz da liberdade” em nome dos famintos e injustiçados da cidade, em *Capitães de Areia*; assim como Graciliano Ramos denunciou a condição de silenciamento daqueles que apenas obedecem sem questionar a validade das ordens, em *Memórias do Cárcere*.

Outrossim, a lição de persistência de Vicente para vencer os estragos da seca perversa de 1915 foi o recado deixado por Raquel de Queiroz, em *O Quinze*. Mas a lição maior deixada por essa escritora estava em não deixar que a violência “quebrasse” a opinião. A lição de Dias Gomes é a da vítima que fala. É a de quem sofreu a repressão e trouxe, por muito tempo, as marcas dela no corpo, era a voz de “*Apenas um subversivo*” que denunciava as atrocidades da Ditadura. Enfim, foi na literatura que encontramos, também, os recortes da realidade marcada por relações de poder que cerceiam opiniões, intimidam condutas, oprimem e praticam injustiças, como as sofridas pelos moradores que apanharam do Tenente Maurício, sem nada dever, denunciadas por José Lins do Rego, em *Meninos de Engenho*.

Enfim, considerando as limitações do tempo destinado a uma pesquisa de mestrado de cunho historiográfico, procuramos mostrar que as relações de poder perpassam todas as instâncias sociais e, em particular, as instituições de natureza burocrática traduzindo-se, não raro, em práticas autoritárias, independente do contexto histórico em que elas se dão. Não obstante, acreditamos que os atores da pesquisa, ao explicitarem, em seus depoimentos, as condutas por eles adotadas, mediante as ações sociais empreendidas pelos sujeitos revestidos de autoridade naquele espaço (as diretoras e os chefes do TG), revelaram que essas relações de poder se intensificaram, sobremaneira, em função do espaço físico onde a escola funcionou, tendo sido favorecidas pelo período da Ditadura no Brasil.

Concluimos esperando contribuir com esta investigação para o entendimento da dinâmica das relações sociais de poder no interior da escola pública e, como afirmamos antes, para a descoberta de caminhos que apontem para a construção de uma prática gestora e pedagógica efetivamente democrática como condição *sinequa non* para a construção de uma sociedade igualmente democrática, sem desconsiderar o que as memórias têm a nos dizer. Afinal, “na mistura, é a memória que dita e a história que escreve” (NORA, 1993, p. 24).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. Arnaldo do Espírito Santo; João Beato; Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Covilhã: Lusosofia Press, 2008.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do Magistério no Brasil ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval, et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.p. 59-107.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil. 1964-1984**. São Paulo: EDUSC, 2005.

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. 108 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

AMORIN, Maria Aparecida Blaz Vasques. **No interior...Ditadura Militar e ensino superior (FAFI/UNESP), memórias sobre a intervenção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do rio Preto**. 2009. 252f. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em História Social, São Paulo.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL. **História oral**. Disponível em: <<http://www.historiaoral.org.br>> Acesso em: 05 fev. 2012.

ATIVIDADES festivas. **Jornal de Conquista**, Vitória da Conquista,14 mar. 1970.

AUDITORIA de Guerra da VI Região Militar. **O Sertanejo**, Vitória da Conquista,22 jan. 1966.

BAHIA. Central de notícias da educação. Disponível em: < Disponível em: www.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2012c.

BAHIA. Constituição baiana. **Ministério Público do Estado da Bahia**. 1989. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/institucional/l_egislacao/constituicao_bahia.pdf> Acesso em: 05 fev. 2012.

BAHIA. Legislação Municipal de Vitória da Conquista. **Banco de Leis da Câmara Municipal**. Disponível em: <http://www.camaravc.com.br>. Acesso em: 12 de maio de 2012a.

BAHIA. Lei Orgânica do Município de Vitória da Conquista. **Sindicato dos**

Servidores Municipais de Vitória da Conquista. 1996. Disponível em: <<http://www.sinserv.com.br/documentos/leiorganicavigente.pdf>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2012.

BAHIA. Rádio Clube de Conquista. **Conheça melhor a conquista do passado.** Disponível em: <http://radioclubedeconquista.blogspot.com>. Acesso em: 10 out. 2011.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia-SEI. Disponível em: <<http://www.sei.ba.gov.br>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012b.

BAHIA. Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado da Bahia. Lei nº 2.323, de 11 de abril de 1966. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/estaduais/ba/42/1966/2323.htm>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória:** ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fortes, 1999.

BLOCH, Marc. **Introdução à História.** 3 ed. Europa-América: Mem Martins, 1976.

BOAVENTURA, Edivaldo M. Síntese e fundamentação do Plano Estadual de Educação da Bahia – 1978-1981. **Planejamento.** Salvador, V.6, n. 3, p. 323-334, jul./set, 1978.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola. **Dicionário de Política.** 5 ed. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória:** de senectude e outros escritos **autobiográficos.** Rio de Janeiro: campus, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Atos Institucionais. **Legislação histórica.** Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais#content>. Acesso em: 15 de julho de 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº. 6.420 de 3 de junho de 1977. Altera a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União, Brasília,** 1977. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6420-3-junho-1977-357210-norma-pl.html>. Acesso em: 2 mar. 2012.

BRASIL. Câmara Dos Deputados. Decreto-Lei nº 314, de 13 de Março de 1967. **Diário Oficial da União, Brasília,** 13 mar.1967.

BRASIL. Exército Brasileiro. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/exercito>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. Lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 12 nov. 2011.

BRASIL. Lei de Anistia nº. 6.683, de 28 de agosto de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 ago. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm>. Acesso em: 04 jul. 2011.

BRASIL. Legislação Brasileira. Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/constituicoes-antiores-1#content>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Legislação Educacional Brasileira. **Casa Civil da Presidência da República**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-por-assunto/educacao-teste/educacao#basico>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Exército Brasileiro. **Estrutura organizacional**. Disponível em: <http://www.exercito.gov.br/web/ingresso/tiro-de-guerra>. Acesso em: 16 de julho 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 01/1969. Legislação histórica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 out.1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 15 de maio 2012.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da memória: quem sou eu?** São Paulo: Paulus, 2008.

BREJON, Moysés. Formação de administradores escolares. In. TEIXEIRA et. al. **Administração escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: [s.ed.], 1968.p. 41-49.

BURKE, Peter. **A Escola os Annales, 1929-1989, a revolução francesa dahistoriografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Ata da Reunião da Câmara Municipal no dia 06 de maio de 1964**. Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, 1964. p. 2-6.

CAMPOS, Roberto de Oliveira. Educação e desenvolvimento econômico. In: **IPES, A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: APEC, 1969, p. 73-76.

CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE. Disponível em: <www.cnec.br> Acesso em: 12 jan. 2012.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**. v. 40, n. 2, [s/p], Rio de Janeiro,1997.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASTRO, Magali de. **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu**. 1994. 325f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação.

CASTRO, Magali de. Contribuições da Sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 15, n. 50, p. 105-143, abr. 1995.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação-USP**, São Paulo, SP.v. 24, n.1, p. 9-22, jan./jun. 1998.

CASTRO, Magali de. **A pesquisa com fontes orais, entrevistas abertas e construção de depoimentos orais**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2008. (Mimeografado).

CASTRO, Magali de. Da construção do projeto ao relatório de pesquisa: os desafios do pesquisador. In: CASTRO, Magali de; MAFRA, Leila de Alvarenga (Org.). **A pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2010, p. 18-30.

CASTRO, Magali de. VILELA, Rita Amélia Teixeira. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 222-240.

CATANI, Denice et. al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHERUBINI, Karina Gomes. **Ilhéus classifica as escolas municipais segundo porte e número de profissionais**. 2001. Disponível em: <<http://mpccidadania.ning.com/profiles/blogs/ilheus-classifica-as-escolas>>. Acesso em: 20 de junho 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia, o discurso competente e outras falas**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

CLARK, Uilson Jorge; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. especial, p. 124-139, ago. 2006.

COHN, Gabriel (Org.) **Weber**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2005.

COMANDANTE da 6ª. Região visita esta cidade. **Jornal de Conquista**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 645, 29 nov. 1975.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1. n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Não espere pelo epitáfio, provocações filosóficas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COSTA, Ricardo. História e memória: a importância da preservação e da recordação do passado. **SINAIS - Revista Eletrônica - Ciências Sociais**. Vitória, v.1, n.2, p.02-15, out. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-835, out./ 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

DANTAS, José Ibarê Costa. **Coronelismo e dominação**. Aracaju: UFS/PROEX/CEAC, 1987.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS, José Alves. Poder local e repressão na conjuntura do golpe civil-militar de 1964. **Memória Conquistense nº. 4 – Política: o poder em disputa** Vitória da Conquista e Região. Vitória da Conquista, Museu Regional de Vitória da Conquista / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1999, p. 200-211.

DIAS, José Alves. **A subversão da ordem: manifestações de rebeldia contra o regime militar na Bahia, 1964-1968**. 2001. 188f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em História Social.

DIAS, José Alves. O golpe de 1964 e as dimensões da repressão em Vitória da Conquista. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009a.p. 69-88.

DIAS, José Alves. **Rumo ao palácio: as estratégias de dominação dos espaços políticos na Bahia durante a ditadura (1966-1982)**. 2009b. 218f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em História Social, Rio de Janeiro.

DISCURSO do presidente João Goulart no ato da inauguração da Rio Bahia. **O Jornal de Conquista**, Vitória da Conquista, 8 jun. p. 4, 1963, p. 4.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A conquista do Estado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

ESCOLA MUNICIPAL CLÁUDIO MANUEL DA COSTA. **Projeto Político-Pedagógico**, Vitória da Conquista, **2012**.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder, a formação do patronato político brasileiro**. 16. ed. São Paulo: Globo, 2004

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: EDIUPF, 2000.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Matos. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil nos anos 60, o pacto do silêncio**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1988.

FERREIRA Jr., Amarildo; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRA, NauraSyriaCarapeto; AGUIAR, Maria Ângela da S. **Gestão da**

educação, impasses perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FICO, Carlos. **O grande irmão, da operação brother Sam aos anos de chumbo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIXO, Adriano de; MUNTREAL FILHO, Oswaldo (Orgs.). **A ditadura em debate:** Estado e sociedade nos anos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, Celso. **Brasil, a construção interrompida.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação, um estudo introdutório.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARI, Élio. **A ditadura envergonhada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Dias. **Apenas um subversivo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

GULLAR, Ferreira. Quarup ou ensaio de deseducação para brasileiro virar gente. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, p. 251-258, set. 1967.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HISTORY REVIEW. Disponível em: < <http://www.oralhistory.org>.> Acesso em: 05 fev. 2012.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre história.** São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil moderno**, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

IANNI, Octávio. **Formação do estado populista na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

IANNI, Octávio. **Pensamento social no Brasil**. São Paulo: EDUSC, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 de agosto 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> >. Acesso em: 12 jan.2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20 de junho 2011.

INTERNACIONAL ORAL HISTORY ASSOCIATION. Disponível em: < <http://www.iohanet.org/> >. Acesso em: 12 jan.2012.

IVO, Isnara Pereira. **O anjo da morte contra o santo lenho: poder, vingança e cotidiano no sertão da Bahia**. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2004.

IZQUIERDO, Iván. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vieira &Lent, 2004.

JÂNIO Renunciou. Banco de dados da Folha. **Folha de São Paulo**, 25 ago. 1961. Online. Disponível em: <www.almanaque.folha.uol.com.br>. Acesso em: 9 set. 2011.

JANOTTI, Maria de Lourdes. **O coronelismo: uma política de compromissos**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense: 1987.

JOUTARD, Philippe. Reconciliar história e memória? **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 14, n. 23, p. 205-212, janeiro/junho 2005.

KOSÍK, Karel. **A dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUBITSCHKEK governo (1956-1960). Folha de São Paulo, 21 maio 1955. Online. Disponível em: <www.almanaque.folha.uol.com.br>. Acesso em: 9 set. 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques. História do cotidiano. In: DUBY, Georges, et al. **História e nova história**. Lisboa: Teorema, [s.d.], p. 87-96.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

LYNDAKER, Charles Richard. **Burocracia weberiana na estrutura educacional do Estado de São Paulo**. Campinas, SP: UNICAMP e INEP, 1974.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, PUC, UNICS, UEPG, 2004. Coleção: Memória da Educação. p. 141- 176.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação, abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MARCHA São Paulo parou ontem para defender o Regime. Folha de São Paulo, 20 mar. 1964 Online. Disponível em: <www.almanaque.folha.uol.com.br>. Acesso em: 9 set. 2011.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. Algumas fontes históricas sobre Conquista primitiva. **Jornal Fifó**. Vitória da Conquista-BA, n. 1, p. 9, 15 de nov. 1977.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. **Há 46 anos, um desesperado maio**. Disponível em: <<http://www.blogdopaulonunes.com/v3/2011/06/05/ha-46-anos-um-desesperado-maio/>>. Acesso em: 12 set. 2011.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo. A idéia de Conquista e o Sertão da Ressaca. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA BAHIA, 4, Bahia. **Anais...**, Bahia: [s.n.].v. 1, p. 283-296, out. 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral, como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.
MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Projeto: memória da educação na Bahia**.

Salvador: Ed. UNEB, 2001.

MIGUEL, Maria Elisabete Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: 2004. p. 47-55.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MONTORO, Franco, **Da “democracia” que temos para a democracia que queremos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-33.

NADER, Ana Beatriz. **Autênticos do MDB - Semeadores da democracia: história oral de vida política**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. 2 ed. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 2 ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NUNES, Antonieta D'Aguiar. Fundamentos e políticas educacionais: história, memória e trajetória da educação na Bahia. **Publicações UEPG, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, p. 209-224, dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Maria R.T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola, administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Edileusa Santos. **O ginásio de Conquista, memória de uma instituição escolar (1940-1960)**. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Memória e Linguagem, Vitória da Conquista.

OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de. **Relações de poder como expressão de práticas (re)construídas no contexto da escola**. 2008. 84f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Educação, João Pessoa.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai/ago., 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**. São Paulo: Cortez, 2010.

PARRA, Marco Antonio de La. **Carta abierta a Pinochet**: monólogo de la clase media consu padre. Chile: Editorial Planeta, 1998.

PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA. Persistence de la mémoire, 1931. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt>> Acesso em: 9 set. 2012.

PINHEIRO, Israel de Oliveira. A política na Bahia: atrasos e personalismos. **Ideação**, Feira de Santana, n. 4, p. 49-78, jul./dez. 1999.

POLÍTICA educacional. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, n. 1881, 20 abr. 1963.

POLÍTICA educacional. **Jornal O Combate**, Vitória da Conquista, v. 34, n. 7, 25 maio de 1964.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADO JR, Caio. **Teoria Marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html>. Acesso em: 16 out. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: Lei n. 10. **O Jornal da Conquista**, Vitória da Conquista, 29 set. 1973.

PRISÕES. **O Sertanejo**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 83, 20 jun. 1964.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. **O mandonismo local na vida política**. Belo Horizonte: UFMG, 1969.

QUEIRÓZ, Raquel de. **O quinze**. 74 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

QUESTÃO de segurança nacional. **Jornal O jornal de Conquista**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 288-289, 22 jan. 1966.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2003.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. São Paulo: Record, 2004. v.1.

REGO, José Lins do. **Meninos de engenho**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

RICHARDSON, Roberto Jarry. et. al. 3.ed. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. Histoire de la philosophie et historicité. In : ARON, Raymond (org.). **L'histoire et ses interprétations. Entretiens autour d'Arnold Toynbee**. Paris: Mouton: 1961, [s/p].

RIDENTI, Marcelo. **Política pra quê?** São Paulo: Atual, 1992.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANDER, Benno. **Administração escolar no Brasil**. São Paulo: Líber Livro, 2007.

SANDER, Benno. **Produção do conhecimento em política e gestão da educação: principais tendências**. Disponível em: <<http://bennosander.com/textos.php>>. Acesso em: 15 set. 2011.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al. **Instituições escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: 2007

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. especial, p. 20-27, ago. 2006.

SANTANA, Marco Aurélio; THIESEN, Icléia. O (im)possível esquecimento e os processos de resignificação da memória social. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12, Rio de Janeiro. ANPUH, **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPUH, 2006, p. 1-7.

SANTANA, Ediane Lopes de. Campanha de “desestabilização” de Jango: as “donas” saem às ruas!. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (Org.). **Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-30.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SARTRE, Jean Paul. A república do silêncio. **Fólio, Revista de Letras**, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 1, n. 1, p. 117-120, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

SCOCULIA, Afonso Celso. **Educação popular, do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. São Paulo: Cortez, Ed. UFPB, IPF, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, Luis Carlos da Ibiapaba e. **Currículo pleno das escolasmunicipais**. Vitória da Conquista, BA: PMVC/SMED, 1996.

SILVA, Antônia Almeida; PINA, Maria Cristina Dantas. **Educar para enriquecer: o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na Bahia (1940-1970)**. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 36, p. 57-69, dez. 2009.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar. 2001, [s/p].

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Golbery do Couto e. **Geopolítica do Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1967.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Memória de professores intelectuais como interlocutores do republicanismo em Vitória da Conquista entre os anos de 1910 até 1945**. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Memória e Linguagem, Vitória da Conquista.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: **A vida e o ofício dos professores**. XVII Reunião Anual da ANPED. Caxambu, maio 1994, p. 13-41.

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

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, Anísio Spíndola, et. al. **Administração escolar**. Salvador, ANPAE, 1968, p. 9-17.

TEMPO GLAUBER. Glauber Rocha. **Ponto de cultura, tempo glauber, cultura em movimento**. Disponível em: <<http://www.tempoglauber.com.br>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado, história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TRAGTEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, Ano 7, n. 20, p. 40-45, jan./abr., 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Zuenir. **1968, o ano que não terminou**. 3 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

VERNANT, Jean Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: Difusão, 1973.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Ângela da S. (Orgs) **Gestão da educação, impasses perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 129-145.

VITÓRIA DA CONQUISTA: história. **Lista de municípios baianos, Vitória da Conquista**. Disponível em: www.wikipédia.com.br. Acesso em: 12 jan. 2012.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Escolas municipais e creches conveniadas**. Disponível em: <<http://www.pmvc.com.br>>. Acesso em: 20 de set. 2011.

VITÓRIA esmagadora do MDB nesta cidade. **O jornal de Conquista**, Vitória da Conquista, nº. 684, 20 nov. 1976.

WARDE, Miriam Jorge. **Educação e estrutura social, a profissionalização em**

questão. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia.** 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. v. 1-2

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo:** texto integral. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011. 235 p. (A obra-prima de cada autor)

APÊNDICE A – FICHA INDIVIDUAL DO ENTREVISTADO

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC/MG

Programa de Pós-graduação em Educação

Mestrado em Educação

Título da pesquisa: “MEMÓRIAS SILENCIADAS DE PROFESSORES: RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA, NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL”

Mestranda: Elenice Silva Ferreira

Orientadora: Professora Dr^a. Magali de Castro

FICHA INDIVIDUAL DOS(as) PROFESSORES(as) ENTREVISTADOS(as)

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

CEP: _____

Cidade: _____

UF: _____

Telefone residencial: _____

Celular: _____

E.mail: _____ Estado Civil: _____

Faixa etária: () Até 50 anos

() Entre 50 e 55 anos

() Entre 55 e 60 anos

() Acima de 60 anos

2. TRAJETÓRIA ESCOLAR

2.1. Cursos Regulares:

Fundamental de 1ª. a 4ª. série – Ano de conclusão: _____

Fundamental de 5ª. a 8ª. série – Ano de conclusão: _____

Ensino Médio ou Ensino de 2º grau: Escola: _____

Cidade: _____ Ano de conclusão: _____

Curso Superior – Especificação

Instituição: _____

Cidade: _____ Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

2.2 Outros cursos (especifique):

2.3. Pós-graduação (*latu sensu*- extensão- outros)

Instituição: _____

Cidade: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Cidade: _____ Ano de conclusão : _____

Instituição: _____

Cidade _____ Ano de conclusão: _____

3. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

3.1. Magistério no Ensino Fundamental

Cidade	Escola	Período	Séries em que lecionou	Turnos em que trabalhou	Forma de Ingresso	Sistema de ensino: Estadual, Municipal, Privado

3.2 Experiência em outros cargos da área de educação em escola e/ou em Órgãos Administrativos do Sistema de Ensino:

() Direção () Vice-direção () Coordenação/Orientação Pedagógica () Secretaria de Escola () Outros

Especificar: _____

3.3 Participação em outras atividades educativas fora do ambiente escolar

() Atividades cívicas () Cursos de capacitação () Atividades sindicais
() Outras

Especifique:

3.4 SITUAÇÃO ATUAL

3.4.1. Atualmente exerce profissão docente? Sim () Não ()

Nível: Fundamental () Médio () Superior ()

Nome da Instituição :

3.4.2. Está aposentado(a) da função de professor(a)

() Sim () Não

3.4.3. Ano de aposentadoria na profissão docente: _____

3.4.4. Outra atividade profissional em exercício:

Função: _____

Ramo de atividade _____

Local: _____

4. DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA:

4.1. Concorda em ser entrevistada?

Sim () Não ()

4.2. Para a realização das entrevistas, indique:

Local: _____ Data: _____

4.3. Disponibilidade de horários: _____

4.4. Possui algum tipo de material que gostaria de ceder à pesquisa?

() Sim () Não

Qual?

() fotos

() plano de aula

() carta, bilhetes de alunos

() ata de reunião

() outros _____

“A SUA PARTICIPAÇÃO E COLABORAÇÃO NO PREENCHIMENTO E DEVOLUÇÃO DESTA FICHA SERÁ MUITO IMPORTANTE PARA A NOSSA PESQUISA. DESDE JÁ, AGRADECEMOS!”

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa-CEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

N.º Registro CEP: **CAAE – 0400.0.213.000-11**

Título do Projeto: “MEMÓRIAS SILENCIADAS DE PROFESSORES: RELAÇÕES DE PODER EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA, NO PERÍODO DE DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL”

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará as relações de poder em uma escola pública.

Você foi selecionado(a) porque nossa pesquisa incide sobre professores(as) que trabalharam na Escola Municipal CLÁUDIO MANUEL DA COSTA, em Vitória da Conquista-Bahia, no período de 1964 a 1985. O objetivo deste estudo é investigar as relações de poder na escola citada, durante o período de ditadura civil-militar no Brasil, a partir das memórias de professores.

A sua participação neste estudo consiste em conceder entrevista semi-estruturada à pesquisadora mestranda ELENICE SILVA FERREIRA, sobre a sua relação com os sujeitos sociais do espaço escolar e fora dele, abrangendo o ambiente cultural e político no período ditatorial. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação neste estudo. Sua entrevista será gravada, transcrita e organizada pela pesquisadora responsável por ela.

Os depoimentos integrarão o texto, sendo os excertos de suas falas identificados por um pseudônimo escolhido por você, caso assim o deseje. Você terá acesso às informações prestadas antes de sua publicação. Após a pesquisa, as gravações e transcrições de sua entrevista ficarão sob o poder da professora pesquisadora.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar deste estudo.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, se esta for a sua decisão.

Os resultados desta pesquisa servirão para a valorização e a preservação da memória educacional local e de seus sujeitos.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Esperamos contar com sua colaboração.

Pesquisadora responsável:

Mestranda Elenice Silva Ferreira- E.mail: elenicesf@hotmail.com

(77) 8828-4557/ (31) 8284-7272

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, coordenado pela Prof^a. Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada, em caso de questões éticas, pelo telefone (31) 33194517 ou e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Belo Horizonte, ____ de _____ 2011.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Prof^a. _____ Data:
____/____/____

Obrigada pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Elenice Silva Ferreira – Data: ____/____/____.

APÊNDICE C – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa-CEP

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento eu, _____, professora, portadora do R.G nº. _____, residente e domiciliada, à Rua _____, bairro _____, Vitória da Conquista-Bahia, declaro ceder à pesquisadora ELENICE SILVA FERREIRA, brasileira, solteira, residente e domiciliada à Avenida Luís Eduardo Magalhães, 140, Aptº. 303, bairro Candeias, na cidade de Vitória da Conquista-Bahia, mestranda em educação, pela PUC/Minas e professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, situada à Estrada do Bem-Querer, Km 04, Vitória da Conquista-Bahia, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à mesma, no mês de _____ de _____, num total aproximado de _____ horas gravadas.

A referida pesquisadora fica constantemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a pesquisadores cadastrados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a profissão docente – GEPPDOC, o acesso ao mesmo para fins idênticos.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

(Nome completo e assinatura do entrevistado)

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação

Comitê de Ética em Pesquisa-CEP

Título da pesquisa: MEMÓRIAS SILENCIADAS DE PROFESSORES: ESTUDO
SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA CLÁUDIO

MANUEL DA COSTA NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR
NO BRASIL

Mestranda: Elenice Silva Ferreira

Orientadora: Professora Dr^a. Magali de Castro

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. EIXOS DE ANÁLISE

1.1. PERCEPÇÕES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1980

1.1.1. TÓPICOS:

- Como o regime era compreendido por você;
- Quais implicações ele trouxe para a sua vida pessoal e profissional;

1.2. A ESCOLA CLÁUDIO MANUEL DA COSTA NO CONTEXTO DA DITADURA CIVIL-MILITAR:

1.2.1. TÓPICOS:

- Como se davam as relações entre a escola e os representantes do governo ditatorial;
- Quais as interferências do Regime Militar na dinâmica da escola;

- Qual o seu nível de participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola nesse contexto;

1.3. A ATUAÇÃO POLÍTICA E AS INTERRELAÇÕES E RELAÇÕES DE PODER QUE EXTRAPOLAVAM O ESPAÇO ESCOLAR

1.3.1. TÓPICOS:

- Experiências políticas fora da sala de aula e da escola;
- Participação em movimentos políticos e associações sindicais;
- Que relações eram estabelecidas, com quem, por que e como se davam.

1.4. AS INTERRELAÇÕES E RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA ESCOLA (EM RELAÇÃO AO AMBIENTE CULTURAL E POLÍTICO, O CONHECIMENTO E A APRENDIZAGEM) NO PERÍODO DITATORIAL

1.4.1. TÓPICOS:

- Principais atividades desenvolvidas na escola;
- Atividades desenvolvidas no interior da escola que marcaram a vida profissional;
- Relação com colegas, diretores, com alunos e pais, com os órgãos administrativos do Sistema Municipal de Educação;
- Tipo de experiência na docência que menos agradou na escola e por quê?
- Maior desafio enfrentado nos anos de docência na escola.

ANEXOS A - LEIS E DECRETOS**LISTA DE ANEXOS**

Ata da 30ª reunião extraordinária da Câmara Municipal de Vitória da Conquista,
06/05/1964

Lei nº 38/64 - Denomina Escolas Municipais, nos locais que especifica, e dá outras providências.

Lei nº 39/64 – Cria uma Escola Municipal na Fazenda São João, Distrito de José Gonçalves.

Lei nº 47/64 - Denomina uma Escola Municipal e dá outras providências.

Lei nº. 48/64 - Denomina uma Escola Municipal e dá outras providências.

Lei nº 49/64 – Cria e denomina uma Escola Municipal e dá outras providências.

Lei nº 50/64 – Cria e denomina uma Escola Municipal e dá outras providências.

Lei nº 51/64 – Denomina Escola Municipal e dá outras providências.

Lei nº 93/65 – Cria uma Escola Municipal no lugar denominado Escrivão, Distrito de José Gonçalves.

Lei nº 03/67 – Cria e denomina Escolas Municipais nos lugares específicos.

Lei nº 04/67 – Eleva para 100 (cem) o número de Auxiliares de Ensino do Município.

Lei nº 05/67 - Denomina Escolas Criadas pelo Decreto nº 436, de 28 de março de 1967.

Lei nº 24/67 – Cria de uma Escola Municipal no lugar denominado "Choça" distrito sede deste município.

Lei nº 101/71 – Cria de Escolas Municipais nos locais que especifica.

Lei nº 37/74 – Celebra convênio com as Irmãs Medianeiras da Paz visando um melhor atendimento às necessidades educacionais.

Lei nº 77/75 – Celebra convênio nos termos da anexa minuta, com a Fundação Educacional de Vitória da Conquista.

Lei nº 101/76 – Cria o Conselho Municipal de Educação.

Lei nº 103/76 – Do Quadro do Magistério Municipal.

Lei nº 157/78 – Dos salários para o Quadro do Magistério Municipal, cria o Quadro de Pessoal da Biblioteca Municipal, fixa seus salários e dá outras providências.

Lei nº 159/78 - Firma convênio com o INL (Instituto Nacional do Livro) na forma que especifica

Lei nº 175/79 - Efetiva doação de imóvel à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em José Gonçalves.

Lei nº 179/79 - Majoração de Vencimentos e Salários do Pessoal da Secretaria de Educação e Cultura do Município.

Lei nº 201/80 - Vencimentos de Pessoal lotado na Secretaria de Educação e Biblioteca Municipal.

Lei nº 268/83 – Declara de utilidade pública a Associação dos Professores de Vitória da Conquista - A.P.V.C.

Decreto nº 451, de 03 de abril de 1967.

Folhas de ponto referentes aos meses de abril, maio, junho, agosto e outubro de 1976.

Ofícios enviados pelo 2º Sargento José da Silva, chefe do TG 06-006.

Ofício nº. 27/ 85, enviado pela Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa ao 2º. Sargento José da Silva, chefe do TG 06-006.

Ofícios enviados pelo Serviço de Administração Escolar- SMEC à Direção da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

Norma de Serviço nº 02/84.

Ofícios enviados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura à Direção da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

Ofícios enviados pelo chefe do Setor Regional da CNAE e do INAE, em Vitória da Conquista à Direção da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa.

Relatórios de Unidades Letivas da Escola Municipal Cláudio Manuel da Costa, referentes aos anos de 1975, 1976, 1978, 1979 e 1981.

Ofícios enviados a autoridades civis e militares, pelo Presidente em exercício da Câmara de Vereadores de Vitória da Conquista, Dr. José Gil Moreira, em julho de 1964.

Ofício enviado pelo 1º Secretário em exercício da Câmara de Vereadores de Vitória da Conquista ao Presidente da República Marechal Humberto Castelo Branco, em junho de 1964.

Ofício enviado pelo Presidente da Câmara de Vereadores ao prefeito eleito pela Câmara, Dr. Orlando da Silva Leite, em julho de 1964.

Projeto de Lei nº. 550/64, para criação e denominação de escolas municipais.

Exposição de motivos do Projeto de Lei nº. 550/64, pelo prefeito Orlando da Silva Leite.