

CÉLIA SANTANA SILVA

**MEMÓRIAS EM DISPUTA: O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA BAHIA (1980-2002)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
História, na UDESC, como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora em História.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiani Bereta Silva

**FLORIANÓPOLIS
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pela autora

Silva, Célia Santana

Memórias em Disputa: O Processo de Interiorização dos Cursos
de Licenciatura em História na Bahia (1980-2002) / Célia Santana
Silva. -- 2018.
234 p.

Orientadora: Dra. Cristiani Bereta da Silva
Tese (Doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-
Graduação em História, 2018.

1. Disputa de Memórias. 2. Formação Docente e Cultura
Política na Bahia. 3. Interiorização do Ensino Superior.. 4.
Universidades Estaduais Baianas.. 5.
Licenciatura em História na Bahia. I. Silva, Dra. Cristiani Bereta
da. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de
Pós- Graduação. III. Título.

CELIA SANTANA SILVA

**MEMÓRIAS EM DISPUTA: O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DOS CURSOS
DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA BAHIA (1980-2002)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, na UDESC, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em História.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Cristiani Bereta da Silva - UDESC (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Marieta de Moraes Ferreira – UFRJ

Prof^a. Dr^a. Iracema Oliveira Lima – UESB

Prof^a. Dr^a. Mônica Martins da Silva –UFSC

Prof^a. Dr^a. Luciana Rossato - UDESC

**FLORIANÓPOLIS
2018**

Aos meus pais, Frederico e Maria Luiza, pela confiança e amor. À Lara, minha filha e fonte de aprendizagens cotidianas. Aos vários professores de História que assim como eu, lutam por um mundo mais humano. E sigo na certeza de um provérbio africano: “as pegadas das pessoas que andaram juntas nunca se apagam”.

AGRADECIMENTOS

Confesso que com o final da tese se aproximando fiquei em dúvidas sobre como começar os agradecimentos. Apesar de ser tão fácil dizer obrigada no cotidiano, o mesmo não acontece com a escrita, que diz muito sobre nós e subsidia novas discussões e estudos. Sendo algo necessário, começo então agradecendo à vida, que, traçada por aventuras e travessias, me trouxe aqui hoje. Ao longo dessas travessias, muitas pessoas foram importantes, tornaram-se mais presentes, mais ausentes, destacaram-se, outras partiram e muitas outras ainda estão por aqui e junto comigo tentam sobreviver às intempéries da vida. Juntos somos família, somos amizade, somos amor e companheirismo. Junto a essas pessoas, sou isso tudo e mais um pouquinho.

Muitas travessias não foram fáceis. Presenciei e presencio cotidianamente combates e disputas, perdas de direitos e garantias conquistadas com muitas lutas. Ou seja, não é tranquilo nem favorável estudar, ler, pesquisar diante do que se vivencia todos os dias. O papel opressor das mídias, os discursos de ódio e a defesa de violências são espinhosos, difíceis de digerir. A sensação de impotência é forte e impactante, mas precisamos seguir, principalmente para honrar a sua história e garantir a máxima de que “nossos passos vêm de longe” e não vão acabar aqui. Você precisa abrir caminhos, gritar e gritar, pois bem sei que “campo de batalha cheira à morte” e não me deixarei morrer com facilidade. Muitos gritos ainda vão ecoar, e o meu certamente estará entre eles.

A pesquisa me deixou marcas e rastros. Da mesma forma, as leituras e essa escrita não só deixaram em mim esses rastros, mas me fizeram passar por outras travessias. Algumas dolorosas, mas muitas outras indescritíveis, pois não há como mensurar tamanha infinidade de sentimentos, emoções, aprendizados e vivências. Não é fácil sentir-se privilegiada no meu mundo, não do lugar de onde venho, por isso o processo de escrita da tese me fez ir ao céu e ao inferno, para utilizar expressões maniqueístas tão em voga nos últimos tempos.

Ficar à disposição da pesquisa, da escrita, ter meu tempo só para ler e escrever é por demais sedutor e por isso mesmo não me dei conta, a não ser nos últimos minutos, de como havia armadilhas ali nesse encanto, e que por isso mesmo muitas vezes me fez me perder. Mas logo voltava para casa. Seduzida fui, leviana fui, aventureira fui. Fui tudo isso e mais um pouco e cheguei aqui. Sei quão difícil foi sentar aqui para escrever, fazer leituras, pesquisar, fichar e escrever enquanto meus pensamentos estavam nas ruas, ouvindo os ecos de: “#NÃOVAITERGOLPE”, “FORATEMER”, “#OCUPATUDO”, “#LULALIVRE”,

“#MARIELLEVIVE”, entre outros gritos que ecoaram no cenário tenebroso em que mergulhou o Brasil nesses últimos anos.

Esses acontecimentos nacionais me impactaram, me acompanharam, me sobressaltaram e com certeza marcaram a minha escrita, principalmente por conta da temática, as disputas de narrativa. Os chamados para a rua muitas vezes me tiraram o foco, me deixaram dividida (me concentrar na pesquisa ou ir às ruas?). Essa situação me imobilizou e mostrou minha impotência também, pois nem sempre podemos ser militantes só nas – e das – ruas. Outras formas de luta e enfrentamento são necessárias, e sabiamente minha orientadora me disse que a militância também estava aqui, na escrita. E, acatando essa orientação, consegui terminar, mas confesso que entre umas e outras escapulidas.

Uns dizem que sou sortuda, outros filha de Iansã, outros que tenho um anjo de guarda forte. Realmente não preciso saber disso para ter certeza de que as pessoas que entram na minha vida possuem um lugar especial e me fazem ser especial. Desde seu Frederico, Derico para os íntimos, meu pai, que diz que sou “a chave do coração” dele, a um/a estudante do curso de História da UNEB/Eunápolis que ouviu falar de mim e por isso diz que me espera para ser meu/minha aluno/a de estágio, todos me impulsionam/ram a seguir a travessia que foi escrever a tese.

Agradecer é reviver memórias, é extravasar sentimentos e afetos. É perceber o quanto deixamos e recebemos por essa vida afora, e aqui me inspiro em Guimarães Rosa (1986) quando afirma que o “mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão [...]” (ROSA, 1986, p. 15).

Obrigada, Professora Cristiani Bereta da Silva, minha orientadora, por ter aceitado orientar meu projeto com profissionalismo, pelas orientações em todos os aspectos que envolvem uma elaboração de tese, sempre atenta, rigorosa e sensível. Os diálogos permeados de sabedoria, paciência, compreensão e principalmente confiança me possibilitaram tecer essa escrita atenta às diversas armadilhas que povoam os vários aspectos do nosso viver, mas sempre com sensibilidade e humanidade!

Aos outros, cada um/a que me fez feliz e amada por essa estrada afora. Em Eunápolis, onde resido, em Pojuca, meu território, em Salvador, Feira de Santana e Vitória da Conquista, onde moram meu coração e minhas amizades. Em Florianópolis encontrei abrigo e carinho. Agradecer é também reconstruir minha trajetória, é recordar e, portanto, também reconstruir na memória momentos importantes e significativos da minha vida.

Como diz Ecléa Bosi (1994, p.81) “[...] lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição”. Assim, ao recordar, acendo sentimentos e sensações que me acompanham/ram não só nesses quatro anos, mas ao longo de uma vida de lutas, labutas, consumições e muita diversão, todos eles acompanhados de boas companhias, de muito querer bem. Repetindo esses sentimentos e sensações compartilhadas, de muito amor: “Minha embaixada chegou/Deixa meu povo passar/Meu povo pede licença/Pra na batucada desacatar”¹.

E por conta das lembranças, das reaparições, é que trago o trecho acima, pois expressa o que quero dizer agora ao mundo. Preciso dizer que levo por onde for esse tanto de gente, que não cabe numa embaixada... É uma música que, entre tantas, tenho ouvido muito nesses dias, pois me alegra e renova minhas forças. Com ela ecoando, vou lá defender a tese, mas não estou sozinha, levo cada um dos meus comigo. Esses meus que compartilharam e compartilham amor, amizade, afagos, experiências e afetos comigo: Maria Luiza, minha mãe, minhas irmãs Márcia, Rita, Lúcia, Noca e Zezé, meus sobrinhos Ian, Mirna, Hellen, Kauã, Carol e Enzo, Zé. A doce Débora, e meu sabiá Bia. Hugo e a família Santana, presentes na minha vida!

Walnízia, Pedro Paulo, Binha, Nilza, e familiares, a amizade de vocês me fortalece.

A Olga, minha amiga que me emprestou Tchor, Beca, Tomás, que se tornaram minha família, meu porto seguro, sou eternamente grata pelo afeto, amizade, acolhida e abrigo. Obrigada!

Agradeço a Antonia, Emilia, Tina, Olga, João Diógenes, Gil, Coelho e Marcos Gomes, meus amigos e amores vivos, que me dão suporte e força para lutar e lutar! Amo vocês e os carrego por onde vou! Margot, minha fada madrinha, seu apoio e incentivo foram e serão sempre importantes na minha vida! Angelina e Neide é uma honra dividir com vocês tanta amizade e companheirismo nessa terra de tantos sabores.

À Professora Elizete da Silva, minha inspiração! Sua generosidade me ensina a ser cada dia melhor.

À Edluze e Seu Geraldo, meus pais de coração. Gratidão para todo o sempre!

¹ Os versos de “Minha embaixada chegou,” samba do compositor baiano Assis Valente (1908-1958) lançado em 1934 na voz da cantora Carmen Miranda (1909-1955), são cantados 83 anos depois na voz de Chico Buarque, no show “Caravanas” (20 de maio de 2018).

A Michele Soares, pela parceria, pelo cuidado e zelo com que me ajudou com as digitalizações, organização das referências, mapas, gráficos e transcrições.

Marcos Queiroz, meu eterno orientando, pelo cuidado e disponibilidade! Jamilly Laureano, Marlos Cândido, pela parceria, disponibilidade e cuidados. André Lima, Danilo Serafim, Dandara, Levi, Franci, dentre outros ex-alunos, que se tornaram companheiros de sonhos, alegrias e aventuras diversas.

Sandro Leite, meu fotógrafo, digitalizador e parceiro nas aventuras de todas as horas.

A Joceneide Cunha e Sandra Gama, duas companheiras que a UNEB me presenteou, sempre cuidadosas e sensatas. As conversas, trocas e cumplicidades são importantes para mim, mesmo que aconteçam nas madrugadas da vida!

A Sandra Regina Barbosa, pelas leituras e indicações cuidadosas, e altos papos madrugada adentro. A Ivanice Ortiz, pelo apoio e discussões iniciais.

A Nathalia Alem, Caroline Lima, Francisco Cancela, pela amizade e apoio.

A Cristina Souza, Claudia Santos, Irani Roque, Elizia Lustosa, Alex Goes, Benício, Shirley, pela parceria e amizade sem cobranças e muita compreensão e respeito.

A Nora de Cassia, pelo companheirismo, confiança e apoio.

Agradeço a Roberto Bueno pelo acolhimento e abrigo nos primeiros dias na fria Florianópolis, sua disponibilidade e companheirismo são impagáveis! Obrigada.

A Fábio/Jacobina, parceiro de dramas e esperanças em dias melhores, marcados nas poesias musicadas.

Obrigada aos meus colegas da turma de Doutorado, principalmente da linha Cultura Política e Sociabilidades: Lisa, Cristina, Juliana, Daniel (meu gentil cicerone e fiador), Felipe, Yomara. O ano de 2014 realmente fez diferença em nossas vidas! Bibi, Samira, Patricia, Brigitte, Michele, Diego, Thiago e Lucas, todos muito companheiros e carinhosos. As trocas, leituras e desabafos foram ricos e significativos.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Ensino de História, memória e culturas (CNPq/UDESC): Rosiane Bechler (minha querida), Elaine, Rosiane Damázio, Iara, Maíra, Andréa, João, Jaison, Carina, Leticia, Thais, Anne, pelas leituras atentas e cuidadosas. Foi um prazer compartilhar momentos significativos com vocês.

A meus entrevistados, que atenciosamente me receberam e compartilharam comigo e com o mundo suas memórias.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, por me conceder afastamento por quatro anos das minhas atividades de sala de aula e pela bolsa de estudos (Programa de Apoio à Capacitação – PAC) entre novembro de 2016 e julho de 2018. Em particular, aos colegas do

Colegiado de História, do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII, de Eunápolis, que foram favoráveis à minha liberação.

À professora Silvia Maria Fávero Arend, pela maneira com que conduziu as aulas na disciplina Culturas Políticas e Sociabilidades, na qual as leituras e discussões me possibilitaram a construção de conhecimento teórico e pertinente sobre cultura política. Parabéns pela sua didática, seriedade e compromisso com a "operação historiográfica".

À professora Marcia Ramos de Oliveira, e aos professores Luiz Felipe Falcão, Reinaldo Lindolfo Lonh, pela instrumentalização intelectual e profissional que suas aulas, leituras e debates me proporcionaram.

À professora Nucia Alexandra Silva de Oliveira e à turma do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, que na disciplina Didática da História: Trajetória, Desafios e Perspectivas fez com que as noites de segunda-feira se tornassem produtivas, instigantes e “fazedoras” de várias histórias.

Ao professor Norberto Dallabrida, pela escuta sensível e pela seriedade na condução das discussões na disciplina Escolarização, História e Poder, além da leitura cuidadosa e das sugestões pertinentes na leitura do meu projeto na visita à disciplina Seminário Avançado.

Ao professor Elison Antonio Paim e à turma da disciplina S.E. Walter Benjamin: memória e experiência. Algumas pessoas se tornaram afetos, como Tati Mendes, Valdemar de Assis, o Vavá, entre outros. Juntos, vivenciamos um pouco o ambiente da UFSC e compartilhamos ricas experiências em vários sentidos.

Agradeço as leituras e contribuições ao trabalho das professoras Luciana Rossato e Monica Martins, que gentilmente se dispuseram a participar do exame de qualificação da pesquisa.

Obrigada aos funcionários dos diversos espaços que me receberam com presteza e atenção sempre, UNEB, UESB, UEFS, FAGED, SEI, Arquivo Público.

Ao secretário do PPGH, Piter Kerscher, pela atenção e presteza em atender às solicitações e tirar as dúvidas.

E por fim, mas não menos importante agradeço a Elcio, meu companheiro, pela paciência e ternura ao longo dessa travessia.

Agradeço a minha pequena flor Lara, minha filha amada, que me incentivou e incentiva com seu sorriso e indagações sobre esse vasto mundo, no desejo e na esperança de que ela trilhe seus passos nos caminhos da luta, da justiça, e que protagonize suas histórias.

RESUMO

Esta tese, trata do processo de expansão do Ensino Superior no Estado da Bahia a partir da implantação dos cursos de licenciatura em História nas universidades estaduais baianas localizadas em Vitória da Conquista, Feira de Santana e Alagoinhas. O marco temporal estudado foram os anos de 1980 a 2002. As fontes utilizadas para essa pesquisa foram de diferentes tipologias (orais, impressas, manuscritas) e a metodologia privilegiou o cruzamento dessas fontes variadas, justamente para poder pensar nas versões sobre esse processo. Foram realizadas 16 entrevistas orais, sendo com oito professores de História que ministraram aulas nos primeiros cursos de História na UESB, UEFS, e UNEB, e também com oito estudantes de História, egressos das primeiras turmas das referidas universidades. Memória e experiência figuram nessa tese como categorias conceituais que nos permitiram compreender as disputas de memórias sobre um mesmo acontecimento. O primeiro capítulo evidencia as políticas do Estado baiano que possibilitaram o processo de expansão do ensino superior. O segundo capítulo apresenta o percurso dos cursos de licenciatura em História nas três Universidades Baianas para identificar o perfil idealizado pelos projetos políticos pedagógicos dos referidos cursos. O terceiro capítulo, aborda as memórias e narrativas dos professores formadores dos cursos de licenciatura em História acerca desse processo de expansão. O quarto e último capítulo apresenta as narrativas dos egressos que fizeram parte das primeiras turmas dos cursos de Licenciatura em História das Universidades estudadas. Compreende-se que essa tese, contribui para os estudos da História do Tempo Presente ao enfocar as relações entre a formação docente e a cultura política num determinado espaço e tempo, além de apresentar indícios de como o Estado da Bahia e os sujeitos envolvidos lidaram com seus conflitos e dilemas acerca do processo de interiorização do ensino superior.

Palavras-chave: Disputa de Memórias. Formação Docente e Cultura Política na Bahia. Interiorização do Ensino Superior. Universidades Estaduais Baianas. Licenciatura em História na Bahia.

ABSTRACT

This thesis deals with the process of the expansion of higher education in the State of Bahia since the implementation of undergraduate courses in history in the state universities of Bahia, located in Vitória da Conquista, Feira de Santana and Alagoinhas. The time frame studied was from 1980 to 2002. The sources used for this research were of different typologies (oral, printed, handwritten) and the methodology prioritized the crossing of these varied sources, in order to be able to reflect on the versions of this process. Sixteen oral interviews were conducted with eight history teachers who taught classes in the first courses of History at UESB, UEFS and UNEB, and also with eight history students, who had graduated from the first classes of those universities. Memory and experience are included in this thesis as conceptual categories that enable us to understand memory disputes about the same event. The first chapter shows the policies of the state of Bahia that made possible the expansion of higher education. The second chapter presents the trajectory of degree courses in History in the three universities in Bahia to identify the profile idealized by the pedagogical political projects of those courses. The third chapter brings memories and narratives of the teachers who teach the degree courses in History about this process of expansion. The fourth and last chapter presents the narratives of the graduates who were part of the first classes of the degree courses in History of the studied universities. This thesis contributes to the study of the History of Present Time by focusing on the relationship between teacher education and political culture in a given space and time, and by presenting evidence of how the State of Bahia and the subjects dealt with their conflicts and dilemmas about the process of interiorization of higher education.

Keywords: Dispute of Memories. Teacher Training and Political Culture in Bahia. Interiorization of Higher Education. State University of Bahia. Degree in History in Bahia.

LISTA DE SIGLAS

ADUFS	ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
ADUNEB	ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
ADUSB	ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DO SUDOESTE DA BAHIA
ANPUH	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA
APEB	ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA
APLB	SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
ARENA	ALIANÇA RENOVADORA NACIONAL
CAPEX	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO SUPERIOR
CEDOMA	CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DE ALAGOINHAS
CEPEX	COORDENAÇÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO
CIFS	CENTRO INDUSTRIAL DE SUBAÉ
CIS	CENTRO DAS INDÚSTRIAS DE FEIRA DE SANTANA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNPQ	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CEPSH	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
DESAP	DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR E APERFEIÇOAMENTO
ESEB	ESCOLA SUPERIOR DE ESTATÍSTICA DA BAHIA
FACCEBA	FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DA BAHIA
FACEBA	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FAFIC	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE CAJAZEIRAS
FACED	FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAHIA
FFP	FACULDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
FFPA	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ALAGOINHAS
FFPVC	FACULDADE DE FORMAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA
FIGAM	FUNDAÇÃO IRACI GAMA DE CULTURA
FNFI	FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
MEC	MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
OSPB	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL
PCNS	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PIEC	PLANO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
PP	PROJETO PEDAGÓGICO
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PST	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS
REUNI	REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
RMS	REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR
SESEB	SISTEMA DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEC	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
SEI	SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA

SUDENE	SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE
SUREC	SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UB	UNIVERSIDADE DO BRASIL
UESC	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
UCSAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SALVADOR
UDF	UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL
UEFS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
UESB	UNIVERSIDADE DO SUDOESTE DA BAHIA
UFG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS UFG
UFRGS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa com as cidades-polos, Alagoinhas, Feira de Santana e Vitória da Conquista.....	60
Figura 2 – Mapa de Localização da UNEB, UEFS, UESB.....	61
Figura 3 – Mapa com Localização da UEFS (Módulo VII) e a sua distância da capital do Estado.....	64
Figura 4 – Vitória da Conquista na década de 1970.....	67
Figura 5 – Vitória da Conquista em 1970.....	68
Figura 6 – Vitória da Conquista em 1980.....	68
Figura 7 – Fotos de Feira de Santana da década de 1970.....	69
Figura 8 – Figura 7- Fotos de Feira de Santana da década de 1980.....	70
Figura 9 – Fotos de Feira de Santana da década de 1990.....	70
Figura 10 – Fotos de Feira de Santana da década de 1990.....	71
Figura 11 – Fotos de Feira de Santana da década de 1990.....	97
Figura 12- Fotos da UESB (2000).....	98
Figura 13- UESB (atual).....	98
Figura 14- Imagens antigas e atuais do CUCA.....	107
Figura 15- Fotos atuais da UEFS.....	107
Figura 16- UNEB de Alagoinhas.....	119
Figura 17- UNEB (foto atual).....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do PIB de três cidades baianas – 2015.....	65
Tabela 2 – Número de alunos das três universidades baianas (1986).....	78
Tabela 3 – UEFS	133
Tabela 4 – UNEB.....	133
Tabela 5 – UESB.....	134
Tabela 6 – UFBA.....	134
Tabela 7 –Número de alunos e professores na Rede Estadual e de Ensino Superior (1973) UFBA.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Governadores da Bahia e os respectivos secretários de Educação e Cultura.....	53
Quadro 2 – Instituições de Educação Superior no Estado da Bahia (1960–1980).....	63
Quadro 3 – Expansão do Ensino Superior na Bahia (Graduação e Pós-Graduação).....	74
Quadro 4 – Estrutura Curricular do Curso de Geografia e História.....	92
Quadro 5 – Formação dos(as) entrevistados(as).....	175
Quadro 6 – Ensino Superior (Graduação): relação entre demanda (D) e oferta (O) de vagas no vestibular, segundo regiões e estados do Nordeste (1970, 1975 a 1980).....	183

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 PRIMEIRO CAPÍTULO – INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA	49
2.1 PLANO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA.....	54
2.1.1 As Faculdades de Formação de Professores	58
2.1.2 Os primeiros cursos de licenciatura em História	73
3. SEGUNDO CAPÍTULO – PERCURSO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NAS ESTADUAIS BAIANAS	83
3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UESB.....	96
3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UEFS	106
3.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UNEB	119
4. TERCEIRO CAPÍTULO – PROFESSORES DE HISTÓRIA NO INTERIOR DA BAHIA: OS PRECURSORES	129
5 QUARTO CAPÍTULO – OS EGRESSOS: EXPECTATIVAS E HORIZONTES.....	175
5.1 OS ANOS 1980/1990: JUVENTUDE, NORDESTE, REFORMAS, UNIVERSIDADE, BAHIA.....	179
5.2 EGRESSOS DE ESTUDOS SOCIAIS.....	183
5.3 SER PROFESSOR DE HISTÓRIA OU HISTORIADOR, EIS A QUESTÃO.....	185
5.3.1 UESB.....	188
5.3.2 UEFS.....	195
5.3.3 UNEB.....	202
6 CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO.....	207
7 REFERÊNCIAS.....	213
ANEXOS.....	233

1 INTRODUÇÃO

Serras que se vão saindo, para destapar outras serras.
Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende; mas o que
se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas
(ROSA, 1986, p. 363)

Guimarães Rosa, em sua narrativa sobre as pelejas no mundo sertanejo, apresenta Riobaldo, que em sua caça ao diabo pelo sertão procurou meios de ficar de frente para ele, ou seja, de enfrentá-lo. Pensou-o, pesou-o e, sobretudo, interpelou-o. Descobriu, na travessia, que a sua negação se dá pela afirmação do “homem humano”, pelo fazer-se das gentes. Esse fazer-se acontece com indagações, questionamentos, dúvidas e reflexões que ocorrem em vários momentos. Meu fazer aconteceu na universidade, que é um espaço de travessias, de encontros, de diálogos entre as diferenças. Por ser assim, um espaço de humanização, de vivências, de descobertas, de fazer-se, de indagar-se, de indagar.

Mas as vivências só não bastam, é preciso principalmente fazer perguntas e questionamentos, buscar ampliar o conhecimento, abrir-se e buscar aprender. As indagações formuladas a partir das vivências no decorrer do processo de aprendizagem não possuem respostas rápidas, transformaram-se assim em questões de pesquisa, assumindo o caráter de investigação. Uma investigação mais apurada, em que todas elas estão relacionadas e versam sobre um tema que me acompanha em diferentes momentos, tanto em minha trajetória de formação humana quanto em minha formação acadêmica, traduz assim meu envolvimento com a temática.

Sou professora de História, formada numa universidade estadual localizada no interior da Bahia², num contexto de lutas e embates políticos e acadêmicos. Por isso, investigo as diversas faces que envolvem a formação de professores de História nesse estado, destacando questões acerca do diálogo entre as instituições de ensino que promovem a formação de tais profissionais, concepção de professores formadores, implementação das diretrizes curriculares nos cursos de licenciatura em História, relações entre docentes dos diversos componentes curriculares, os lugares do estágio supervisionado e da prática docente no Estado da Bahia necessitam de estudos mais aprofundados, portanto são determinantes para dar o tom da pesquisa.

Inicialmente estudante do primeiro curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) entre finais de 1980 e início de 1990, tive de enfrentar

² Minha graduação foi na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 1991.

várias travessias, entre elas sair de Pojuca³. Confesso que não foi fácil, pois foi meu primeiro contato com a dimensão acadêmica da graduação, onde travei contato pela primeira vez com o universo da pesquisa, essencial para a conformação de minha trajetória futura. Vivi todo o ensino de 1º grau num contexto de escola pública regida sob a Lei 56972/71⁴, aprovada no período da Ditadura Militar, que consolidou um ensino voltado para uma formação breve, técnica e acrítica. E no 2º grau também. Fiz o curso de Magistério e tinha uma professora que exigia que decorássemos a Lei 5692/71 e o seu funcionamento em relação ao ensino. Sempre resisti às decorações e a minha professora, responsável pela disciplina de Prática de Ensino, dizia que eu não poderia ser boa professora se não soubesse a lei de cor.

Aliado a isso, essa minha professora gostava do relatório todo bordado e eu nunca gostei nem de desenhar, nem de enfeitar nada. Mas consegui concluir o 3º ano do Magistério. Apesar de ter tido sérios problemas por fazer indagações demais, aos poucos construí meu ser gente, ser professora. Nesse caminhar, fui professora das redes estadual e municipal de ensino por dezessete anos e durante esse período atuei nos âmbitos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Atuei não só como professora de História, mas de Sociologia, Filosofia, Artes e também na condição de coordenadora de área de História. Essa trajetória foi marcada por inquietações, reflexões, anseios, conquistas, alegrias, mas também por desânimos e frustrações.

Em 2010, fui aprovada no concurso público para professora da Universidade do Estado da Bahia/UNEB e passei a ministrar aulas no componente curricular Estágio Supervisionado em História, em que pude vivenciar os desafios e as provocações do que é e como ensinar a ser professor de História. A partir desse novo lugar, as preocupações em relação ao que e como ensinar História aumentaram, pois a convivência entre os dois universos – o do ensino de História para a graduação e o ensino de História para os estudantes do Colégio Estadual Baden Powell⁵ – trouxe vários conflitos, desconfortos, dúvidas e impasses que extrapolavam as instituições e caminhavam comigo a todo canto e lugar.

Essas incertezas se avolumaram e ganharam formas de investigação e interesse de pesquisa, pois no momento em que precisava buscar espaços escolares para que os estudantes de graduação desenvolvessem seus estágios supervisionados em História, as questões se

³ Cidade baiana localizada na região metropolitana, que é considerado a princesinha do petróleo, por conta da exploração de petróleo na região. Distante 90 km de Feira de Santana.

⁴ Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 22 de mai. 2017.

⁵ O Colégio Baden Powell é uma escola da Rede Estadual onde ministrei aulas de História, no período noturno, para a Educação de Jovens e Adultos nos anos de 2010/2011.

tornavam mais complexas por vários motivos, entre eles a dificuldade de encontrar professores com formação em História lecionando em turmas regulares, para atuarem na condição de professor supervisor desses estudantes.

Geralmente os professores regentes das turmas possuíam graduação em outros cursos, como Artes, Geografia, Letras, e mesmo alunos ainda em formação, pois é muito comum no interior da Bahia a contratação de profissionais no Regime de Prestação de Serviço (PST), cujo pré-requisito é estar cursando qualquer licenciatura a partir do quinto semestre⁶. Outro contratempo refere-se às ofertas de ingresso nos cursos de licenciatura em História: caso não haja desistência ou evasão, a cada semestre são 40 estudantes para cada sala de aula e não há espaços para todos desenvolverem seu estágio supervisionado. Vale ressaltar que a indicação legal do Regimento de Estágio⁷ não permite o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em História em dupla ou em grupos, exceto no Estágio Supervisionado IV⁸.

Portanto, desde 2010, procuro insistentemente fazer com que os estudantes de graduação em licenciatura em História ampliem o olhar para além da sala de aula, pois o momento dos estágios não é só ritualístico. Compreendo-o como o lócus de criatividade, que se configura em oportunidades de preparação, organização e apropriação do local de ensino. A partir da minha experiência, percebi a necessidade de investigar como os estudantes dos cursos de licenciatura em História estão sendo formados nas universidades estaduais.

A essa altura volto a me ligar a Guimarães Rosa (1986), pois aqui são as “maiores perguntas” que, “rosianamente”, me proponho a responder: como o Estado baiano pensou e formulou políticas para essa formação, a partir de quais critérios e interesses? Em virtude da extensão do Estado da Bahia e por isso da impossibilidade de conhecer todas as instituições que promoveram a formação de professores nesse estado, priorizei como lócus desta pesquisa apenas as universidades estaduais baianas, a saber: Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Feira de Santana; Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista; e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com sede em Salvador, mas na modalidade multicampi⁹. A Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC não vai fazer parte

⁶ Na Bahia a denominação é por semestre e os alunos dos cursos de licenciatura iniciam seu estágio supervisionado a partir do quinto semestre (5º), o que corresponde a 51% do curso, ou dois anos e meio, conforme Projeto de Reconhecimento do Curso de História – Campus XVIII/UNEB, Eunápolis, 2011.

⁷ Projeto de Reconhecimento do Curso de História – Campus XVIII/UNEB, Eunápolis, 2011.

⁸ De acordo com o Regulamento Geral de Estágio da UNEB (Resolução CONSEPE nº 795/2007), a atividade central desse estágio é a construção de um projeto de oficina em espaços não formais de aprendizagem.

⁹ A UNEB adota o sistema multicampi, sendo 29 departamentos instalados em 24 *campi*: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande. Atualmente a UNEB possui oito cursos de História: Alagoinhas, Caetité, Conceição do Coité, Santo Antonio de Jesus, Jacobina, Teixeira de Freitas, Eunápolis, Lauro de Freitas.

da pesquisa por não ter participado desse processo de interiorização do Ensino Superior, fato que ocorreria anos mais tarde¹⁰. Essas universidades, através dos seus cursos de licenciatura em História, objetivaram preparar professores de História para atuar nos ensinos de 1º e 2º graus (a partir de 1996, Ensinos Fundamental e Médio), promovendo assim o processo de interiorização dos cursos superiores, incluindo das licenciaturas em História.

A tese que defendo é de que o período em que ocorreu a expansão do ensino superior no Estado da Bahia fez parte de um processo amplo de mudanças de âmbito nacional e, conseqüentemente, não foi aceito e vivido da mesma maneira por todos os sujeitos envolvidos. Entre esses, os gestores que representavam os interesses do Estado, professores formadores, estudantes das primeiras turmas dos cursos de licenciatura em História, remanescentes ou não dos cursos de Estudos Sociais e que não possuem a mesma memória sobre esse processo. Esses sujeitos tiveram interesses e ações distintas, pois ocuparam lugares diferentes no processo, o que constitui um locus de diversas memórias conflitantes.

Ressalto que os cursos de licenciatura em História não são frutos do antigo curso de Estudos Sociais, mas trazem em sua criação essa herança, pois a sua extinção fez parte desse processo de expansão do ensino superior no Estado da Bahia. Em certa medida, considero que os cursos de licenciatura em História possibilitaram gradualmente a extinção dos cursos de Estudos Sociais. Extinção essa que ocorreu em ritmos diferentes em cada universidade, de acordo com as possibilidades e interesses dos atores de cada uma delas.

Interessa aqui apresentar as disputas de memórias dos sujeitos envolvidos e suas respectivas atuações no processo de interiorização dos cursos de licenciatura em História na Bahia. O recorte temporal selecionado são os anos de 1980 a 2002. A delimitação do recorte possibilita investigar o processo de interiorização dos cursos de licenciatura em História em três universidades baianas, e o marco temporal está relacionada ao início do processo de expansão do ensino superior na Bahia, ou seja, a interiorização desse ensino a partir da transformação das Faculdades de Formação de Professores (FFP), em universidades estaduais anteriormente citadas.

O Brasil pós-1964 demonstra preocupação com a manutenção da ordem pública e com a defesa da nação de possíveis inimigos, estabelecendo assim uma doutrina que orienta tanto as questões políticas quanto econômicas do Estado Nacional. Essa doutrina também é

O primeiro surgiu em Alagoinhas, em 1988. Informação disponível em: BAHIA. Secretaria da Educação B135. Perfil da Educação na Bahia. Salvador: Secretaria, 2006.

¹⁰ Na época a região cacaueteira alimentava intenções separatistas, para onde o governo planejou implantar uma Universidade Estadual da Bahia que resultaria da agregação de instituições particulares existentes em alguns municípios dessa região.

direcionada para as questões sociais e consequentemente para as instituições de ensino, e por meio do “Ministério da Educação e Cultura orienta as diretrizes educacionais, promove o controle e a perseguição política no interior dos movimentos de estudantes e professores, nas universidades e escolas de 1º e 2º graus” (ZAMBONI, 2001, p. 81). Essas e outras questões mobilizavam as discussões acerca do ensino de História na década de 1980, e isso me motivou a investigar como essas questões foram resolvidas no Estado da Bahia, não especificamente sobre a lei 5692/71, mas os desdobramentos dela, o processo de expansão do ensino superior e a extinção dos cursos de estudos sociais, implantados nesse período, e consequentemente a criação dos cursos de História.

De acordo com Guimarães (2012), nos anos 1980 o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica em oposição às questões técnicas da profissão. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. Para a autora, é nesse período que proliferam as pesquisas no ensino de História motivadas principalmente por conta da

abertura política e redemocratização da sociedade brasileira. Depois da Ditadura militar, o partido vencedor, PMDB, se voltou para educação, foram organizadas novas propostas curriculares em todos os Estados e a pesquisa e a produção sobre ensino passaram a ter visibilidade (GUIMARÃES, 2012, p. 108).

O que não significou o fim das contradições e das pressões existentes. Essas mudanças na formação docente são frutos das discussões que aconteceram a partir da década de 1980 e 1990, cujo objetivo era pensar um processo de formação do professor que rompe com a perspectiva da sala de aula como espaço de reprodução do conhecimento que tem como base uma racionalidade técnico-instrumental e defender outro processo de formação pautado na mobilização de saberes históricos e pedagógicos. Esses saberes são sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente, conforme sinaliza Fonseca (2003).

Ou seja, em menos de vinte anos o ensino de história e consequentemente a formação de professores de História foram impactados por várias mudanças tanto na legislação quanto no crescimento das produções acerca do tema. Para Oliveira (2011), o interesse da academia e da ANPUH por pesquisas sobre essas questões começou especialmente a partir dos anos 1970, quando tanto os licenciados quanto os bacharéis em História começaram a demonstrar preocupações com a formação do professor, do ensino de História e questões similares. Tanto

que desde 1977 a ANPUH promove discussões e debates sobre a inserção no seu quadro de sócios, professores de história de outros níveis do ensino, além dos professores universitários, que eram os que fundamentalmente compunham a associação.

O ano de 2002 refere-se ao processo de mudança das licenciaturas em curso, desde a publicação das resoluções do Conselho Nacional de Educação¹¹ que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, a duração e a carga horária para a graduação plena, em nível superior. Ou seja, o momento em que acontece a primeira reformulação curricular que vai impactar os cursos de licenciatura em História nas universidades brasileiras, tanto no aspecto da legislação quanto das concepções de formação docente.

Pesquisa, reflexões e análises acerca da formação do professor de História, questionamentos sobre as maneiras como o professor de História e o pesquisador são vistos como aspectos distantes um do outro somam-se às indagações a respeito de quais critérios foram exigidos para ser professor de História, quais conteúdos foram destacados como os mais significativos, quais princípios nortearam essa formação, dão o tom dessa pesquisa. É possível também observar qual a formação e o perfil dos professores formadores dessas primeiras licenciaturas, bem como identificar o percurso profissional dos primeiros estudantes destas. Os conflitos e disputas que permearam o processo de criação dos cursos de História, e consequentemente da profissionalização desse professor, também são questões sobre as quais me proponho a pensar.

As fontes para essa pesquisa encontram-se em espaços diferenciados, conforme a instituição estudada, e para acessá-los passei quatro meses em trânsito, de Eunápolis (onde resido) para Salvador, Alagoinhas, Feira de Santana e Vitória da Conquista. O acervo da Universidade do Estado da Bahia/UNEB está nos arquivos da Secretaria Geral de Cursos¹², que abriga recortes de jornais, cópias de documentos oficiais, correspondências para os departamentos e outros documentos referentes aos cursos e à instituição, a exemplo do Projeto de Reforma Curricular¹³. A Fundação Iraci Gama de Cultura, que fica em Alagoinhas (FIGAM), abriga o centro de documentação e memória de Alagoinhas (CEDOMA), onde é possível localizar alguns dos documentos analisados. A documentação da UEFS encontra-se

¹¹ O Conselho Nacional de Educação, através das Resoluções 01 e 02/2002, instituiu, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a duração e carga horária para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

¹² A Secretaria Geral de Cursos localiza-se em Salvador.

¹³ Reforma Curricular ocorrida em 2002, em Santo Antônio de Jesus/BA.

em seu Centro de Pesquisa e Extensão (CEPEX), além da Casa do Sertão¹⁴, que abriga jornais e documentação de Feira de Santana e região. Na UESB os documentos estão guardados no próprio colegiado, e no Museu Pedagógico¹⁵. Além desses espaços específicos das Instituições, foi utilizada para a tese a documentação do Arquivo Público do Estado da Bahia/APEB, da Biblioteca Central do Estado da Bahia, da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/FACEBA, da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia/SEI, do arquivo da Secretaria Estadual de Educação/SEC.

Utilizei para a elaboração desta tese documentos administrativos e pedagógicos das universidades, a exemplo de atas datilografadas de reuniões de departamento, pareceres de reuniões, projetos de cursos, incluindo a marginália, programas das disciplinas, correspondências (ofícios e memorandos), ementários das instituições estudadas. A metodologia utilizada com essas fontes foi leitura e cruzamentos de informações, além da interpretação dos discursos ali contidos. Também contribuíram para a produção da tese fontes impressas como Diários Oficiais, jornais institucionais ou não, que foram encontrados nos arquivos das próprias universidades, evidenciando seleção com o objetivo de legar ao futuro determinada memória.

Os trabalhos acadêmicos de professores formadores e estudantes (egressos), a exemplo de relatórios de estágios, livros de memórias, também forneceram pistas significativas para a elaboração da narrativa aqui apresentada. Os livros e discursos oficiais apresentaram memórias dos grupos gestores, o que permitiu complementar com aquelas evidenciadas nas entrevistas. Por conta disso, dispensei possíveis entrevistas com alguns gestores. As fontes me possibilitaram evidenciar alguns discursos repletos de estratégias, a depender dos interesses particulares dos sujeitos em questão.

Entre esses interesses pude perceber como alguns discursos tinham o poder de reforçar o papel central da política do Estado da Bahia no processo de expansão do Ensino Superior, em alguns momentos desconsiderando outros sujeitos. Essa relação Estado, instituições e criações dos cursos é conflituosa, mas, da forma como é descrita nas fontes citadas, causa a impressão de tranquilidade e homogeneidade, o que vai repercutir em outros momentos. Inicialmente percebi que os lugares escolhidos para sediar as instituições de

¹⁴ O Museu Casa do Sertão está localizado no *campus* da Universidade Estadual de Feira de Santana. Foi inaugurado em 30 de junho de 1978 e construído pelo Lions Clube de Feira de Santana e posteriormente doado à Universidade. Informação disponível em: <<http://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo=119>> Acesso em: 22 mai. 2017.

¹⁵ O Museu Pedagógico foi implantado em 1999 e tem se consolidado como espaço destinado não somente à pesquisa, mas também à extensão, por meio de ações desenvolvidas por seus multidisciplinares grupos de estudos e de pesquisas.

Ensino Superior não possuíam profissionais disponíveis para desenvolver as atividades de ensino, o que implicava o deslocamento deles de seu local de origem para o lugar de trabalho, mas essa questão não aparece nos discursos oficiais. A necessidade de professores e professoras migrarem para os referidos municípios, bem como ser selecionados para atuar, figurava não como uma relação de funcionalismo, mas de “barganha” entre gestores das instituições e políticos locais.

As fontes orais foram selecionadas por mim a partir de alguns critérios que estabeleci ao realizar um levantamento prévio do que gostaria de investigar. Se o objetivo era conhecer o processo de expansão do ensino superior na Bahia, os sujeitos históricos deveriam ter participado desse processo, de uma forma ou de outra. A escolha dos entrevistados se deu por meio da leitura dos Projetos de Implantação dos Cursos de História, em seguida por indicações dos entrevistados, mas o critério principal foi sua participação no processo de expansão das universidades estaduais. Então mapeei, a partir da leitura dos projetos de curso, os professores que atuaram como formadores desses primeiros cursos de licenciatura em História. O mapeamento, no entanto, já me mostrou algumas dificuldades, pois alguns desses profissionais já haviam falecido ou apresentavam sérios problemas de saúde, ou mesmo não se tinham notícias deles, com informações que se resumiam a: “se aposentou e sumiu”.

Todos os docentes atuaram nos cursos de História das universidades pesquisadas, assim como nos extintos cursos de Estudos Sociais, que eram ofertados nessas instituições nos anos 1980. O mesmo processo aconteceu com os estudantes que fizeram parte da primeira turma do curso de licenciatura em História das universidades escolhidas para a pesquisa. Chamarei-os de estudantes, porque egressos desses cursos, mas no presente esse grupo também é configurado por professores de História que atuam em um dos níveis de ensino.

Para localizar os egressos busquei indicações em algumas escolas, já que alguns dos professores de História que cursaram essas primeiras turmas em um dos municípios citados atuam nessas instituições de ensino, seja na Educação Básica, seja nas universidades. E aqui ousei dizer que de certa forma é cômodo conhecer e fazer parte do universo da sua pesquisa, pois as relações pessoais em alguns momentos facilitam algumas informações. Sendo professora de História da UNEB, conheço muitos outros professores, o que propiciou a indicação de alguns tantos outros, que finalmente me levaram aos primeiros professores “formados” nas primeiras turmas do curso de licenciatura em História. Essa proximidade com a pesquisa histórica só é possível com a História do Tempo Presente, pois minha identidade pesquisadora dialoga intimamente com o tema estudado nesta tese.

Após esse levantamento, estabeleci os primeiros contatos com sujeitos selecionados por meio de e-mails, telefonemas e mesmo Whatsapp. Em seguida, marquei uma primeira conversa sobre a disponibilidade de me conceder entrevista, apresentando o tema, marcando dias e horários. Confesso que houve muita ansiedade e tensão da minha parte, pois resido em Eunápolis, extremo sul da Bahia, e os meus entrevistados residem em Salvador, Alagoinhas, Feira de Santana e Vitória da Conquista, por isso, além das despesas com as viagens, havia o desgaste da distância. Então, tinha que confirmar dia, hora, local, tudo com muita antecedência e em caso de algum contratempo, não teria como desmarcar, pois as viagens duram cerca de dez horas e nem sempre era possível uma comunicação durante o percurso.

Todas as entrevistas agendadas deram certo, e nos dias e horários combinados estávamos lá para a realização delas. Apesar de serem entrevistas semiestruturadas, que seguiram um roteiro prévio, algumas entrevistas acontecerem mais de uma vez, tanto por conta do tempo que extrapolou o combinado quanto pela falta de alguns dados que considerei importantes e mesmo para complementar algumas informações significativas. Todas elas foram gravadas por um gravador digital e em seguida transcritas, quando se transformaram em textos. Foram realizadas 16 (dezesesseis) entrevistas assim distribuídas: oito entrevistas, sendo cinco com professoras e três com professores, com quem atuou como formador/a das primeiras turmas em suas respectivas instituições, e oito com os primeiros alunos dos cursos de licenciatura em História, sendo três alunas e cinco alunos.

As entrevistas objetivaram identificar quais memórias os sujeitos envolvidos apresentavam sobre o período analisado, o que significou esse momento para cada um deles e como eles perceberam sua participação no processo. As entrevistas estão pautadas na metodologia da História Oral, defendida por Alberti (2009) como uma operação dialógica, cujas fontes são constituídas a partir do interesse do pesquisador e sua interpelação aos entrevistados, que aqui na tese vão ser identificados¹⁶.

As falas ilustram a dinâmica e o movimento da oralidade presentes no momento de recontar o que foi vivido. A partir da segunda metade do século XX, a história oral começa a ser entendida e aceita como possibilidades de estudos por evidenciar dados até então silenciados nos documentos escritos, iniciando-se com isso uma valorização do subjetivo sobre a atribuição de sentidos, em que a entrevista passa a ter cunho documental. Ainda nessa toada de fontes e análises, encontram-se documentos que informam sobre o processo de

¹⁶ O projeto de pesquisa que deu origem a essa tese, foi submetido à Plataforma Brasil, sendo que o processo de elaboração e coleta de dados, foi previamente avaliado, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH) da UDESC, a ser desenvolvido UDESC CAAE 49263815.0.0000.0118.

implementação das primeiras universidades no interior, bem como os desmembramentos das Faculdades de Formação de Professores dos três municípios que criaram os cursos de licenciatura em História: Vitória da Conquista, Feira de Santana e Alagoinhas, respectivamente UESB, UEFS e UNEB.

O *corpus* documental foi analisado considerando e respeitando as diferentes tipologias, pois as informações que trazem sinalizam o contexto da sua produção, e foi observado quais intenções e interesses os atravessam. Tanto as fontes escritas quanto as fontes orais devem ser analisadas considerando sua elaboração no presente, ou seja, um olhar para eventos anteriores, mas com novas interferências e motivações. Os relatos orais e os diálogos que estabelecem com os documentos escritos permearão toda a produção, possibilitando destacar, afirmar e/ou negar determinados fatos trazidos por essas memórias.

Tânia de Luca (2016), ao discutir sobre fontes, esclarece que não existe uma hierarquia ou escala valorativa entre diferentes documentos. Ao contrário, seria na combinação entre diferentes documentos e abordagens que residem a riqueza e diversidade de possibilidades de interpretações. A autora sinaliza, no entanto, que impressos (como jornais e revistas, por exemplo) algumas vezes são colocados em dúvida quanto à legitimidade, pois podem ser parciais, imprecisos e permeados de subjetividade. Essa pesquisa trabalhou (além das entrevistas) com impressos, mas também com variados documentos escritos. São documentos diferentes e que exigem a mobilização de ferramentas de análise que considerem suas especificidades. Em comum, porém, entendo que a interpretação das fontes (independentemente de sua tipologia) precisa sempre considerar interesses e motivos envolvidos em sua produção, preservação e seleção por parte do historiador.

A princípio pode parecer que o universo da pesquisa é muito extenso, mas é bom que se diga que a rigor as instituições não serão analisadas, mas sim as memórias, os significados atribuídos à formação docente em cada instituição, pelos sujeitos históricos que participaram do processo como professores formadores e como estudantes, futuros professores de história, os seja, os egressos. A partir da pesquisa e análise das fontes documentais, busco responder a questões que dizem respeito à formação do profissional de História formado nos anos 1980, atentando para as alterações pedagógicas e o perfil profissional antes das mudanças curriculares de 2002. Quais concepções relativas às funções do professor de História eram privilegiadas? Essas concepções ainda estão presentes nos mesmos documentos oficiais com as mudanças de 1980 até 2002? Quais memórias os sujeitos envolvidos no processo de implantação dos cursos de licenciatura em História apresentam ou preferem silenciar? Quais as especificidades desse profissional professor de História apontadas nos projetos político-

pedagógicos? Como os formadores desses futuros professores agenciaram o processo de formação frente às demandas institucionais e políticas?

Os docentes formadores que se deslocaram para atuar nos cursos no interior foram formados por um grupo de professores que trouxeram em suas bagagens os princípios pedagógicos e políticos que predominavam na Universidade Federal da Bahia nos anos 1970 ou na Universidade Católica da Bahia, até aquele momento únicas instituições de Ensino Superior que desempenhavam esse papel e possuíam em seu corpo docente um grupo de professores contestadores e participativos nas questões políticas, como veremos em alguns trechos das entrevistas. Mesmo não fazendo parte da mesma turma, os professores de História, formadores dessa primeira geração, foram encaminhados para o interior da Bahia, com o intuito de exercer a docência nas universidades estaduais baianas, criadas em meados dos anos 1980 nos municípios de Vitória da Conquista, Feira de Santana e Alagoinhas, no momento considerados polos de desenvolvimento político e econômico para o Estado.

De acordo com a pesquisadora Alberti (2009), é necessário analisar a sociedade a partir das experiências dos sujeitos e como estas se relacionam. Ainda na perspectiva da autora, é possível conhecer os fatos do passado a partir de narrativas individuais de quem vivenciou tais acontecimentos. Estabelecendo relações comparativas entre essas memórias individuais, pode-se apreender o passado que vai ser “interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações” (ALBERTI, 2009, p. 19). Para a autora, na análise das entrevistas é relevante enfatizar que a fonte oral, aqui a entrevista transcrita, resulta não apenas de um autor, mas sim de uma interação entre o entrevistado e o entrevistador.

De acordo com Portelli (2010), o relato da história não é um fim em si mesmo, visa à produção de outro texto, pois a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. Ainda para o autor, “há uma coisa da qual estamos absolutamente seguros, e esta coisa é a existência da narração” (PORTELLI, 1996, p. 4). O que Portelli sugere é que não necessita ter a certeza do fato em si, mas a certeza do texto, que é a transcrição da entrevista, a narrativa, que acontece de modo objetivo. Assim, esse diálogo com os sujeitos vai possibilitar percorrer a trajetória dos cursos de licenciatura em História na Bahia, fruto das disputas e dos conflitos narrados pelos sujeitos envolvidos no processo.

A historiografia do século XX tem abordado de forma diversa a memória, pensada a partir do campo interdisciplinar, com as contribuições de filósofos, linguistas, antropólogos, sociólogos e historiadores. Segundo Burke (2000, p. 69), a “explicação tradicional da relação

entre a memória e a história escrita, na qual a memória reflete o que aconteceu na verdade e a história reflete a memória”, é algo já em grande parte superado pela historiografia. A história era entendida como relato dos grandes feitos de reis, generais e personagens importantes do passado. Portanto, o papel do historiador era a descrição objetiva dos fatos e seu ofício era uma forma de relatar situações que se tornavam exemplos para situações posteriores.

Assim como a memória, a história também é produto dos grupos sociais, pois reconstroem o passado a partir de categorias de sua própria cultura. O conceito de memória de Ricoeur (1994) me permite analisar as entrevistas realizadas tanto com os professores quanto com os alunos, a fim de perceber a partir das suas narrativas a inteligibilidade do tempo histórico, pois ao partir da rememoração elas ressignificam o tempo passado por meio da escrita. De acordo com esse autor, ao atuar sobre a memória arquivada, a historiografia promove um deslocamento espacial dos protagonistas da narrativa e o tempo em que os acontecimentos se desenrolam.

Portanto, esse conceito me permite conhecer as memórias dos sujeitos entrevistados que fizeram parte de um universo comum e compartilharam um momento histórico significativo para sua profissionalização, num universo de significados que conduziram suas experiências na condição de grupo social e instituição e mesmo agentes da memória. Possibilita também compreender o processo de profissionalização desses sujeitos, as lutas e embates que travaram para formar novos profissionais, sendo possível, então, entrelaçar os testemunhos individuais e ampliar o conhecimento sobre os acontecimentos relacionados à criação e efetivação dos cursos de licenciatura em História nas universidades estaduais baianas.

O diálogo com Ricoeur (1994) continua sendo possível, pois, ao apresentar questões acerca do tempo e da narrativa histórica, da construção do texto histórico, do processo de ficcionalização da narrativa do passado, esse autor sinaliza que a narrativa é uma forma de reconfigurarmos nossa experiência temporal. E o historiador enxerga o passado a partir do vestígio, por isso não parte do real, mas de representações construídas pelos sujeitos sociais. Ao ter contato com elas, o historiador as analisa, interpreta, manipula, recorta e articula a fim de criar um texto de história. Cada época fabrica seu universo de símbolos e significados, produz a sua representação do tempo histórico.

Neste debate historiográfico sobre a memória, temos forte influência de fatos históricos que nesse ponto funcionam como auxiliares da memória, sendo os sujeitos muitas vezes responsáveis por estabelecer as relações de suas vivências pessoais com os acontecimentos mais abrangentes. Em relação à minha pesquisa, os professores entrevistados

vivenciaram vários processos políticos, como a ditadura militar e o processo de redemocratização política, e alguns deles mencionam situações sobre o período e como estas influenciaram sua prática docente em História.

Outro autor que me fornece dois conceitos básicos, história e memória, sobretudo com a intenção de compreender como lidar com o passado e com o futuro, e consequentemente para compreender o pensamento histórico, é Rüsen (2009). Esse teórico apresenta como fio condutor as múltiplas temporalidades em relação à narrativa histórica para ampliar o pensamento histórico e por esse âmbito, juntamente com a categoria anterior, farei indagações sobre conceitos e ideias centrais para os debates que aqui me proponho a fazer, por exemplo formação docente, interiorização, profissionalização e cultura política.

A partir daí, pude vislumbrar o refinamento da entrevista, e os diálogos que a antecederam, o que denota a noção de Rüsen (2009) ao abordar a autonomia da ação crítica de quem vive a história, convergindo assim para os seus trabalhos de análise da consciência histórica e também a memória cultural. O autor inclusive explica o desempenho da consciência histórica como um processo mental, que deve incluir todas as dimensões mentais através das quais se detém a memória.

Essa questão reside na definição clássica sobre a consciência histórica, que é "o entrelaçamento entre a interpretação do passado, entender a perspectiva presente e futuro" (RUSEN, 2009, p. 163). Os entrevistados são tomados por essa temporalidade múltipla, como professores, formadores e estudantes, e por isso suas narrativas são tão cheias de significados. Portanto, o que apreendemos, inicialmente, da ação da memória é que ela está inscrita na temporalidade, sendo temporária e afetada pelas mudanças na relação entre passado, presente e futuro. Em outras palavras, "o conceito de tempo integra as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro) em uma representação global do curso do tempo" (RÜSEN, 2009, p. 163-209).

As fontes orais e as memórias são tratadas aqui como interpretações dos sujeitos envolvidos sobre um dado momento histórico. As entrevistas versam sobre o processo de formação inicial desses profissionais, os caminhos percorridos por eles até chegar à docência inicialmente nos cursos de Estudos Sociais, e são também memórias do processo de extinção desses cursos, seguido da implantação dos cursos de História. Rememorando e trazendo memórias dos acontecimentos e fatos que marcaram a trajetória desses professores de História, busco possibilidades de análises e compreensão acerca das disputas e conflitos que permearam o processo de expansão do ensino superior na Bahia, mas também conhecer os caminhos percorridos para a implantação desses cursos.

As narrativas desses sujeitos entrevistados também propiciaram refletir sobre os embates, dilemas e processos para a profissionalização do professor de História na Bahia. É por meio das diferentes memórias a respeito dos processos sinalizados que tenho acesso às narrativas dos grupos que participaram do processo de implantação dos cursos de licenciatura em História nas universidades estaduais, suas falas e seus silêncios, e também aos embates ocorridos no processo de formar os primeiros professores de História das universidades, que objetivaram atuar na escolarização básica. Assim, a memória dos agentes implicados nesse processo se torna um dos fios condutores da pesquisa e ocupa importante espaço neste trabalho.

Os caminhos percorridos constituem-se em investigar como as memórias dos principais sujeitos envolvidos no processo traduzem suas inserções na formação de professores de história através do campo universitário baiano, no âmbito de suas trajetórias individuais, analisando-se as diferentes interpretações por eles apresentadas acerca das lutas, disputas e embates sobre o que é formar professor de História na Bahia. Os relatos orais vão permear toda a produção, nos momentos que possibilitem destacar, afirmar e/ou negar determinadas memórias. Os fragmentos caracterizam bem a perspectiva proposta por Fiorin: “dizendo sem ter dito, [...] o que parece dizer não diz; o que não parece dizer, diz” (FIORIN, 2011, p. 86), ou seja, são as interpretações elaboradas a partir dos diversos discursos.

A partir de um mapeamento das produções acadêmicas sobre a formação de professores na área de História, percebi que as inquietações desses trabalhos estão voltadas à formação docente, mesmo as que estabelecem um diálogo com o ensino de História e versam sobre esses professores formados. Identifiquei duas dissertações e uma monografia de especialização que versam sobre o tema, mas ainda existem lacunas acerca dos processos de expansão do ensino superior na Bahia e profissionalização do docente de História, iniciada em meados dos anos 1980 com a implantação dos cursos de licenciatura em História.

Pesquisas como as de Mendes e Casimiro (2015) informam sobre a formação docente na Bahia, enquanto a de Brito Silva (2013) apresenta aspectos da formação de professores em Alagoinhas. Santos (2000) e Lopes (2013) fornecem pistas sobre Feira de Santana, inclusive destacando a criação da UEFS para o sertão¹⁷ baiano, a representação do professor de História. Mendes e Casimiro (2015) trazem aspectos relevantes da formação de professores em Vitória da Conquista. Textos de Silva e Pina (2009), Lima (2008), Costa (2013), Costa e Miranda (2011), Midlej (2004), Filho (2000) apresentam questões acerca da educação pública

¹⁷ Região semiárida do Nordeste brasileiro caracterizada pelo clima seco e quente e pela escassez de chuva.

na Bahia nos vários níveis, discutem e fornecem elementos que possibilitam compreender o processo de interiorização das universidades na Bahia, inferem sobre as relações entre as questões econômicas e educacionais, entre outros aspectos.

Portanto, minha tese não abre caminhos no sentido de apresentar questões acerca da criação das Faculdades de Formação de Professores e seus desdobramentos para as universidades estaduais baianas, mas apresenta originalidade e relevância quando prioriza as entrevistas com os professores de História que fizeram parte dos primeiros cursos de História dos três municípios onde foram criadas as universidades estaduais, analisa as memórias dos estudantes dos primeiros cursos de História, investigando as expectativas e experiências desses sujeitos históricos. Elementos para a profissionalização docente, bem como novos olhares para a História da Bahia, a partir inclusive do ensino de História, ressaltam o protagonismo dos sujeitos entrevistados e os conflitos que permearam o processo de expansão do ensino superior na Bahia.

Vale indicar que a formação de professores de História foi aqui analisada no campo da História, levando em conta que o processo de formação expressa determinadas decisões, posturas, atitudes, valores manifestados dentro de uma perspectiva histórica. Nesse sentido, apoio-me na perspectiva de Bourdieu (2004) sobre a autonomia dos campos de produção simbólica, entendido aqui como um espaço constituído por: “agentes e instituições que produzem, reproduz ou difunde a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Assim, as especificidades aqui na tese dialogam com a ciência História, levando em conta que o processo de formação expressa determinadas decisões, posturas, atitudes, valores manifestados dentro de uma perspectiva histórica. Numa paisagem em que se percebem intensos debates sobre o lugar da formação docente, bem como o papel do professor na formação dos jovens, as instituições de Ensino Superior são cotidianamente provocadas a fazer reflexões acerca de quais princípios, concepções e práticas norteiam essa formação e consequentemente redimensioná-las ao perceber lacunas e incompletudes nelas.

Por conta disso, pensando em atender às novas demandas produzidas num contexto escolar e social caracterizado por diversidade e adversidades, é preciso buscar novos estudos, investigações, pesquisas e mesmo comparações em outros espaços geográficos, no intuito de analisar novas perspectivas, reformulações e direcionamentos acerca dessa problemática. Quais caminhos os cursos de formação inicial do professor de História vêm trilhando? Quais semelhanças, simetrias e descompassos podem ser percebidos nessa formação? Pensar a partir

daí, quais razões e sentidos podem ser percebidos para em seguida propor novas formulações frente às demandas do tempo presente é um desafio.

Identificar os elementos que favorecem a criação dos cursos de História e situar a profissionalização do docente de História indicando disputas e conflitos quanto a essa profissionalização constituem objetivos da minha tese. A análise das memórias dos docentes formadores das primeiras turmas dos cursos de licenciatura em História nas universidades estaduais, assim como das memórias dos estudantes dessas primeiras turmas, também é objetivo desta tese. Problematicar o perfil do professor de História considerando os objetivos do curso e o modelo formativo previsto, e refletir sobre o processo de formação do professor de História considerando a finalidade da universidade e do curso de licenciatura de formar professores para atuar na Educação Básica são motes investigativos para essa produção acadêmica.

Não é intenção de minha escrita propagar uma versão oficial das instituições de ensino de formação inicial. Embora reconheça sua importância, meu intuito é confrontar dados, perceber e analisar os embates, conflitos, mas também possibilidades de ser professor de História a partir das perspectivas dos primeiros cursos. Saber como, quando e onde as ações foram atendidas, e em que medida as lacunas foram reveladas e de alguma maneira suprimidas a partir de ações significativas dos sujeitos envolvidos no processo, é algo mais motivador e instigante para a tese.

Esse processo, contado, lembrado e narrado pelos sujeitos envolvidos, traz riqueza e originalidade à pesquisa, pois perceber como os professores de História foram formados e profissionalizados no interior da Bahia no processo de transição política é bastante significativo. É enriquecedor também comparar e analisar as transformações ao longo do tempo, focando principalmente em sua relação com a cultura política do tempo presente. Através de um manancial de informações colhidas junto a fontes históricas, no sentido de efetivar a necessária mediação entre a memória e o arquivo, busca-se uma abordagem que pretende estabelecer relações na perspectiva da cultura e procura conferir um sentido às experiências historicamente vivenciadas, buscando-se desvendar as motivações da ação dos agentes sociais envolvidos. Mobilizei o conceito de cultura política defendido por Berstein (2009) como instrumento da análise histórica, pois a cultura política dialoga com os dois campos, o da política e o da cultura, tendo em vista que existe uma interação entre os vários elementos. A partir dessa perspectiva, duas questões devem ser formuladas para indicar quais caminhos seguirei com a análise. Uma refere-se ao surgimento das culturas políticas, e a outra questiona como as culturas políticas se sustentam.

A primeira pergunta, sobre o aparecimento das culturas políticas, relaciona-se intimamente com minha pesquisa, pois ambas nascem nas indagações e mesmo que sejam respondidas certamente vão continuar surgindo novas respostas a cada nova pergunta. Isso porque não há um esgotamento de questões para culturas políticas, como não há o esgotamento do que eu pesquiso, mas a cada questão respondida reflexões e formulações possibilitam identificar as intenções e indagações dos sujeitos envolvidos, bem como a cultura política que os orienta. O mesmo ocorre quanto às narrativas e ao envolvimento dos professores e estudantes entrevistados, pois as culturas políticas são sustentadas por meio de redes de sociabilidade (colégios, igreja, família, trabalho, imprensa, entre outras). E, por conta disso, acaba se tornando normativa, direcionando ações, justificando atitudes, mobilizando práticas e consequentemente se reproduzindo e trazendo desdobramentos.

Nesse contexto, o conceito de cultura política me orienta a confrontar as memórias produzidas pelo Estado sobre o processo de expansão do ensino superior com as memórias dos sujeitos envolvidos no referido processo, pois a cultura política identificada aqui trata também da organização do Estado e seus desdobramentos, entre eles quais serão as memórias, as representações que permeiam o passado histórico. Indagar sobre quais memórias serão ressaltadas, quais símbolos terão destaque nessa nova configuração política em que novos sujeitos se apresentam e se identificam na arena política, move essa pesquisa, pois os sujeitos envolvidos possuem posições e afinidades em constante confronto político.

O conceito de cultura política tem sido regularmente usado nas discussões de História. De acordo com Abreu (2010), o interesse pelo conceito se deve ao fato de que ele permite explicar ou compreender o comportamento político de atores individuais e coletivos, privilegiando suas próprias percepções, lógicas cognitivas, memórias, vivências e sensibilidades. Por conta disso, apresenta-se como um conceito complexo e heterogêneo, que possibilita a compreensão de sentidos que determinado grupo atribui a uma dada realidade, e me auxilia na compreensão dos lugares que as narrativas dos professores entrevistados diferenciam dos materiais produzidos pelo Estado acerca do processo pesquisado. Na perspectiva aqui adotada, a cultura política é diversa, conflitante, mas ainda assim, pela própria constituição de um Estado, existe uma política dominante, mesmo que em apenas alguns momentos específicos da História.

Por isso, dialogo com Gomes (2010), que reconhece no processo de constituição das culturas políticas uma leitura do passado, pois estudar uma cultura política, sua formação e divulgação, identificando quando, quem, através de quais instrumentos, é entender “como” uma interpretação do passado (presente e futuro) foi produzida e consolidada através do

tempo, integrando-se ao imaginário ou à memória coletiva de grupos sociais, inclusive os nacionais.

Compreendo, no entanto, que há uma diversidade de culturas políticas presentes nas relações sociais, quer seja na esfera política e suas implicações históricas de fenômenos sociais contemporâneos, quer seja na formação inicial de professores, na sua graduação em História, compreendida como espaço de disputas de poder, bem como o momento de afirmação/tentativa de uma prática de controle, vigilância e quiçá hierarquização social. Historicamente culturas políticas não se reduzem em termos teórico-metodológicos somente ao campo político. Ao contrário, ele é entendido aqui como um *locus* de articulação entre o social, o histórico e o de formação de professores na sua complexidade – portanto indissociável dessas dimensões.

Perceber as concepções de História presentes nas propostas dos cursos de História, identificar os sujeitos envolvidos (sejam os primeiros professores formadores, sejam os primeiros estudantes), mapear onde estão e o que pensam sobre o ensino de História e ser professor de História constituem um momento fértil da pesquisa, que me leva a fazer uso do conceito de experiência.

Koselleck (2006) é um dos autores que me auxiliam nessa empreitada, pois traz experiência e expectativa como categorias que podem ser utilizadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, por entrelaçarem a análise do passado e do futuro. São categorias que também possibilitam o uso metodológico para analisar as ações concretas no movimento social e político em determinado tempo-espaço. Segundo esse pesquisador a experiência é o passado presente, a constituição de lembranças, tanto individual quanto coletiva. Já a expectativa é o futuro presente, ou, a partir de nossas experiências, aquilo que pode ser previsto. As expectativas podem ser revistas, as experiências são recolhidas. Espaço de experiência e horizonte de expectativa não coincidem, mas caminham de forma paralela. Essa separação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa é uma das principais características da formação da modernidade e, conseqüentemente, um novo conceito de tempo histórico. A “experiência” e a “expectativa” são apresentadas como duas categorias históricas que “entrelaçam passado e futuro” (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Estas contribuem para analisar as narrativas dos professores, bem como dos estudantes/professores no seu processo de contar suas experiências docentes. As categorias de experiência e expectativa de cada uma das temporalidades – passado, presente e futuro – podem imaginariamente se alterar, contrair ou se expandir conforme cada época ou sociedade, modificando também a maneira como são pensadas e sentidas as relações entre elas. Para o

autor, a experiência pertence ao passado que se concretiza no presente de múltiplas maneiras: a memória, os vestígios, as permanências e também, para os historiadores, as memórias dos professores envolvidos no processo de extinção do curso de Estudos Sociais e consequente implantação dos cursos de licenciatura em História navegam nessas três temporalidades sinalizadas pelo autor.

A experiência seria o passado que não passa, e por isso os acontecimentos seriam incorporados e lembrados. Nessa perspectiva é na experiência que se confundem tanto a concepção quanto as atitudes, que não precisam estar mais presentes no conhecimento. Cada experiência é única e, sendo transmitida por gerações e instituições, preserva uma experiência alheia. Por isso mesmo, “a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias” (KOSELLECK, 2006, p. 309-310). No caso desta tese, são as experiências dos primeiros professores de História das universidades da Bahia e as experiências e expectativas dos primeiros estudantes das primeiras turmas dos cursos de licenciatura em História que vão dar a conhecer um pouco da História da Bahia, ou seja, uma história a partir das experiências alheias.

Quando os professores entrevistados se colocam na condição de estudantes de História da UFBA e relatam as expectativas que traziam para a sua formação, estão concretizando seu passado nesse presente de professores formadores. E esse movimento também pode ser percebido quando os estudantes das primeiras turmas se colocam na condição de professores e rememoram através das suas narrativas suas expectativas de estudantes. Os dois grupos de sujeitos conseguem se deslocar na proposta de experiências e expectativas. Dessa maneira, o estudo do passado/presente e sua reflexão crítica possibilitam compreender determinados acontecimentos de maneira mais aprofundada.

Assim, identificar e problematizar acerca das memórias construídas a partir da segunda metade da década de 1980 com o processo de redemocratização no interior da Bahia, perceber qual projeto político e econômico foi pensado a partir da formação de professores de história são questões que não perpassam apenas o campo do ensino e da educação, mas dialogam com a política, especificamente com a cultura política e com a História do Tempo Presente.

A relação da cultura política e das sociabilidades dos sujeitos percebida durante a pesquisa possibilita compreender que as articulações entre o social e o político numa determinada historicidade são bem mais complexas do que se pensa.

Por isso mesmo não há como enquadrar determinadas relações em modelos prontos. Aqui reporto-me a Certeau (1994), que afirma: “as práticas sociais que sugerem jogos de

simulações e de reciprocidades, ou a manobras e astúcias cotidianas em busca de sobrevivência e autonomia não estão dadas” (CERTEAU, 1994, p. 99), são construídas no processo. Isso pude perceber em alguns trechos das entrevistas, quando os sujeitos narram suas estratégias de resistência às situações e condições adversas ao exercer suas atividades, seja no papel de professor, seja no de estudante.

Seguindo o rastro da área de concentração do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina, a partir desse diálogo e pesquisa foi possível ampliar e adensar o potencial da História como forma de conhecimento das profundas transformações do mundo contemporâneo, em especial a formação de professores de História e seus desdobramentos no e para o exercício da ação política, trazendo novos aspectos para pensar a complexidade do tempo presente.

Portanto, esta tese se situa nas discussões da História do Tempo Presente, entendida aqui a partir da perspectiva de Dosse (2011, p.16), cuja defesa parte da ideia de “uma verdadeira singularidade da noção da história do tempo presente que reside na contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do ‘espaço de experiência’ e no presente do passado incorporado”. Para o autor, essa definição não apresenta novidade, tendo em vista que a História do Tempo Presente traz consigo questões problematizadas por estudiosos franceses tanto nos séculos XVIII e XIX, entre elas a legitimidade dos testemunhos históricos, a objetividade da história contemporânea e principalmente a memória oral, como fonte legítima em detrimento dos documentos escritos. Em relação à objetividade necessária para a pesquisa histórica, adotarei o critério de validade proposto por Rüsen (1996), ou seja, que a “pretensão de verdade, intimamente relacionada com a racionalização do pensamento histórico e com seu caráter acadêmico, para não dizer científico. A verdade sempre foi o compromisso da historiografia” (RÜSEN, 1996, p. 79).

A pretensão de verdade, de plausibilidade, contudo, não esconde o fato de o historiador lidar também com subjetividades. Sobre essa questão Rousso (1993, p.211) chama a atenção de que o estudo do presente deve ser “capaz de produzir a história do nosso próprio tempo, tentando obter uma reflexão que permita um recuo relativo. E isso exige coragem para enfrentar desafios, dentre eles, é manter-se à distância face ao próprio presente”. Essa distância relaciona-se também com a objetividade da pesquisa histórica, e mais uma vez busco aporte em Rüsen (1996, p.84), quando afirma que a objetividade “guia os historiadores no trato com a experiência do passado, presente em seus vestígios, no material das fontes, nos quais a 'realidade da história' é proclamada”. Reafirmo aqui que as entrevistas realizadas não foram utilizadas para confirmar ou comprovar questões e afirmações de documentos escritos.

As narrativas dos sujeitos entrevistados são cotejadas para apresentar as memórias de um dado período histórico na Bahia, e os escritos sobre esse período e acerca desse fato foram lidos a partir do presente, saturados de olhares e vozes diversos. Essa é a concepção de uma história do tempo presente que lida com polifonias. Considerando a objetividade e a distância, iniciei as pesquisas para esta tese, dividindo-a em quatro capítulos, que apresento em seguida.

No primeiro capítulo, intitulado **Interiorização do Ensino Superior na Bahia**, evidencio as políticas do Estado baiano que possibilitaram o processo de expansão do Ensino Superior, a fim de entender melhor o que foi esse movimento, como surgiu e quais foram suas influências nas diversas instâncias sociais. Privilegiei a discussão em torno da formação de professores, especificamente de História, abordei sua implantação, embates e disputas no âmbito local, dando enfoque ao caráter político dessa implantação.

Para o desenvolvimento desse capítulo contei com um levantamento de material bibliográfico sobre as políticas de expansão econômica e social previstas nos Planos de Desenvolvimento Econômico e Cultural do Estado da Bahia, produção impressa do então secretário de Educação do Estado, Edivaldo Boaventura, com tabelas e gráficos indicando os índices de desenvolvimento educacional da população baiana no tocante ao ensino superior e tabelas de amostragem sobre a importância da expansão do ensino superior na Bahia, a partir da defesa dos polos de desenvolvimento. Autores como Dantas Neto (2003; 2006), Santos (2011), Souza (2016), Boaventura (1977; 1987; 2009), entre outros, foram indispensáveis para demarcar as discussões, pois desenvolveram uma análise mais ampla sobre a Bahia nos anos 1980 e seus processos econômicos e políticos, que trazem desdobramentos para o ensino superior no Estado.

No segundo capítulo, cujo título é **Percurso dos cursos de licenciatura em História nas estaduais baianas**, apresenta o percurso dos cursos de licenciatura em História nas três universidades estaduais e identifica o perfil idealizado para os primeiros professores de História da Bahia, a partir de análises dos projetos político-pedagógicos elaborados para os referidos cursos. As fontes que possibilitam essa análise consistem em levantamento bibliográfico, dos projetos de criação dos cursos de História. Além da análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos elaborados no momento da sua criação dos curso, as ementas das disciplinas, a carga horária, fornecem indícios das perspectivas e critérios selecionados para formar um professor de História no interior da Bahia. Os projetos políticos pedagógicos possibilitou identificar os autores desses projetos, momentos da elaboração e a efetivação destes no desenvolvimento dos cursos, fazendo comparações com a documentação encontrada.

O terceiro capítulo, intitulado **Professores de História no interior da Bahia: os precursores**, narra a trajetória dos professores formadores, sua trajetória, a base epistemológica de sua formação, seus conflitos e processos de sociabilidade. Esse diálogo nem sempre entra em consonância com as expectativas institucionais acerca da formação de professores e do planejamento do Estado. As análises foram através das entrevistas orais com professores que saíram da capital, Salvador, para ministrarem aulas nas então faculdades que abrigaram os primeiros cursos de licenciatura em História. No período de implantação dos cursos de Licenciatura em História, os municípios que receberam as Faculdades de Formação de Professores, transformadas agora em universidades, ainda não apresentavam um desenvolvimento tão significativo, mas possuíam potencial para esse desenvolvimento, transformando-se assim em locus de embates e conflitos acerca do processo educacional na Bahia na década de 1980.

O quarto e último capítulo, intitulado **Os egressos: expectativas e horizontes no processo de formação docente em História** traz narrativas dos estudantes dos primeiros cursos de licenciatura em História dessas universidades. Consta nos documentos oficiais que ingressaram via vestibular¹⁸, sendo 40 alunos em cada instituição. Por conta desse quantitativo selecionei alguns, e essa escolha obedeceu aos seguintes critérios: estar atuando no magistério como professor de História no Ensino Superior ou na Educação Básica, ser egresso dos cursos pesquisados, além de alguns alunos remanescentes dos cursos de Estudos Sociais que voltaram para cursar a licenciatura em História.

A proposta foi discutir e problematizar quais aspectos foram evidenciados e priorizados nessa formação, as memórias dos estudantes e, a partir delas, expectativas em relação ao curso, embates, conflitos, possíveis impactos que os conteúdos causaram nas suas vidas práticas, quais as sociabilidades desenvolvidas nesse período, como os professores formadores influenciaram sua atuação profissional, quais as facilidades e dificuldades em compreender o papel da instituição na sua vida, bem como do curso de licenciatura em História para o seu município e região num momento de ruptura política. Além das respostas encontradas nas entrevistas, busquei nos relatórios de estágio das primeiras turmas do curso de História¹⁹, nos programas de disciplinas e ementas das instituições, indícios e vestígios que pudessem informar o perfil desse profissional.

¹⁸ Exame que possibilita o acesso às Universidades mediante avaliação escrita. Nos projetos de reconhecimento dos cursos, que traziam em seu bojo novos redimensionamentos nas organizações curriculares dos cursos vigentes, as turmas poderiam integralizar o curso de acordo com o currículo anterior, pois só há um currículo em vigor, aquele constante do documento de autorização.

¹⁹ Infelizmente só encontrei o relatório da primeira turma do curso de licenciatura em História da UEFS.

Nas considerações, à guisa de conclusão, traz o confronto das narrativas dos professores formadores e estudantes dos primeiros cursos de licenciatura em História, com o objetivo de perceber o processo de profissionalização docente, os limites e os embates do que é ser professor de História na Bahia. Esse processo é entendido aqui a partir das perspectivas teóricas que sinalizam que a identidade e a afirmação profissional dos professores são um longo caminho, permeado de lutas e conflitos, dilemas e incertezas a partir de seus lugares

Conforme Nóvoa (1997), o campo educativo é um cenário povoado e disputado por diversos atores que não têm os mesmo objetivos e propósitos. Podemos destacar entre eles o Estado, a Igreja, famílias que concebem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos de formação e por isso mesmo algumas vezes conflitante.

Os entendimentos acerca da profissionalização sinalizados pelos sujeitos da pesquisa serão confrontados com as perspectivas propostas pelos projetos político-pedagógicos e as ementas das disciplinas com teor formativo, para comparar as memórias que vão surgindo no contexto da formação dos primeiros professores de História no Estado.

Para finalizar o trabalho, teci algumas considerações que indicam o diálogo com as questões teórico-metodológicas, as fontes e as memórias dos sujeitos que participaram da pesquisa. Vale ressaltar que algumas variáveis foram operacionalizadas na pesquisa e todas interpeladas a partir da concepção de História e também do ofício do historiador, com suas indagações e reflexões, sem no entanto trazer respostas prontas nem verdades absolutas.

2 PRIMEIRO CAPÍTULO

INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA

Nos cursos de licenciatura em História no Brasil, as diretrizes curriculares foram objeto de discussão e debate no interior das instituições, sendo muitas vezes utilizadas para uma revisão curricular ou até mesmo transformadas por muitos cursos e programas, como projetos pedagógicos. De acordo com Silva (2015), as mudanças propostas para os currículos das licenciaturas no Brasil acompanharam o movimento internacional de profissionalização do ensino e da formação para o ensino. As mais recentes e significativas no Brasil ocorreram na primeira década do século XXI. Ou seja, não faz tanto tempo assim que o Brasil se debruça sobre a formação docente como tema de pesquisa, inicialmente restrito a determinadas áreas de conhecimento.

A década de 1990 e os primeiros anos do século XXI foram palco de iniciativas de elaboração de diretrizes curriculares nacionais e a sua normatização, trazendo à tona uma intensa polêmica sobre as diferentes concepções de licenciatura e formação de professores.

as orientações legais, ao se efetivarem nas universidades, são profundamente permeadas pelas trajetórias pessoais dos professores universitários; pelos embates entre departamentos no interior da mesma universidade; pelas características organizacionais das universidades e pela demanda do mercado de trabalho (RICCI, 2003, p. 129).

Ou seja, não tem como fugir das subjetividades que permeiam as construções teóricas, pois são elaborações humanas num determinado tempo:

somente um certo tipo de informação extraída do material das fontes torna-se relevante para a pesquisa, ou seja, aquele que vai ao encontro da operação subjetiva de produção de sentido, significado e significação do passado para os problemas de orientação do presente (RÜSEN, 1996, p. 90).

Busco compreender a efetivação do que é legislado e formulado, e a prática concreta em sala de aula indica que as políticas de formação de professores ainda são uma questão não resolvida no interior das universidades e instituições de Ensino Superior. As soluções encontradas parecem continuar vinculadas ao engajamento pessoal, e não institucional, dos professores universitários envolvidos nessa questão.

O Estado da Bahia, a partir da década de 1950, inseriu-se na política desenvolvimentista do governo federal, objetivando modernizar sua economia e adaptar o projeto local ao nacional, porém sem alterar as particularidades da política sedimentada.

Mesmo com o desenvolvimento dos aspectos econômicos, as contradições sociais permaneceram. Ou seja, por um lado houve a modernização, e por outro a manutenção dos aspectos conservadores, o que reforça os traços da cultura política vigente na Bahia, em que “o autoritarismo, mandonismo e personalismo são marcas desse processo” (SANTOS, 2014, p. 103).

Essas medidas foram cristalizadas com as propostas de segurança e desenvolvimento executadas no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que encontrou terreno para a estruturação da economia com vistas ao modelo de modernização e desenvolvimento que atendessem às exigências do regime militar. Nesse cenário ocorreram mudanças significativas na política educacional, respaldadas pelas Leis n. 5.540/1968, Reforma Universitária, e n. 5.692/1971 (referente ao ensino de 1^o e 2^o graus), representadas por baixos investimentos nas licenciaturas curtas e também pela urgência em formar recursos humanos para o projeto desenvolvimentista nacional, com o qual o Estado da Bahia estava vinculado.

Cunha (2007) informa que o sentido histórico das reformas ocorridas no período da ditadura civil-militar não pode ser compreendido de forma isolada, mas a partir de uma série de transformações políticas que traduzem as complexas relações entre a educação e o contexto econômico, político e social vivido no Brasil nesses anos.

a universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas (FÁVERO, 2006, p. 19)

Por conta disso, os planos voltados para o Ensino Superior elaborados nos Estados, nos quais a Bahia se encaixa, atendiam às exigências do governo federal para interiorização e expansão desse ensino.

No final da década de 1960, o governo estadual propôs, via Plano Integral de Educação e Cultura – PIEC²⁰, aumentar a oferta de matrículas nos níveis do ensino primário e secundário, além de melhorar a qualidade do ensino. Essa última medida foi efetivada por meio de seleção de professores e treinamento dos já existentes, sobretudo em áreas até então consideradas pouco assistidas, conforme sinaliza a Secretaria de Educação e Cultura (BAHIA, 1969, vol. I). As medidas adotadas pelo governo estadual objetivaram não só a educação

²⁰ Plano Integral de Educação e Cultura implementado na gestão do governador Luiz Viana Filho e que contou com o apoio dos secretários de educação Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito (1967-1969) e, no final do governo, Edivaldo Machado Boaventura (1970-1971).

básica, mas também o ensino superior, pois a criação das Faculdades de Formação de Professores tornou-se uma meta da política educacional expansionista quando o Ensino Superior foi para o interior, objetivando atender assim à demanda de professores para a rede básica de educação²¹.

No entanto, essa ampliação demandava administrativamente pouco incremento financeiro, e conforme dados existentes e apresentados em várias pesquisas, atestam que o quantitativo de matrículas nas estaduais baianas praticamente duplicaram nesse período. duplicou nesse período, inclusive com documentos que atestam a vinculação entre o número de matrículas e repasses financeiros, modelo inclusive adotado no sistema federal, o REUNI²².

O processo de expansão das Faculdades de Formação de Professores está relacionado à mobilização estudantil, às novas formas de organização e funcionamento do ensino superior preconizadas pela Reforma Universitária de 1968. Foi um período caracterizado por intensos debates dentro das universidades, com manifestações de rua, cobranças em vários aspectos, o que exigiu do governo providências que possibilitassem resoluções para os problemas educacionais mais graves. Por conta disso, o governo, a partir do Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968, criou um grupo de trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver as questões relacionadas ao ensino superior.

De acordo com Fávero (2006), no Relatório Final desse grupo aparece registrado que a crise nas universidades sensibilizou diferentes setores da sociedade, “que exigiram do Governo uma ação imediata que resolvesse o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 17). O governo federal consolidou assim as condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas para o processo de modernização, via educação. No entanto, de acordo com o relatório do grupo de trabalho (1968), a universidade se ampliou, mas na sua essência a organização continua igual, pois não se adaptou aos costumes da época, o que impossibilitou o crescimento e as sementes da mudança. Além disso havia diferentes concepções apresentadas e significadas por cada Estado, como podemos observar na Bahia. De acordo com Lima,

estudar a organização da educação superior do Estado baiano pressupõe o exercício que desmistifique a suposta homogeneidade do modelo brasileiro uma vez que esta difere em vários aspectos dos modelos desenvolvidos no

²¹ Entendida aqui como o 1º e 2º graus, equivalente ao Ensino Fundamental e Médio.

²² Lima (2008), afirma essas questões na sua tese.

contexto do Sul e Sudeste do país, principalmente se considerarmos a organização das universidades federais e o crescimento de estabelecimentos particulares de educação superior nestas regiões (LIMA, 2008, p. 58).

Ainda em relação à Bahia, Dantas Neto (2003) relaciona a noção de “modernização conservadora” ao processo de mudança social, politicamente orientado. Analisa ainda que o projeto foi conduzido por uma autoridade política que reprimiu ou se antecipou à ação de grupos contestatórios, compatibilizando interesses e valores de elites modernizantes e de grupos sociais conservadores deslocados da velha ordem, o que certamente vai dar o tom das questões educacionais na Bahia.

Tal situação se aproxima das perspectivas do sociólogo Florestan Fernandes (1974) quando afirma que é comum, em uma situação histórico-social que trate de processos de modernização, tanto nos aspectos culturais como nos de inovações institucionais, as forças conservadoras e tradicionais consideram-se ameaçadas e isso as impulsiona a exercer o controle político e conseqüentemente dirigi-lo de acordo com seus interesses.

Em relação à Reforma Universitária, de 1968, Fávero (2006) fornece pistas significativas para compreender os descompassos em relação aos processos em todo o território nacional: “a respeito da expansão das instituições de ensino superior, ressalta-se que ela ocorre por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos”. Ou seja, “a universidade se expandiu mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entravar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 19).

Essa situação é perceptível na Bahia. Mesmo apresentando significativo desenvolvimento econômico, era evidente o descompasso com o desenvolvimento social, pois a expansão das instituições de ensino superior ocorre “por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos” que possibilitariam a diminuição dessas disparidades.

Conforme Boaventura (2005), a Universidade Federal da Bahia diversificou a sua oferta para atender à demanda de geólogos pela exploração e refino do petróleo na Bahia, o que induziu à criação da Escola de Geologia, integrada ao Instituto de Geociências, com a reestruturação e reforma da Instituição, de 1967 a 1971. A exemplo da Escola de Administração, criada para atender aos quadros burocráticos do setor público e também à gestão de empresas como o Centro Industrial de Aratu e o Polo Petroquímico, com apoio dos incentivos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e também com financiamento do Banco do Nordeste. Tomei de empréstimo a discussão que Lima (2008) apresenta e também fiz uso de um quadro para ilustrar e discutir os limites e a diversidade que

caracterizaram o ensino superior no Estado da Bahia e como esse modelo de organização impactou o processo de expansão das universidades estaduais e, consequentemente, a formação dos professores de História. Ainda de acordo com essa pesquisadora, no período do regime militar os governadores baianos, alinhados “ao projeto político-ideológico nacional, procuraram nomear para a Secretaria de Educação e Cultura pessoas que comungassem com os seus princípios ideológicos para assim poder dar vazão ao projeto de educação desenhado para este período” (LIMA, 2008, p. 58).

O Quadro I apresenta os governadores baianos – representantes de partidos conservadores e de direita – que assumiram a direção do Estado durante o regime militar e seus respectivos secretários de Educação.

Quadro I Governadores da Bahia e os respectivos secretários de Educação e Cultura

DATA	GOVERNO	PARTIDO POLÍTICO	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
1963-1966	Antônio Lomanto Júnior	Partido Liberal	Luís Soares Palmeira Paulo Américo Eduardo Mamede Alaor Coutinho
1967-1971	Luís Viana Filho	Partido Libertador da Bahia	Luís Navarro de Brito Edivaldo Machado Boaventura
1971-1975	Antônio Carlos Magalhães	Aliança Renovadora Nacional- ARENA	Rômulo Galvão de Carvalho Kleber Pacheco
1975-1979	Roberto Santos	ARENA	Carlos Corrêa de Menezes Sant'Anna
1979-1982	Antônio Carlos Magalhães	ARENA/Partido Democrático Social-PDS	Eraldo Tinoco
1983-1986	João Durval Carneiro	PDS	Edivaldo Machado Boaventura

Fonte: LIMA, Iracema (2008, p. 58).

Diante do quadro acima, percebe-se que governo baiano em muitos momentos atendia aos interesses da ditadura civil-militar, que preconizou um projeto econômico, social e educacional que aliou seu desenvolvimento ao modelo de desenvolvimento voltado para o capital.

E esse modelo foi pensado também para uma sociedade conformada, com caráter de subalternidade, e uma educação que propusesse a conformação, com conteúdos que

minimizassem os conflitos e mantivessem o *status quo*, a exemplo das disciplinas Educação Moral e Cívica, OSPB e EPB.

O que se observa na Bahia é que a vitalidade econômica não melhorou as condições de vida da população de baixo poder aquisitivo. Ao contrário, intensificou o processo de empobrecimento desse contingente populacional, agravando a questão social. A capital baiana, Salvador, era o centro administrativo, político e financeiro do Estado, mas a descoberta de petróleo e gás no Recôncavo transformou a Região Metropolitana de Salvador – RMS – em uma área do território nacional que se adequou perfeitamente à política federal de desconcentração da produção industrial. E com a instalação da Petrobrás (1953) os vários ramos da elite baiana conciliaram seus interesses com o propósito de industrializar o Estado, sobretudo a capital e a região do Recôncavo. A empresa

investiu no período entre 1955 e 1959 uma vultosa soma na economia do Estado, destinada a investimentos na infraestrutura da Refinaria e nos salários dos empregados, pois a Petrobrás escolhe a bacia sedimentar do Recôncavo Baiano para iniciar a pesquisa sistemática e, logo, a exploração do petróleo. Durante três décadas, o Recôncavo Baiano será o único produtor nacional de petróleo, chegando a produzir um quarto das necessidades nacionais (OLIVEIRA, 2003, p. 42).

A industrialização dessa região promoveu o desenvolvimento do comércio, a construção de infraestrutura (estradas, portos, etc.) capaz de atender às demandas dessa realidade. Também ocorreram mudanças na configuração espacial da capital baiana, mediante a expansão da malha urbana, a fim de atender o fluxo migratório atraído pela abertura de um novo mercado trabalho.

2.1 PLANO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

No ano de 1968, o Estado foi governado por Luís Viana Filho, primeiro governador eleito indiretamente pela Assembleia Legislativa, por indicação do então presidente Marechal Castelo Branco, tendo à frente da Secretaria de Educação e Cultura Luiz Augusto Fraga Navarro de Brito (1967-1969) e, no final do governo, Edivaldo Machado Boaventura (1970-1971). Entre abril de 1967 e abril de 1968 foi realizado um diagnóstico da situação educacional do Estado e organizados dois planos que traçaram as metas e estratégias de uma nova política educacional: o Plano de Emergência e o Plano Integral de Educação e Cultura para o Estado da Bahia (PIEC), aprovados pelo Conselho Estadual de Educação. Como parte do Plano de Emergência, o governo fez aprovar a nova Lei Orgânica do Ensino (n. 2.463, de

13 de setembro de 1967), com a intenção de adequar a educação aos problemas regionais, a Reforma Administrativa da Secretaria da Educação (Lei n. 2.464, de 13 de setembro de 1967) e o Estatuto do Magistério Público da Bahia (Lei n. 2.521, de 23 de fevereiro de 1968), que instituiu o regime jurídico do pessoal docente a serviço do Estado, definindo as atividades do ensino como aquelas pertinentes ao ensino e à pesquisa.

O PIEC foi formulado e elaborado pela própria equipe da Secretaria de Educação e Cultura, tendo a participação de seus assessores, diretores, planejadores e estatísticos. Como inovação, utilizou-se a técnica de planejamento, em que se relacionava o atendimento escolar à evolução da população total, combinando isso ao critério dos polos de desenvolvimento. O PIEC foi apresentado em 1968, no governo de Luiz Viana Filho, e enviado ao Conselho de Educação para aprovação em maio do mesmo ano e elaborado em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que outorgara ao Conselho Federal de Educação a atribuição de elaborar planos:

“Dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC (art. 10) [...] Regulamenta a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9)” (BAHIA, 1969, vol. II, p. 126). Ou seja, o PIEC na verdade atendia aos interesses de um projeto de um governo ditatorial que permitia que os Estados direcionassem seus serviços sociais, entre eles a educação. De acordo com Boaventura (2009), o PIEC apresentou como princípios básicos da política educacional:

a) O Plano está estruturado como resposta à necessidade de preparar recursos humanos visando à aceleração do processo de desenvolvimento econômico, cultural e social do Estado; b) A amplitude de ação governamental aliada à limitação dos recursos disponíveis ou mobilizáveis; c) Integração e articulação da ação do setor público com o setor privado, através de objetivos comuns buscando uma maior eficiência para o sistema de ensino (BAHIA, 1969, v. II, p. 126).

Além disso, o Plano destacava que, entre os estados brasileiros, a Bahia alcançava o 14^o lugar, na proporção entre universitários e habitantes. Essa classificação, acrescida dos contingentes dos níveis primário e médio, iria intensificar o estrangulamento do processo de desenvolvimento do Estado. O referido documento pretendia lançar propostas de intervenção, sobretudo em áreas até então consideradas pouco assistidas, de forma a aumentar a oferta de matrículas aos níveis do ensino primário e secundário, atual educação básica, e melhorar a qualidade do ensino através da seleção racional de professores e treinamento dos já existentes:

Ampliação da rede escolar – escolas primárias, pré-primárias e educação de adultos; Treinamento de professores de 1º ano; Treinamento de professores para o ensino pré-primário; Treinamento e aperfeiçoamento de pessoal para a educação de adultos; Treinamento de professores para a escola complementar; Aperfeiçoamento dos professores em exercício; Elaboração, revisão e implantação do currículo e programas de ensino primário e da educação de adultos; Elaboração e edição de livros didáticos; Avaliação do rendimento de aprendizagem; Formação profissional; Projeto de alfabetização funcional (BAHIA, 1969, v. I, p. 154).

Em relação ao ensino público superior, o Plano o direcionou para a iniciativa estadual, promovendo sua interiorização. Na descrição das metas estratégicas, o PIEC enfatizou que a inexistência de faculdades determinava o tipo de universidade a ser criada. Portanto, com relação à demanda pelas faculdades, o documento é enfático ao afirmar que “no Estado da Bahia, o crescimento econômico facilmente observável na fase atual implica um desenvolvimento e este cria necessidades de caráter sociocultural” (BAHIA, 1969, v. I, p. 69). Para o secretário de educação Edivaldo Boaventura, as medidas a seguir possibilitavam “promover uma grande transformação na estrutura socioeconômica da Bahia” (BAHIA, 1969, v. 2, p. 9), a partir inclusive das metas a seguir relacionadas:

Concessão de auxílio financeiro (bolsas) a 270 alunos do Curso Superior, durante o quadriênio 68/70; - Instalação no interior do Estado de 04 Faculdades de Educação, para formação de professores de 1º ciclo do ensino médio; - Criação da Universidade Estadual, situada no Sul do Estado; - Implantação de uma Escola Superior de Educação Física no Estado, sediada em Salvador; - Equipamento e ampliação da Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco que constou tanto da construção de alojamentos para professores; - Financiamento a estabelecimentos de ensino Superior vinculado ao Plano Integral de Educação e Cultura, sediados na Capital e no Interior (BAHIA, v. 2, p. 65-66).

Em relação à demanda de professores, em 1968 ficava evidente que a expansão de instituições no interior do Estado da Bahia, especialmente nas cidades de Feira de Santana, Itabuna, Jequié, Alagoinhas, Vitória da Conquista, Ilhéus, Santo Amaro, Juazeiro e Itapetinga, evidenciavam a carência de professores habilitados. Segundo o governador Luís Viana Filho, em despacho com o secretário de Educação Navarro de Brito, desenvolvia-se o programa denominado “operação escola”, a partir do qual foram construídas escolas nos municípios baianos que ainda não possuíam grupos escolares oficiais. Dados trazidos por Boaventura (1978) apontam que, no período entre 1965 e 1975, houve um crescimento expressivo no número de matrículas para o 1º grau, com taxa de aumento de 7,2%. Já no 2º grau, essa taxa elevou-se para 15,5%. E a perspectiva para o ensino superior era de que “em 1971, a

matrícula no Interior será quase o dobro da matrícula na capital, o que exige desde já uma tomada de posição, sobretudo para a solução do problema de pessoal docente” (BOAVENTURA, 1978, p.30). Portanto, o referido plano contemplava inclusive o aperfeiçoamento dos profissionais leigos que já estavam em exercício.

Dados retirados da pesquisa de Cunha (2003) apresentam a seguinte situação:

só existiam duas universidades no Estado: uma pública – a Universidade Federal da Bahia/UFBA, criada em 1946, e outra privada confessional, a Universidade Católica de Salvador, que surgiu em 1952, além de poucas instituições de ensino superior isoladas, algumas ministrantes dos cursos de Filosofia e Sociologia²³ (CUNHA, 2003, p. 89).

O interior do Estado contava com apenas cinco instituições de ensino superior, todas particulares, a saber: Faculdade Católica de Direito (Ilhéus), Faculdade de Sociologia e Política (Ilhéus), Faculdade de Filosofia (Itabuna), Faculdade de Ciências Econômicas (Itabuna) e Escola de Sociologia e Política (em Vitória da Conquista). Mesmo que a Lei n. 1.802, de 26 de outubro de 1962, tivesse determinado a implantação de cinco faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Feira de Santana, Ilhéus, Jequié, Caetitê, Juazeiro e em Vitória da Conquista, na prática o Estado ainda não tinha tomado providência para instalá-las. Essas instituições teriam como objetivo “preparar professores para o magistério secundário, incrementar a pesquisa científica e difundir a cultura universitária no interior do Estado” (CUNHA, 2003, p. 90) e resolveriam a situação pouco confortável da Bahia quanto aos índices de matriculados em cursos superiores em relação à população.

Legalmente, o ensino superior, por excelência, estava destinado a ser ministrado nas universidades (Lei n. 5.540/1968), contudo a legislação admitiu sua oferta em faculdades isoladas, como exceção (art. 2º), aliando-se ao art. 22º do Decreto-Lei 464/1969. Os estudos indicam que havia uma preocupação do Estado em fazer corresponder os cursos ao mercado de trabalho e concatenar as necessidades do desenvolvimento nacional, pois os indicadores sociais do Nordeste revelam uma discrepância considerável entre a região e mesmo entre os Estados. O que motiva os gestores a implementar a política de “educar para enriquecer”, objetivando alavancar o “progresso” da Bahia.

²³ Vale informar que a UFBA foi resultado da união de oito unidades já existentes, entre estas três criadas pelos governantes baianos: Escola Politécnica (criada em 1896), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (criada em 1941), ambas incorporadas à UFBA em 1946, e a Escola Agrícola da Bahia (criada em 1877 e que, no Governo Landolfo Alves, 1838-1942, passou à condição de Escola de Agronomia em Cruz das Almas, incorporada à UFBA em 1967).

2.1.1 As Faculdades de Formação de Professores

As Faculdades de Formação de Professores são herança da Reforma Universitária de 1968, que promoveu diversas transformações na organização das universidades do Brasil. Estabelecida pela Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, tal reforma possibilitou, além do aumento das matrículas em instituições de ensino superior, a criação de instituições de ensino de iniciativa privada e promoveu a proliferação de novos ideais para pensar a ciência, tecnologia e formação profissional na educação superior. Mas a Reforma de 1968, encarcerou e mesmo obstruiu os anseios do movimento estudantil, inclusive com a promulgação do AI-5 no mesmo ano, e toda a repressão e trauma causados à população brasileira. A formação de professores também foi contemplada, e entre as propostas da Reforma Universitária de 1968, no seu Art. 30, estavam:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. § 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. § 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (BRASIL, Lei 5.540/68).

Com isso, é possível compreender as propostas apresentadas pelo governo da Bahia, que não vieram deslocadas, mas faziam parte de um plano mais amplo de expansão. Na proposta apresentada no PIEC, as faculdades foram pensadas para formar, em curto prazo, pessoal habilitado para atender às demandas da educação, que crescia de maneira vertiginosa. Essas faculdades também objetivavam atender não só o público do seu município de localização, mas toda a área circunvizinha, ou seja, microrregiões que possuíam características geográficas em comum e dinamizavam a economia da região. Não se deve desconsiderar, no entanto, que o geógrafo Milton Santos (2005) já havia realizado estudos significativos sobre as regiões da Bahia, com o intuito de elaborar um planejamento regional, percebendo assim a necessidade de realizar uma divisão de regiões baseada nas áreas de influência urbana das cidades que concentravam atividades econômicas.

Também chamadas de escolas de nível superior, as Faculdades de Formação de Professores visavam preparar quadros de mão de obra, no sentido mais amplo, para atender ao

desenvolvimento econômico do Estado. Inicialmente, representaram também uma tentativa de colocar a Bahia no compasso da história nacional, tendo em vista o crescente aumento da população brasileira e as consequências disso para a educação.

Nesse período representava a Aliança Renovadora Nacional/ARENA, partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do golpe de Estado no Brasil em 1964. A concepção de planejamento, prática de gestão, já fazia parte da cultura administrativa do Estado baiano desde a segunda metade dos anos 1950, na perspectiva de desenvolvimento industrial, mas na gestão de Luís Viana Filho, em 1967, resolveu-se ampliar para a educação pública, através da elaboração do PIEC, em que estavam presentes objetivos do desenvolvimento econômico do período militar.

Percebe-se que o ensino superior na Bahia estava intimamente relacionado ao desenvolvimento econômico e financeiro do Estado, ou, como afirmam Silva e Pina (2009), às políticas públicas marcadas tanto pelo liberal-desenvolvimentismo quanto pelo tecnicismo, colocados em prática na gestão educacional baiana no período analisado e que não conseguiram de fato trazer a educação para o centro das preocupações políticas e sociais. Para as autoras, é no plano socioeconômico que se consolida o projeto modernizador capitalista conduzido pela política conservadora das classes dominantes.

Para as autoras acima citadas,

o slogan “*educar para enriquecer*”, mesmo alavancando o projeto de potencializar a educação, como geradora da capacidade de trabalho, não foi capaz de alicerçá-la, como habilidade capaz de fortalecer políticas públicas efetivas, de democratização da educação no Estado (SILVA; PINA, 2009, p. 67).

Ou seja, o governo da Bahia iniciou a política educacional de ofertar a educação superior nos anos 1960 porque havia uma carência muito grande de professores com formação superior para os sistemas de educação que se expandiam. Tal oferta possibilitou formar professores habilitados para o ensino de 1º ciclo²⁴, em três importantes municípios – Feira de Santana, Alagoinhas e Vitória da Conquista –, mesmo que a oferta fosse de cursos superiores de curta duração. A escolha das três universidades não é aleatória, pois os municípios escolhidos para sediar as referidas universidades possuem caráter político e econômico muito importante para o Estado da Bahia²⁵. Outro fator é o prestígio político desses municípios, a

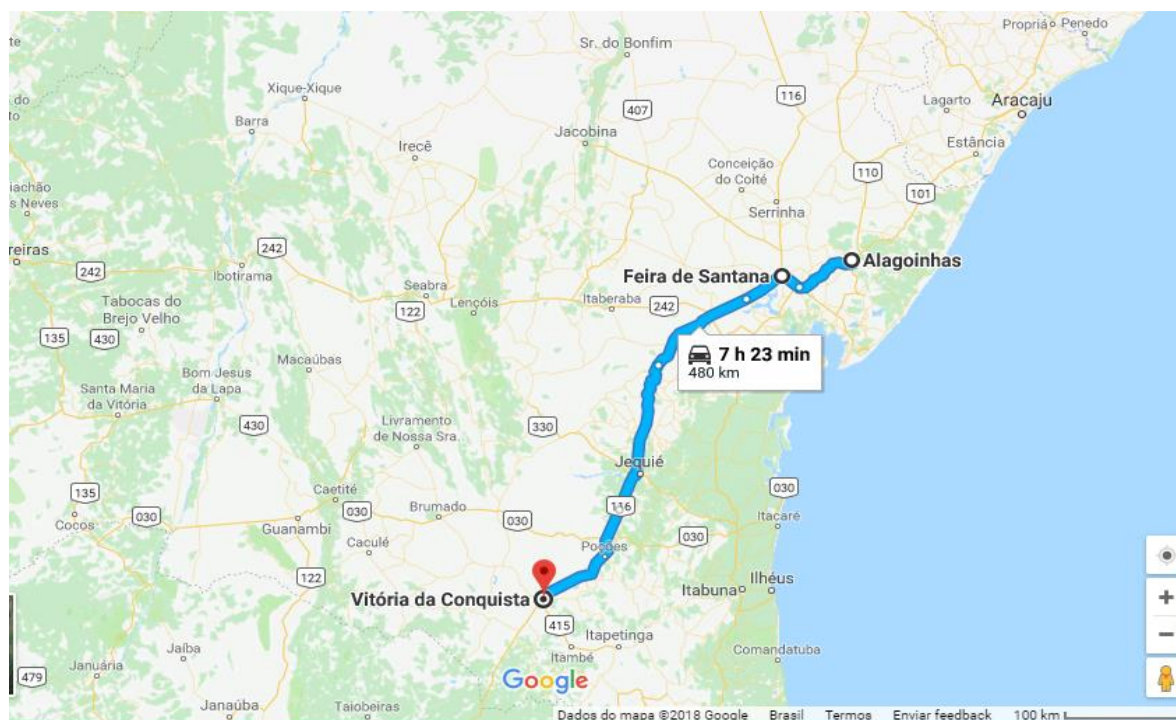
²⁴ Etapa escolar que precedia o Ensino Médio, ou secundário na legislação vigente da época.

²⁵ De acordo com o Diário Oficial de 02/03/79, a administração deu ênfase especial aos chamados “cursos de curta duração” para a formação de tecnólogos destinados à mão de obra do setor industrial.

exemplo de Feira de Santana, que elegeu um governador em 1983, João Durval Carneiro, pois com a morte de Clériston Andrade o então governador Antônio Carlos Magalhães, sem candidato, indicou o prefeito de Feira de Santana. Santos (2005) considera a cidade como centro da região e modelo de organização do espaço, tendo como característica principal um dinamismo capaz de influenciar as áreas do seu entorno.

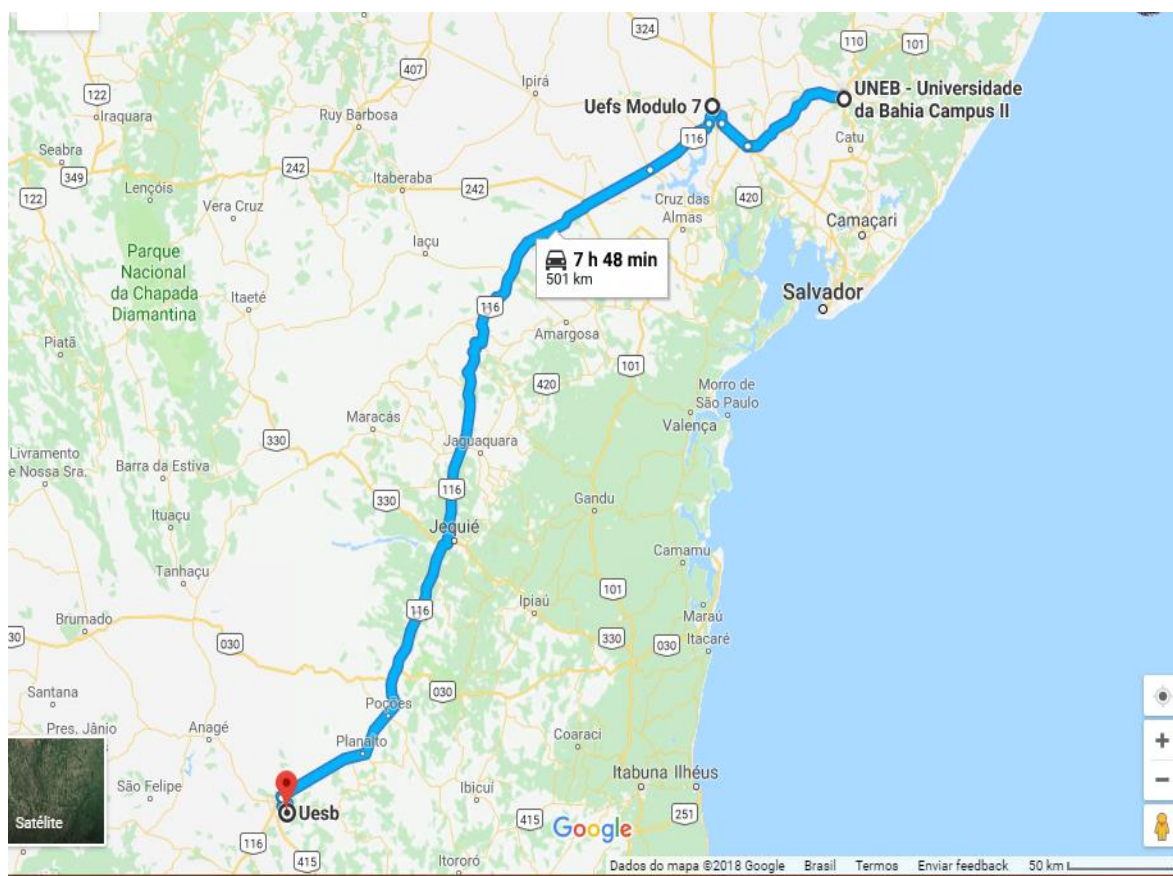
Na perspectiva do governo baiano, era necessário eleger cidades-polo, que possibilitariam o desenvolvimento a partir da regionalização. Para Santos (2005), é importante observar a organização do espaço a partir de como as cidades lidam com seus “fatos humanos” (atividades econômicas aglomeradas nesses centros, redes de transporte que ligam as cidades a seu entorno, entre outros), e não só seus “dados físicos”. O autor ainda afirma que as cidades são locais de sociabilidades em que se estabelecem relações de produção e circulação tanto de mercadorias quanto de elementos culturais. A Figura 1 e 2 apresentam as cidades-polo escolhidas para sediar as Faculdades de Formação de Professores (UNEB, UEFS, UESB):

Figura 1- Mapa com as cidades-polos, Alagoinhas, Feira de Santana e Vitória da Conquista.



Fonte: Google Maps (2018)

Figura 2 – Mapa de Localização da UNEB, UEFS, UESB²⁶



Fonte: Google Maps (2018)

Para Boaventura (1977), o PIEC constitui-se não somente no primeiro plano educacional, mas também no início do planejamento setorial, pois abrange exclusivamente a educação e a cultura, tornando-se instrumento promotor da política educacional baiana, estabelecendo critérios dos determinados níveis de escolarização. Considerou-se até mesmo a diversidade social e econômica das várias regiões do Estado, que exigiram tratamento diferenciado na seleção e agrupamento dos municípios, buscando-se quais localidades ofereciam maior possibilidade de crescimento.

No entanto, para os professores formadores que participaram desse momento histórico, houve embates e conflitos que resultaram em situações nem sempre tranquilas e definidas, como afirma Boaventura (1977), pois o PIEC não apresentou proposta sobre a profissionalização desse docente.

²⁶ É importante frisar que além das Faculdades de Formação de Professores estudada, existiam outras, que não aparecem no mapa acima, mas que é impossível identificar no quadro, contido no Quadro da página 53

Por isso, investigar as disputas das memórias sobre o processo de expansão do ensino superior na Bahia, suas nuances e caminhos possibilita ampliar o olhar para além do que contêm os documentos.

A criação dos núcleos de formação de professores em cidades estratégicas significa, na perspectiva do então secretário de Educação, a solução para alguns problemas descritos no PIEC, entre eles as necessidades das classes existentes, a ampliação da rede de ensino nas diversas modalidades, a formação de pessoal na própria área de formação. Isso possibilitou maior fixação na mesma área, que ele denominou de “soluções de emergência”, pois a formação de pessoas comprometidas com o ensino as levaria tanto para cursos especiais de atualização metodológicas como de conteúdo.

As Faculdades de Formação de Professores, idealizadas no início da década de 1970 e ampliada para outros municípios, desempenharam um significativo papel na história da educação superior baiana. Apesar de criadas em 1962, nos termos da Lei n. 1.802, de 26 de outubro, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Vitória da Conquista, Ilhéus, Jequié, Caetité, Feira de Santana e Juazeiro só começaram a ser implantadas no final da década de 1960. Essas faculdades também exerciam um papel de destaque na vida cultural da comunidade e das áreas próximas, a partir de atividades extensionistas como seminários, cursos, exposições, mesas-redondas, entre outras.

Portanto, de forma “planejada”, implantaram-se Faculdades de Formação de Professores, atendendo ao projeto governamental de inserção do ensino superior nas regiões interioranas. A proposta de universidade para os municípios de Feira de Santana e Vitória da Conquista, que a implantaram, antes da criação da UNEB não fazia parte dos planos de desenvolvimento, e o Estado já possuía a Universidade Federal da Bahia/UFBA, considerada até o momento suficiente.

Para atender aos objetivos propostos para a expansão, foram realizados estudos para não somente analisar as potencialidades dos polos de desenvolvimento, mas também a concentração demográfica, “pois não bastam as potencialidades se não existe população no local” (BOAVENTURA, 1977, p. 90). De acordo com esses critérios, uma região pode ter um alto grau de desenvolvimento, mas se não houver uma população que justifique o aumento desse investimento não atenderá às exigências do PIEC, o que significa que a densidade populacional é que atrai o investimento educacional, possibilitando o emprego de recursos nas áreas de maior potencialidade. Para o PIEC, “[...] a curto e até mesmo médio prazo, os aglomerados humanos exigem e condicionam a fixação dos níveis de escolarização” (BOAVENTURA, 1977, p. 90).

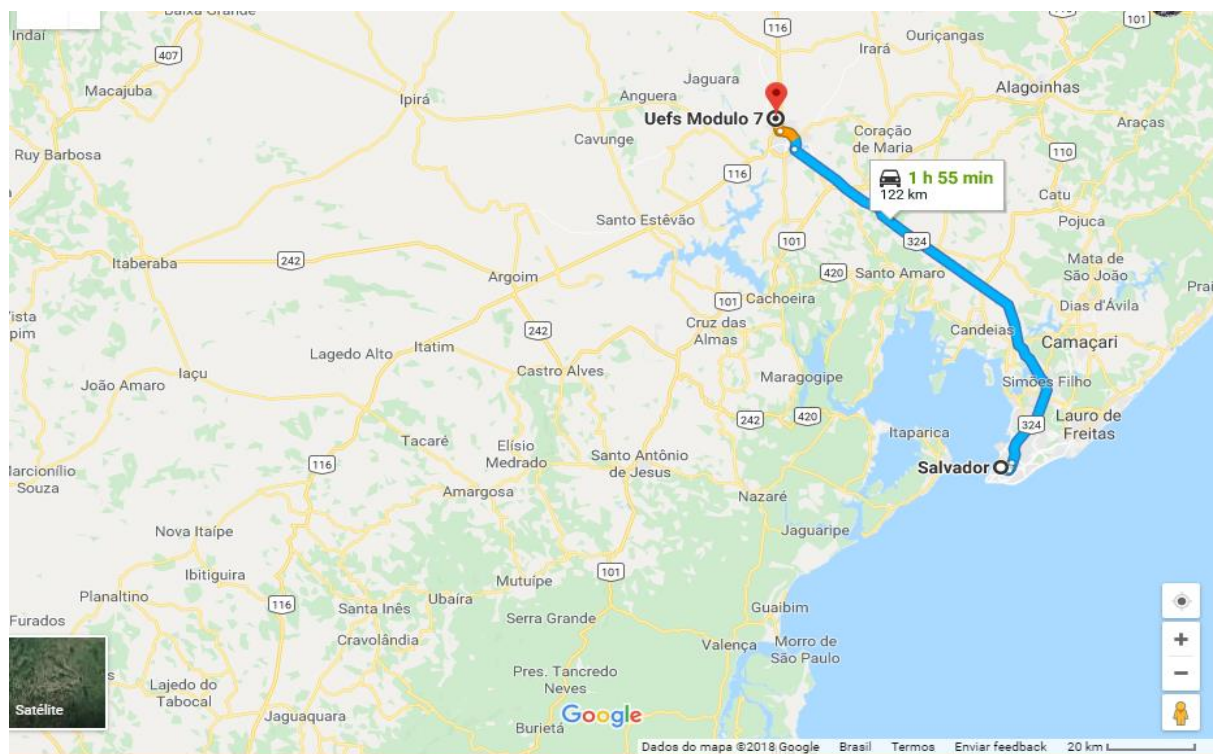
Quadro 2 – Instituições de Educação Superior no Estado da Bahia (1960–1980)

Ano	Estabelecimento de Educação Superior	Município
1960	Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia	Salvador
1960	Escola de Direito de Ilhéus*	Ilhéus → FESPI → <i>UESC</i>
1961	Faculdade de Filosofia de Itabuna*	Itabuna → FESPI → <i>UESC</i>
1963	Faculdade de Sociologia e Política (extinta com após a instauração do regime militar)	Ilhéus
1967	Faculdade de Economia de Itabuna*	Itabuna → FESPI → <i>UESC</i>
1961	Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco*	Juazeiro → <i>UNEB</i>
1967	Faculdades Integradas Olga Mettig	Salvador
1968	Faculdade de Educação de Feira de Santana* → Fundação Universitária de Feira de Santana → Autarquia Universidade Estadual de Feira de Santana	Feira de Santana → <i>UEFS</i>
1968	Faculdade de Formação de Professores*	Alagoinhas → <i>UNEB</i>
1969	Centro de Educação Técnica da Bahia, CETEBA*	Salvador
1972	Escola de Administração da Bahia → Faculdades Salvador → Universidade Salvador	Salvador
1972	Faculdades Visconde de Cairú	Salvador
1972	Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna* - FESPI → Universidade Estadual de Santa Cruz	Itabuna/Ilhéus → <i>UESC</i>
1969	Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista + Faculdade de Formação de Professores de Jequié*	Vitória da Conquista/Jequié/Itapetinga → <i>UESB</i>
1980	Autarquia Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	

Fonte: LIMA, Iracema Oliveira (2008, p. 60)

A primeira universidade instituída pelo governo baiano, em 1969/70, na cidade de Feira de Santana, inscreve-se na mesma trajetória de interiorização da oferta de cursos superiores de curta duração, de formação de professores, mas como um “desvio” que se tentará corrigir com a criação da UNEB, prevista como instituição multicampi.

Figura 3 – Mapa com Localização da UEFS (Módulo VII) e a sua distância da capital do Estado.



Fonte: Google Maps (2018)

Na concepção original, a UEFS deveria vincular-se como parte de uma única entidade institucional que articularia todo o ensino superior estadual da Bahia, destino que levaria também à extinção a nascente Universidade do Sudoeste, criada em 1980, já em processo de implantação.

De acordo com a pesquisa de Santos (2011), havia uma explícita intenção de agrupar todas as universidades em uma, que seria a UNEB. A autora apresenta seus argumentos a partir de correspondências de José Maria Nunes Marques, na época reitor da UEFS, ao então Secretário de Educação e Cultura, Edivaldo Boaventura, datada de 19 de maio de 1983. O reitor preconizava que incluir a Universidade de Feira na UNEB traria repercussões negativas na comunidade e provocaria protestos na comunidade acadêmica. Em relação à Universidade do Sudoeste: “[...] ter-se-ia de ponderar, no entanto, mesmo considerando a situação atípica que tem o custo político da medida [de sua incorporação à UNEB] para a comunidade e a região de Vitória da Conquista” (SANTOS, 2011, p. 21).

Segundo Souza (2016), a reforma de todo o ensino e de demais setores sociais, por meio de um Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico inspirado em concepções neoliberais, fazia parte de um projeto que envolvia vários países da América Latina, Brasil,

Uruguai, Argentina e Chile, indicando que havia pontos em comum entre as ações governamentais desses diferentes países da região. Dentre esses elementos, a pesquisadora destaca a Campanha de Segurança Nacional e Desenvolvimento, além da Doutrina Nacional presente em todas as escolas através do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como a criação de comissões que analisavam o material didático escolar para identificar possíveis indícios de subversão.

Diante desse quadro, podemos perceber que a docência, além de formar estudantes técnicos para atender ao projeto de desenvolvimento econômico, consistia também num importante catalisador de atenções governamentais. Boaventura (2009) afirma que o Plano Nacional de Educação, logo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e o Salário-Educação, aportou novos recursos financeiros que fizeram crescer os efetivos escolares dos ensinos fundamental e médio, impulsionando a demanda pela educação superior. Vale informar que os apontamentos do autor estão pautados na legislação federal, combinados com as políticas estaduais manifestadas em planos, programas, na legislação do ensino estadual e na experiência do autor, então secretário da Educação e Cultura da Bahia nos governos de Luiz Viana Filho (1970-1971) e João Durval Carneiro (1983-1987).

A partir dessa documentação é possível conhecer e analisar o processo de expansão do ensino superior, mas optei por denominá-lo de interiorização do ensino superior na Bahia, tendo em vista que o campo da pesquisa debruça-se sobre as universidades estaduais, cujo Plano assegurava que essas cidades foram selecionadas porque:

Desfrutavam de condições favoráveis que as colocava acima das outras, e que, assim sendo, tinha maiores probabilidades de se desenvolverem com maior rapidez e facilidade (BAHIA, 1969, p. 101).

Entre os critérios de escolha desses polos de desenvolvimento figuravam, como já informado anteriormente, o “índice populacional, zona de influência, consumo de carne, eletricidade, água, gasolina, movimento postal e de telegrama, depósitos bancários e arrecadação de rendas e escolarização” (BAHIA, 1969, p. 103).

Tabela 1 – Distribuição do PIB de três cidades baianas – 2015.

Cidade	PIB	%
Alagoinhas	17.715,35	74,7
Feira de Santana	19.370,53	63,7
Vitória da Conquista	16.785,34	77,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE.

É importante salientar que em nenhum momento aparecem indícios de que houve uma pesquisa com a população local acerca da implantação das universidades, nem dos cursos a ser ofertados. As informações são oficiais, dos gestores, quer seja secretário de Educação, quer seja pró-reitor de universidade.

Vejamos o que escreve sobre o processo de expansão o professor Erivaldo Fagundes Neves, que mais adiante nesta tese vai apresentar suas memórias de professor da primeira turma de História da UEFS: “A intervenção direta do Estado da Bahia, no ensino superior, teve início na década de sessenta” (NEVES, 1987, p. 113). E ele vai mais longe, afirmando que as questões educacionais servem de mote para outros aspectos do desenvolvimento no interior da Bahia:

a ação governamental, criando instituições de ensino superior, autarquizando ou apoiando as existentes, deve-se fundamentalmente à necessidade de formação de professores que atendessem, qualitativamente, à expansão da rede pública de ensino primário, ginásial e colegial (NEVES, 1987, p. 113).

Tais medidas atendiam aos interesses de desenvolvimento econômico, político e social conforme sinalizei anteriormente: “a interiorização do ensino superior resolveria também questões de habilitação profissional, da fixação no interior, de pessoal qualificado para o exercício do magistério” (NEVES, 1987, p. 113), isso nos anos finais da década de 1960, conforme política nacional. De acordo com Gusmão (2004), que analisa um contexto paulista,

O discurso modernizador entendia a divisão entre o trabalho intelectual e manual como resquício tradicionalista, e não como base fundante do modo de produção capitalista; desse modo, afirmava a necessidade de renovar o ensino para atender às necessidades da época, a intensa modernização decorrente do crescimento industrial. Essa preocupação de superar a dissociação entre saber e fazer, para uma melhor preparação da mão de obra, explica o reconhecimento das escolas experimentais. Sua relevância no cenário educacional dos anos 60 fica evidenciada pela tentativa dos governos militares de estenderem suas metodologias a toda a rede oficial de ensino (GUSMÃO, 2004, p. 73).

Essa proposta se estende ao Estado da Bahia, que, com o projeto de criação das faculdades de educação e de formação de professores, objetivava essa modernização muito mais do que estabelecer políticas educacionais para o Estado, que possuía alto índice de analfabetismo.

Questões postas na década de 1960 ainda podem ser vistas na conjuntura atual, especificamente no tocante ao processo de interiorização, fixação de professores,

principalmente em relação à UNEB, com seu modelo multicampi, cujas problemáticas são as mais diversas possíveis. Mesmo sendo a Universidade Estadual de Feira de Santana a primeira a ter seu funcionamento autorizado (1972), optei por apresentar as instituições e seus respectivos municípios utilizando como critério a ordem de criação do curso de licenciatura em História, que é o objetivo maior de investigação.

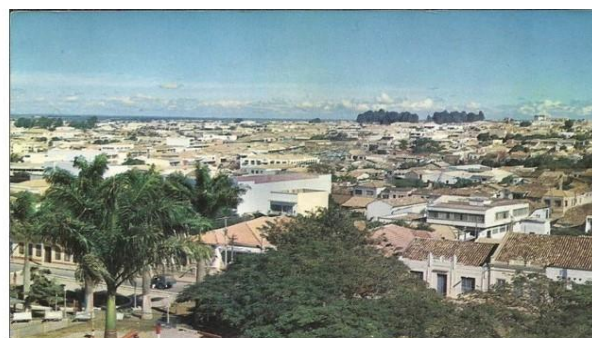
Por isso, o primeiro polo a ser apresentado é o município de Vitória da Conquista, localizado no território de identidade²⁷ do Sudoeste Baiano, seguido de Feira de Santana, no território de identidade Portal do Sertão, e do município de Alagoinhas, no Território de Identidade litoral Norte Baiano.

Vitória da Conquista possui a quinta maior economia do Estado, com participação de 2,29% no Produto Interno Bruto (PIB) estadual, cuja população total é de 346.069 habitantes, sendo 10% rural. A população residente alfabetizada é de 241.855 pessoas. A Região Sudoeste é uma das 15 regiões econômicas do Estado da Bahia propostas pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI-BA, a partir das décadas de 1980 (final) e de 1990. Na figuras 4 e 5, localizadas abaixo, é possível observar a cidade nas décadas de 1970 e 1980.

Figura 4- Vitória da Conquista na década de 1970.



Praça Barão do Rio Branco 1977.



Vista panorâmica da torre da Catedral em 1977



Rádio Clube na década de 70.

Rua 2 de Julho na década 70.



Fonte: Disponível em: < <https://fotosdevitoriadaconquista.wordpress.com/category/anos-70-cronologia/page/3/> > Acesso em 10 set. 2018.

²⁷ O governo do Estado criou os territórios de identidade objetivando identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local. São 27 territórios de identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região.

Figura 5- Vitória da Conquista na década de 1970.



Solar dos Fonseca, segundo o site da prefeitura, a construção começou no início do século XX e terminou em 1918. Seu dono era Paulino Fonseca. Foi adquirido e restaurado pela prefeitura em 1985. Foto possivelmente da década de 1970.



Rua Grande transformada em Praça da República ou Jardim das Borboletas.

Primeiro time de Handebol no Instituto de Educação Euclides Dantas em 1971



Viação suburbana, na Lauro de Freitas



Fonte: Disponível em: < <https://fotosdevitoriadaconquista.wordpress.com/category/anos-70-cronologia/page/3/> > Acesso em 10 set. 2018.

Figura 6- Vitória da Conquista em 1980



Aérea 3e, 8 de maio de 1985



Carnaval da década de 80, possivelmente 83 a 85. Trio Alegria do Povo na Bartolomeu de Gusmão



Procissão de Nossa Senhora das Vitórias. 15 de agosto de 1980.

Terminal da Lauro de Freitas



Fonte: Disponível em: < <https://fotosdevitoriadaconquista.wordpress.com/category/anos-70-cronologia/page/3/> > Acesso em 10 set. 2018.

Para Santos (2008), a regionalização que denomina a região em torno de Vitória da Conquista de Região Sudoeste da Bahia é a de maior repercussão entre a sociedade regional, o que se evidencia, por exemplo, no emprego da: “terminologia por instituições públicas e privadas como a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; TV Sudoeste da Bahia; padarias, lojas de pneus, entre outras” (SANTOS, 2008, p. 37).

O segundo polo de desenvolvimento é o de Feira de Santana, considerado o principal centro urbano, político, educacional, tecnológico, econômico, imobiliário, industrial, financeiro, administrativo, cultural e comercial do interior da Bahia e um dos principais do Nordeste, exercendo influência sobre centenas de municípios do Estado. Além de maior, é também a principal e mais influente cidade do interior da região Nordeste. Localizada em uma zona de transição entre a Zona da Mata e o Agreste, a cidade ganhou de Ruy Barbosa, o Águia de Haia, a alcunha de "Princesa do Sertão". A população estimada é de 622.639, sendo 460.966 pessoas alfabetizadas. A cidade de Feira de Santana encontra-se no principal entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste brasileiro, e o segundo do Brasil, atrás apenas de São Paulo.

Lá ocorre o encontro das BRs 101, 116 e 324, além de seis rodovias estaduais, funcionando como ponto de passagem para o tráfego que vem do Sul, Sudeste e Centro-Oeste e se dirige para Salvador e outras capitais e importantes cidades nordestinas. Graças a essa posição privilegiada, possui um importante e diversificado setor de comércio e serviços, além de indústrias de transformação, alimentícias, química, materiais elétricos, materiais de transporte, na produção de biodiesel, mecânica e aeronáutica. A partir da década de 1970, o perfil econômico feirense cresceu progressivamente, tendo evoluído para um importante e diversificado centro industrial, logístico e econômico regional, até se tornar uma das principais cidades do interior do Brasil. Abaixo, imagens da cidade.

Figura 7- Fotos de Feira de Santana da década de 1970

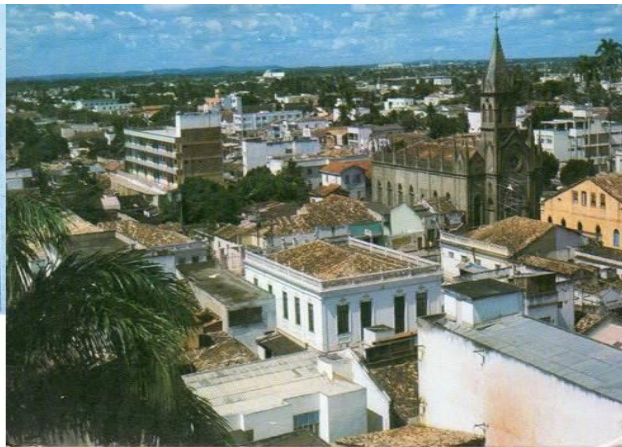


Fonte: Facebook Feira de Santa Antiga

Figura 8- Fotos de Feira de Santana da década de 1980



Trecho da Rua Conselheiro Franco em 1983 -



Centro de Feira de Santana na década de 80.

Filarmônica 25 de março (Fundada em 1868)

Fonte: Facebook Feira de Santa Antiga

Figura 9- Fotos de Feira de Santana da década de 1990



Acervo Cimar Santos| 1996

Feiraguai (1996)

Imagem da década de 1990 da avenida Getúlio Vargas em Feira de Santana, considerada na época uma das avenidas mais arborizadas do país.



Foto: Carlos Augusto
Publicado no Jornal Grande Bahia

Fonte: Facebook Feira de Santa Antiga

O município recebeu uma intensa industrialização a partir da década de 1970, quando houve um grande crescimento da indústria automobilística no Brasil, ao mesmo tempo em que a população da cidade crescia em demasia. O entroncamento viário (eixo das BRs 101, 116 e 324) e o baixo custo das terras (se comparado com Salvador) atraíram diversas empresas industriais, que acabaram por formar o Centro Industrial de Subaé (CIS) e o Centro das Indústrias de Feira de Santana (CIFS).

Com base em dados do IBGE²⁸, Alagoinhas, município da região norte do Estado, possui a população estimada em 155.362 habitantes, dos quais 116.973 são alfabetizados. A emancipação política de Alagoinhas foi oficializada no dia 2 de julho de 1853. Em 1964 foi descoberto um poço de petróleo no município, o MG-1-BA. Três anos depois já havia 30 poços, motivo que fez com que a Petrobras se instalasse no município, gerando desenvolvimento e investimentos, mas também crescimento desordenado, deixando várias pessoas sem saneamento básico e acesso aos serviços de saúde.

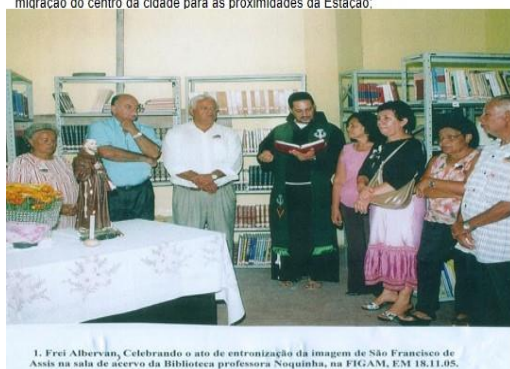
Figura 10- Fotos antigas de Alagoinhas



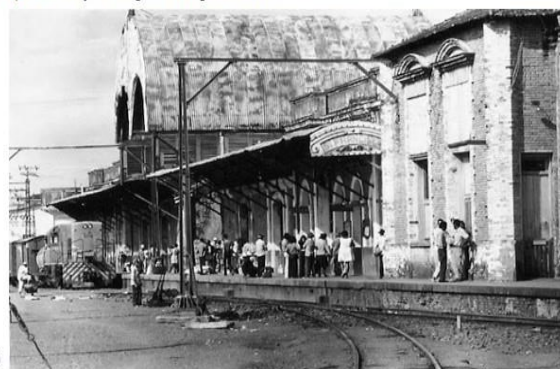
Núcleo I – formado pelas ruínas da igreja em estilo jesuítico, cujo projeto nunca foi terminado e a igreja, migração do centro da cidade para as proximidades da Estação.



Foto: Autor desconhecido
Era a primeira Estação de Alagoinhas inaugurada em 1863.



1. Frei Albervan, Celebrando o ato de entronização da imagem de São Francisco de Assis na sala de acervo da Biblioteca professora Noquinha, na FIGAM, EM 18.11.05.



segunda Estação)

Fonte: FIGAM/ CEDOMA

²⁸Disponível em< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/alagoinhas>> Acesso em 22 fev. 2017.

A ferrovia e o petróleo contribuíram para o desenvolvimento do comércio de Alagoinhas. Diante da escolha dos polos de desenvolvimento, fica explícita a proposta do governo do Estado de modernizar e enriquecer o Estado, reforçando a proposta de “educar para enriquecer”. Santos (2011) afirma que a proposta de integrar o conjunto do ensino superior baiano a uma única instituição de caráter abrangente não vingou e as instituições universitárias apartadas permaneceriam incomodando o governo estadual, como acontece ainda hoje, a exemplos das greves e movimentos reivindicatórios dos três segmentos que compõem as instituições de ensino superior.

Percebe-se com isso que as intenções dos planos governamentais para o ensino superior baiano e os sujeitos envolvidos continuam mantendo uma relação de desconforto e disputa, tendo em vista que as demandas sociais por educação no Estado e as pressões locais continuam determinantes. Como sinaliza Santos (2011), os intelectuais baianos que comandavam a gestão estadual – incluindo-se o governador Luís Viana Filho, o secretário estadual de Educação e Cultura Luís Augusto Fraga Navarro de Britto e seus auxiliares – e tentaram planejar a educação do Estado não vislumbravam expandir a ideia predominante de universidade, centrada na UFBA, para os outros municípios.

Para Santos (2011), na criação da rede de instituições universitárias estaduais baianas, em sintonia com o contexto socioeconômico e político, predomina um senso comum de que “todas” teriam uma gênese única. O “Estado” baiano “planejou e executou” a implantação dessas instituições a seu modo, alocadas em espaços geográficos convenientemente escolhidos como se as aspirações dos setores sociais interessados das populações locais tivessem nenhuma, ou restrita, participação. Nesse sentido, estabelece-se uma imediata identificação com as práticas políticas do carlismo e o “Estado” como se fossem a mesma coisa.

O que mudou dos anos de 1980 até 2002 nos rincões da Bahia sobre a formação de professores de História? O que há em comum em Feira de Santana, sertão da Bahia, e Alagoinhas, ou mesmo Vitória da Conquista, em relação a essa formação? Essa formação foi gestada numa mesma conjuntura política e econômica, mas aconteceram da mesma forma? Vale informar que não são os espaços institucionais, ou seja, as três universidades, que são objeto de análise, mas os caminhos percorridos por esses professores formadores que atuaram em diferentes realidades municipais.

Na pesquisa de Dantas Neto (2003), fica evidente que as influências da ditadura civil militar na Bahia podem e devem ser divididas em duas fases diferentes, uma pré-carlista e outra estritamente carlista, e que as ações políticas relacionadas à interiorização do ensino

superior aconteceram em duas conjunturas estaduais distintas. Uma inicialmente ligada ao partido (ARENA) e outra após 1978, com a retomada do governo estadual por Antonio Carlos Magalhães e sua longa hegemonia política. Essas informações são relevantes para se compreenderem as disputas, os conflitos e os processos de formação e profissionalização do docente em História na Bahia de 1980 a 2000, conforme sinalizado anteriormente.

Nesse sentido, o primeiro aspecto a considerar na proposição comum é o de que a interiorização do ensino superior comandada pelo governo baiano ocorreu em pelo menos duas diferentes conjunturas políticas estaduais. Uma em que se manifestavam distintos grupos ligados ao partido da ordem (ARENA), entre os quais predominava o grupo ligado a Luis Viana Filho, influenciando a política baiana até a indicação de Roberto Santos para governador. E outra iniciada no final de 1978, quando Antonio Carlos Magalhães retorna ao governo do Estado e inicia a consolidação de sua hegemonia política.

Todavia, a forte inspiração autoritária nas políticas educacionais baianas não evitou as mudanças, principalmente por conta das aspirações dos diferentes agentes sociais envolvidos na implantação dessas instituições. Nos anos 1960 um grande debate teórico, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, tentava dar conta dos rumos do processo de industrialização e seus resultados para o desenvolvimento econômico e social.

O projeto de desenvolvimento trazia em seu bojo, entre outras questões, o papel desempenhado pelo sistema educacional nos planos econômicos e políticos, aliados numa perspectiva de crescimento. A educação torna-se mola propulsora para o desenvolvimento e a redução das desigualdades, partindo-se da premissa de que o sistema educacional e o ensino superior exerciam um papel fundamental no processo de crescimento econômico e social. E é nesse cenário que presenciamos os primeiros cursos de História no interior do Estado.

2.1.2 Os primeiros cursos de licenciatura em História

Pesquisa feita por Silva e Moreira (2011) indica que existem mais de 600 cursos de História em funcionamento no país, oferecidas por instituições públicas e privadas. No entanto, pouco se sabe a respeito do processo de institucionalização desses cursos. Aliás, poucos têm sido os trabalhos dedicados a esse tema no Brasil, mesmo com relação aos cursos de História, que poderiam instigar tal estudo.

Nos trabalhos de Roiz (2004) e Ferreira (2006), que tratam da criação dos cursos de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e da Universidade do Distrito Federal (UDF) e da UDF, respectivamente, foram levantados os estudos de Rodrigues (2002)

e Borges (2006) sobre os cursos da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), respectivamente. Segundo as autoras, entre a década de 1930 até o final da década de 1970, foram criados 88 cursos por instituições públicas em todo o país. Na década de 1980, esse número praticamente duplicou, pois foram instituídos mais 54 cursos.

Apesar de esse número ter aumentado consideravelmente nos anos 2000, quando entraram em funcionamento mais 111 cursos, na região Nordeste foram criados 14 cursos, números que não acompanharam a tendência nacional. As autoras abaixo atribuem a escassez de cursos em determinadas regiões ao processo democrático, que “[...] possibilitou a autorização e funcionamento de um maior número de cursos, sobretudo pelos governos estaduais” (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 301), e com isso não houve nenhum movimento para criar universidades federais. De acordo com os dados do INEP de 2014, há 452 instituições de ensino superior no Nordeste, entre públicas – federais e estaduais – e privadas, o que constitui um número relativamente reduzido frente aos movimentos de expansão do ensino superior.

Quadro 3 – Expansão do Ensino Superior na Bahia (Graduação e Pós-Graduação)

2014	Cursos de Formação de Professores	296	Universidades Estaduais Baianas (04)	8 Cursos de História
2000	Pós-graduação de História	08	Mestrados acadêmicos em Educação (02)	UEFS (1) UESB (1)
			Mestrados acadêmicos em História (03)	UEFS (1) UNEB (2)
			Mestrados profissionais – UNEB (03)	História (1) Educação e Diversidade (1) EJA (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados do INEP de 2010 e 2014.

Ou seja, não podemos desconsiderar o aumento de cursos de História nos últimos anos, mesmo com todas as questões que envolvem a profissionalização do historiador. O quadro acima demonstra o quanto a formação docente foi ampliada e possivelmente vem sendo repensada nos espaços de pesquisa acadêmica. Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram institucionalizados pela Faculdade de Filosofia, USP em 1934 e pela UDF em 1935. Este mais tarde (1939) seria reestruturado na Faculdade Nacional de Filosofia

(FNFⁱ) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cada curso foi fundado por razões locais específicas, mas geralmente estava associado a um projeto político mais amplo. Com exceção do curso da UDF, os demais cursos eram oferecidos de forma integrada à Geografia. Somente a partir de 1955, com a Lei 2.594²⁹, esses cursos se tornaram independentes.

Além disso, esse período também é marcado por uma maior organização de sindicatos e associações de classe, levando os trabalhadores da educação a se organizar e promover movimentos em favor da profissionalização docente. Já a explosão de cursos nos anos 2000 pode ser explicada principalmente pela exigência da nova legislação. É importante lembrar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, determinava a formação em nível superior para todos os professores da educação básica³⁰. Assim, especialmente os estados que tinham um déficit maior de professores com formação superior tiveram de criar cursos com o objetivo de acelerar o processo de formação docente.

Na Bahia esse processo não foi diferente, pois as universidades estaduais implantaram os cursos de Licenciatura em História no mesmo período e têm como originalidade o corpo docente desses cursos. Os professores formados na UFBA e na UCSal vivenciaram situações, aprendizagens e interesses similares. Esses professores, jovens formados na UFBA, saíram da capital baiana por indicação de seus professores para atuar nos cursos de Estudos Sociais que estavam sendo extintos. A partir daquele momento, Feira de Santana, Vitória da Conquista e Alagoinhas tornavam-se novos cenários em que seria desenvolvido um novo processo de formação para esses professores. Além do mais, eles carregavam em suas bagagens o objetivo de formar professores de História para atuar no interior da Bahia.

A escolha desse universo de pesquisa está pautado também nas especificidades de cada uma das instituições apresentadas. Vejamos quais são elas.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi palco de embates políticos e acadêmicos para a implantação do curso, tendo inclusive fundado a Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (ADUFS) em 14 de maio de 1981, quando ainda se lutava pela redemocratização do país. Em meio à pressão do regime militar, o movimento docente combativo e classista sempre procurou articular a realidade social à vida

²⁹ A lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, dispõe sobre o desdobramento dos cursos de Geografia e História nas faculdades de Filosofia. Disponível em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicação-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2016.

³⁰ O artigo 62 da LDB/1996 define que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

acadêmica³¹. A Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) foi a primeira estadual a implantar o Curso de Licenciatura em História, o que não levou à extinção imediata do Curso de Estudos Sociais. E a terceira é a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que participou do mesmo processo de disputas e embates para a implantação do Curso de Licenciatura em História.

A UNEB possui 29 departamentos distribuídos em 24 *campi*, os quais estão localizados em diversos municípios baianos. Esses departamentos oferecem, predominantemente, cursos de formação em licenciaturas. A organização atual dessa universidade decorre do impulso inicial que orientou sua expansão no sentido de formar professores para atender às diferentes redes de ensino da Bahia.

Com mais ou menos intensidade, e cada uma a seu modo, todas essas universidades foram criadas com o intuito de formar professores para atuar na Educação Básica e protagonizaram esse processo de interiorização. Vale destacar que o curso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que vai ser pesquisado é o do município de Alagoinhas, onde se instalou o primeiro curso de Licenciatura em História³². A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) não vai fazer parte da pesquisa por não ter participado do mesmo processo de interiorização do Ensino Superior, fato que ocorreria anos mais tarde³³.

De acordo com Silva (2002), o que ocorreu na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em torno da implantação do curso de História e Geografia aconteceu da mesma maneira em todo o país. A autora afirma ainda que a comissão que elaborou o projeto constatou de forma evidente a fragilidade do Curso de Estudos Sociais e a necessidade de sua extinção. “Na prática cotidiana testávamos que saber é poder: a implantação do curso de história era, de fato, uma luta política, não era apenas uma simples criação de um novo curso” (SILVA, 2002, p. 231).

Silva (2002), além de pontuar possibilidades e limites, pensar sobre as questões e dilemas que emergem do debate sobre o tempo presente, tão antigo quanto atual, também faz reflexões sobre a História e sua própria capacidade de se explicar como efeito de práticas discursivas na contemporaneidade, afinal a história do tempo presente é antes de tudo história. Na comemoração dos quinze anos do curso de História da UEFS, a professora Silva (2002)

³¹Disponível em:< <http://www.adufsba.org.br/>> Acesso em: 10 dez. 2016.

³² Atualmente a UNEB, que é multicampi, possui oito cursos de História: Alagoinhas, Caetité, Conceição do Coité, Santo Antonio de Jesus, Jacobina, Teixeira de Freitas, Eunápolis, Lauro de Freitas. O primeiro surgiu em Alagoinhas, em 1988.

³³ Na época a região cacauieira alimentava intenções separatistas, para onde o governo planejou implantar uma “Universidade Estadual da Bahia”, que resultaria da agregação de instituições particulares existentes em alguns municípios dessa região.

iniciou seu discurso comemorativo citando o personagem de Umberto Eco, Baudolino, o qual “Tinha a certeza de existir, simplesmente porque podia contar de noite o que acontecia de manhã” (ECO, 2001, p. 17). A professora Silva (2002) faz uso dessa assertiva para falar sobre o privilégio de testemunhar uma conjuntura tão densa como a que estamos vivenciando atualmente, mas também sobre a importância de ser um historiador. Ao se reportar a Baudolino, ela faz o convite apresentando pistas que indicam o processo de profissionalização do professor de História na Bahia.

De acordo com seus escritos, a partir da década de 1970, o governo do Estado da Bahia criou a Fundação Universidade de Feira de Santana, substituindo a Faculdade de Educação que funcionava desde a década de 1960. Para a professora Elizete da Silva (2002), essa medida foi adotada em atendimento às reivindicações dos intelectuais e profissionais que buscavam ampliar o ensino universitário para Feira de Santana. Essa afirmativa demonstra que os sujeitos envolvidos no processo, apesar do protagonismo do Estado presente nos escritos de Boaventura, agiram e disputaram espaços e concepções da formação que defendiam.

Pode-se compreender que essa luta não era restrita ao Estado da Bahia, pois de acordo com Silva (2002) havia uma luta pela democratização no país contra o regime militar e o “entulho autoritário” encastelado nas universidades brasileiras. Remonta a esse período a criação das várias associações, agremiações e diretórios estudantis com o intuito de ganhar força contra os autoritarismos governamentais.

Na pesquisa realizada por Santos (2011), fica evidente que nos anos 1970 a universidade constituiu-se num dos espaços institucionais que o regime ditatorial mais procurou intimidar e se possível manter o controle, promovendo o afastamento de professores e em alguns casos impondo a presença de colaboradores do regime em cargos administrativos sobre o controle das universidades. Essa realidade ocorreu em todo o país, como na Universidade de Brasília, invadida por policiais e militares.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) é considerada como a precursora da profissão de professor de História no Estado, quando no primeiro semestre de 1986 houve o ingresso de 40 alunos aprovados no vestibular para cursar Licenciatura em História. Mas, a primeira turma a oficialmente ingressar na universidade para cursar Licenciatura em História, porém, foi em Vitória da Conquista, no segundo semestre de 1985, onde se realizou o primeiro vestibular para o curso de Licenciatura em História, na Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB). No entanto, os estudantes iniciaram o curso com as disciplinas do currículo do curso de Estudos Sociais.

A título de informação, trago aqui um quadro elaborado pela Coordenação de Pessoal das respectivas universidades, mas retirado do texto de Neves (1987), que apresenta o número de alunos, professores e funcionários em 1986, o que demonstra que o ensino superior propiciou um significativo crescimento de estudantes universitários no interior da Bahia, no tocante aos números. Porém, o quadro não especifica por número de cursos, nem possui o intuito de discutir profissionalização.

Tabela 2- Número de alunos das três universidades baianas (1986)

Universidade	N. de alunos	N. de professores	N. de funcionários
UEFS	3.330	330	360
UESB	1.100	240	230
UNEB	2.200	330	1.300

Fonte: NEVES, Erivaldo Fagundes (1987, p. 118).

A UEFS, por conta das lutas, resistências e embates apresentados e descritos nos documentos de implantação do curso de História, vivenciou um processo diferenciado das outras instituições em estudo. Outro fator que merece destaque é que o projeto de implantação do curso de história da UESB apresenta o processo e a autorização de funcionamento do curso em Licenciatura em História sem maiores sobressaltos, disputas e embates, apenas descrevendo o ato em si.

Santos (2011) afirma que as lutas empreendidas na cidade de Feira de Santana pela interiorização da Universidade da Bahia, iniciadas na segunda metade da década de 50 do século passado, traz em pauta as reivindicações de universidade que atendessem às características próprias do interior. Por isso mesmo, constituíram o vetor principal para a decisão governamental que, em 1969, implantou a Fundação Universidade de Feira de Santana, primeira universidade mantida pelo governo do Estado. As disputas foram anteriores a essa implementação, remontando inclusive aos projetos de universidade debatidos na primeira metade da década de 1960 para o interior baiano e, especificamente, para a cidade de Feira de Santana.

De acordo com o Projeto do Curso de História elaborado em 1984, os consultores do Ministério de Educação e Cultura/MEC opinaram contra a continuidade dos cursos de Estudos Sociais, justificando que a prática escolar vigente na região de Feira de Santana era de História e Geografia separadamente. Segundo dados da Superintendência Regional de

Educação /SUREC 2, sediada em Feira de Santana, 92% das escolas de 1^o e 2^o graus³⁴ de sua jurisdição modificaram a grade curricular, substituindo o ensino de Estudos Sociais por Geografia e História. Por conta disso, os graduandos formados na Universidade Estadual de Feira de Santana ficavam preteridos no mercado de trabalho. Além disso, a formação desses profissionais era discutível, tendo em vista que a proposta curricular oferecida abrangia diversas áreas do saber, mas sem aprofundamento.

A partir dessa perspectiva, a formação de profissionais qualificados para o ensino de História no 1^o e 2^o graus, é a proposta em consonância com a Portaria do Conselho Federal de Educação de número 297, em 17 de dezembro de 1974, que especifica de professores e especialistas nas suas respectivas áreas de conhecimento. Pensando e defendendo a universidade como um lugar do “pensar universal a serviço do ensino, da pesquisa e da extensão como atividade de integração escola–comunidade”, foi criado o curso de História da Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1985. O objetivo era trabalhar a História “enquanto ciência que propicia resgatar, de forma sistemática, as relações dinâmicas que se estabelecem na sociedade humana” (PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEFS, 1984, p.4)

Essa perspectiva de formação vincula-se aos princípios contidos na pedagogia desenvolvida por Freire (2000), com proposta político-pedagógica que esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e que o educador seja aquele que: “Ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (FREIRE, 2000, p. 44).

Os professores que elaboraram o projeto relatam nas suas entrevistas que pensaram um currículo significativo, que possibilitasse que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivassem, e que a proposta político-pedagógica estivesse pautada em uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, que estivesse nela inserida.

A partir dessa concepção, os professores elaboradores do projeto propõem que as novas disciplinas possuam coerência com os objetivos estabelecidos, mas pode-se perceber uma contradição nesse aspecto, visto que as disciplinas preexistentes assimiladas pelo projeto foram integradas sem nenhuma alteração. Ou seja, não apresentavam a coerência com os

³⁴ Tais denominações correspondem ao Ensino Fundamental e Médio na legislação atual.

objetivos propostos, tendo em vista que atendiam aos interesses do curso de Estudos Sociais, que estava em vias de extinção.

Há uma indicação visível desses professores, que, entre outras preocupações, pensavam numa maneira de não prejudicar os estudantes do Curso de Estudos Sociais, que seria extinto. Isso é perceptível ao indicarem como período para a implementação do curso o primeiro semestre de 1985, considerando as condições e as necessidades, então:

[...] recomenda-se ainda, para atendimento dos alunos do Curso de Estudos Sociais que vai se extinguindo aos poucos, sejam oferecidas, desde o primeiro semestre letivo de 1985, disciplinas do 2º, 3º, e 4º semestre do Curso de História (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA, UEFS, 1984, p. 5).

Ou seja, esses estudantes seriam reconduzidos para o curso de História e fariam o processo de integralização. Entre os objetivos propostos no projeto, destacava-se, portanto, a preocupação com a formação de professores para atuar nos níveis fundamental e médio, de forma crítica e autônoma com vistas ao processo de emancipação do indivíduo, dialogando com as teorias do período da elaboração do projeto, e atribuindo à História o *status* de ciências. Ainda sobre os objetivos, percebe-se que o curso propunha uma visão humanista e holística, em que o professor de História formado na UEFS se tornasse referência para a região. Os objetivos específicos estão assim distribuídos:

Desenvolver o respaldo teórico capaz de proporcionar ao nível prático, o desenvolvimento e a produção de pesquisas referentes à realidade sócio-política e econômica circundante; Estabelecer um diálogo permanente com a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, onde os reais problemas que atingem a região sejam vistos dentro de uma perspectiva científica, buscando alternativas de solução (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA, UEFS, 1984, p. 4).

Ainda de acordo com o projeto de criação do curso de História da UEFS, percebe-se na justificativa que havia uma aspiração da comunidade acadêmica, que já se manifestara de várias maneiras, constatando de forma evidente a precariedade do curso de Estudos Sociais e a necessidade urgente de sua extinção. Essa aspiração também pode ser ouvida na fala das professoras e professores entrevistados durante a pesquisa.

Na Universidade do Estado da Bahia/UNEB, o curso de Licenciatura Plena em História foi reconhecido em 1988, sendo ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA) da Universidade do Estado da Bahia. De acordo com o

documento de reconhecimento do curso de licenciatura em História, em 1977 foi solicitada ao Conselho Federal de Educação a autorização de funcionamento do Curso de Estudos Sociais, que iniciou suas atividades no 2º semestre de 1977, sendo reconhecido em janeiro de 1981. Ainda a partir da leitura e análise do referido documento, a proposta para o funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em História acontece de forma natural, linear,

[...] com a experiência já adquirida ao longo dos anos, com as expectativas regionais quanto à melhoria dos seus recursos humanos, como mercado de trabalho crescente para profissionais que venham a ser formados, propõe-se o funcionamento de Licenciatura Plena em História e a consequente desativação da Licenciatura Curta em funcionamento (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE HISTÓRIA UNEB, 1988, p.3).

O movimento pelo fim dos cursos de Estudos Sociais se alastrava, e a Bahia seguia firme no propósito de formar mão de obra qualificada, o que significava formar e consequentemente qualificar sua população em alguns municípios estratégicos, como vimos no processo de criação das Faculdades de Formação de Professores.

Assim, pode-se supor que houve uma forte inspiração autoritária nas políticas educacionais baianas, que certamente não poderia evitar as diacronias, ventos mais intensos do que o esperado, provindos das aspirações de diferentes agentes sociais na implantação dessas instituições, que teriam perturbado, mudado a direção das intenções “arrumadas”: “Premeditadas, sincrônicas, embora se pudesse considerar que estas últimas seriam somente possíveis diante da extensa margem de manobras que o poder político nessas condições conferia” (SANTOS, 2011, p. 19).

Por isso as reflexões de que a implantação do Curso de Licenciatura em História não foi tão pacífica como indica o documento. Mesmo assim, o curso de Licenciatura Plena em História foi autorizado pelo Parecer n. 270/1985, sendo ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas e tendo como preocupação a formação de professores plenamente habilitados para o trabalho educacional.

O curso foi ofertado em regime regular no período noturno, e suas atividades acadêmicas acompanhadas e avaliadas pelo Departamento do campus II/Alagoinhas. Foram oferecidas 40 vagas anualmente, além de outras 20 vagas para os alunos já licenciados pela mesma FFPA em outra duração. O curso de Licenciatura Plena em História da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas foi destinado a portadores de certificados e diplomas

de conclusão dos estudos de 2º grau³⁵ ou equivalente que tenham obtido classificação em concurso vestibular, mas também para egressos da Licenciatura curta da mesma faculdade. Ou seja, egressos de outra instituição de ensino não teriam direito de cursar.

O curso iniciou com sete professores licenciados em História, sendo um doutor, dois especialistas, dois mestrados, dois mestres. Os outros professores que faziam parte do quadro docente possuíam formação diversa: Filosofia, Letras, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Pedagogia e Psicologia. Em relação à grade curricular, que será analisada mais adiante, pode-se adiantar que está orientada pelo Parecer nº 377/62, segundo o qual o “currículo mínimo de História proposto se destina à preparação para o magistério na escola média.” (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE HISTÓRIA UNEB, 1988, p. 4)

Ao findar este capítulo, foi possível perceber que o processo de interiorização do ensino superior no Estado da Bahia atendeu aos interesses políticos e econômicos. Essa constatação me faz seguir a perspectiva apontada por Almeida e Pina (2009), que afirmam que o projeto de potencialização da educação como produtora da capacidade de trabalho não se consolidou como tendência capaz de tonificar políticas públicas efetivas de democratização da educação no Estado da Bahia, pois não criou condições materiais para que os docentes desenvolvessem suas atividades reais de trabalho, não planejou espaços adequados e não priorizou implementar políticas de valorização da profissão docente.

No capítulo seguinte vou apresentar o que preconizavam os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História, o perfil objetivado por esses documentos, que atendiam às resoluções e legislações nacionais, o que diferenciava um professor de História de outras disciplinas e quais saberes eram necessários para tal formação.

³⁵ Equivalente ao Ensino Médio na legislação atual.

3 SEGUNDO CAPÍTULO

PERCURSO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NAS ESTADUAIS BAIANAS

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso dos cursos de licenciatura em História nas três universidades estaduais e identificar o perfil idealizado para os primeiros professores de História da Bahia, a partir de análises dos projetos político-pedagógicos elaborados para os referidos cursos. Vale indicar que essa análise buscou identificar os autores desses projetos, momentos da elaboração e a efetivação destes no desenvolvimento dos cursos, fazendo comparações com a documentação encontrada, tais como ementas, diretrizes, mudanças na legislação e documentos outros que porventura indiquem o perfil desse professores. Essa fonte sinaliza tanto o lugar dos saberes a ensinar quanto o quadro dos conteúdos que foram priorizados para formação inicial dos cursos de licenciatura em História, bem como o perfil preconizado pelos cursos em implantação.

Literaturas sinalizam que o projeto político-pedagógico (PPP), como é comumente conhecido nos espaços institucionais de ensino, traduz, em grande medida, as concepções de ensino, formação e prioridades de cada instituição. A sua elaboração envolve vários sujeitos e por isso trata-se de um documento fruto de conflitos e disputas. Assim, os projetos pedagógicos apresentam as concepções de ensino, de História, de pesquisa e também do que é ser professor. Percebe-se que a apresentação dos projetos analisados expressa a compreensão da História como ciência e também um certo cuidado em não hierarquizar pesquisa de ensino e vice-versa, pois eles afirmam que tanto o processo de pesquisa como a prática de ensino devem ter um único ponto de partida, qual seja, a estrutura conceitual, teórica e epistemológica da História.

No entanto, os projetos analisados afirmam que existem habilidades e domínios de conhecimentos diferenciados entre o pesquisador e o professor, mas ambos derivam de um eixo central e podem ser estimulados tanto no interior de um currículo quanto na efetiva vivência prática através de programas estritos aos cursos. De acordo com os projetos pedagógicos das universidades estaduais (UEFS, UNEB, UESB), o profissional que se quer é aquele capaz de dominar o instrumental básico da pesquisa histórica e as habilidades fundamentais indispensáveis à prática do ensino nessa área do conhecimento. Mesmo com todo o cuidado e preocupações perceptíveis na análise do projeto, é necessário indagar como os estudantes vão adquirir essas habilidades e quais os critérios de escolha das disciplinas que possibilitam tais aquisições.

O currículo dos cursos analisados seguiram pareceres do Conselho Federal de Educação, que tratam da criação dos cursos de História e de sua grade curricular, tendo em vista que a implantação dos cursos ocorreu em momentos próximos, às vésperas da abertura política do país, e seguiam o modelo proposto na reforma universitária de 1968. Nesse momento as instituições possuíam o mesmo objetivo: a formação de professores para áreas específicas. Para melhor entendimento e fluidez do texto, optei por apresentar os projetos pedagógicos de forma separada por instituição, o que não inviabiliza uma análise mais geral sobre a formação docente almejada pelo governo do Estado.

No final do século XIX, surgiu na Europa a educação de formação de profissional de professores a partir das ações das escolas normais. Nessas instituições, os professores, ao terminar o curso, recebiam uma credencial para exercer a profissão docente:

as instituições de formação de professores ocupam um lugar central na produção e reprodução do campo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração de conhecimentos pedagógicos de uma ideologia comum (NÓVOA, 1995, p. 18).

Nesse contexto, a formação se tornou um elemento em que se destacavam os profissionais leigos dos profissionais credenciados, e o elemento que fazia a diferença era a relação que esse profissional mantinha com o conhecimento especializado desenvolvido nas instituições. Já no século XX, o professorado assume o estatuto de profissional sem diferenças para qualquer outra carreira da área do conhecimento. Passou-se assim a se relacionar com os diversos problemas de valorização profissional e seus objetivos específicos. A prática docente, portanto, passou a ser gerenciada pelo Estado, que por princípio social deveria ofertar educação para os sujeitos sociais com metas e estratégias pertinentes a cada contexto histórico. Os professores passaram a sofrer todas as consequências de crises econômicas, como qualquer sujeito do seu tempo.

No Brasil, o magistério e a função do professor estiveram por muito tempo relacionados a diversas virtudes, como abnegação, bondade, sabedoria, entre outras que não fazem parte do universo profissional. Mesmo assim, ainda há quem trate a docência como profissão e outros como ofício. Esse estatuto de ofício passa a ser melhor definido, apesar de ainda haver algumas oscilações de imagem, muitas vezes vinculadas ao pai, aos tios/as, ao sacerdote. A imagem do professor e da sua formação caminha por dois polos distintos: um que faz menção à importância de sua função nas sociedades modernas, e o outro que lhe destina frágeis condições de existência social, econômica e intelectual e é totalmente

contraditório com o primeiro. Para Gusmão (2004, p. 94), “ a sala de aula passa a ser entendida como o espaço de uma prática que pode se revelar transformadora ou conservadora, dependendo da metodologia empregada”. Diante disso, como foram formados os professores de História da Bahia no processo de expansão do ensino superior?

Por meio desse estudo, resultado da pesquisa e dos debates bibliográficos, pode-se mapear as experiências das estaduais a partir de traços comuns que seguem o curso do processo de expansão superior na Bahia, e torna-se possível também analisar a História enquanto disciplina escolar consolidada, que buscou e busca maior autonomia para responder aos questionamentos dos variados processos humanos através do tempo e ainda objetiva preparar o cidadão para entender e participar dos processos democráticos do País. Tal intuito ajuda os estudantes a se mover em um mundo cada vez mais multicultural e multifacetado. Assim, a disciplina tem por objetivo, segundo as atuais diretrizes curriculares, preparar o aluno para conhecer e atuar nos processos de construção da cidadania e democracia no país.

Mas nem sempre foi assim. Nadai (1988) afirma que nos anos 1930 surgiram novas perspectivas para o ensino da disciplina, impulsionadas pela criação dos primeiros cursos universitários para a formação de professores, o que significou o fim do didatismo e das ideias escolanovistas, pois possibilitaram críticas à ênfase no passado, à cronologia dos programas, bem como à identificação entre nacionalismo e militarismo, à memorização e à passividade dos alunos.

Lapa (1985), Fenelon (1991) e Fonseca(1993) discutem e apresentam argumentos diferentes acerca da renovação do Ensino de História, mas todos sinalizam que renovações ocorreram entre as décadas de 1960 e 1970, o que me leva a supor que impactaram a formação inicial, e é isso que quero perceber nos projetos político-pedagógicos nos cursos de licenciatura em História no Estado da Bahia.

A formação do historiador nos cursos de graduação deve manter o duplo viés da preparação para a pesquisa e o ensino, mas principalmente porque não há pesquisador que possa abrir mão da necessidade de transmitir os resultados de uma pesquisa. Além disso, essa transmissão, por via escrita ou da fala, é indispensável às qualidades de organização do raciocínio expositivo, da síntese e do didatismo não simplista, tão necessário ao magistério. Ou seja, trata-se dos avanços na qualidade da reflexão histórica, o que está ligado e como acontece a formação profissional de História. O percurso da disciplina História no Brasil indica caminhos para entender a formação dos próprios historiadores, e os desdobramentos desse histórico têm uma história que precisa ser conhecida, até mesmo para compreender o estado em que se encontra essa ciência de referência.

Questões sobre formação e práticas didático-pedagógicas dos licenciados em História apresentam contradições que vão desde o local dessa formação até os caminhos para democratizá-la. As disputas entre as faculdades de Educação e os departamentos de História encontram terreno fértil na Bahia. Em duas das instituições pesquisadas, a formação docente ou, como queiram, as disciplinas pedagógicas são ministradas no Departamento de Educação: na UESB e na UEFS. Na UNEB, essas disciplinas são de responsabilidade do Colegiado de História, tendo em vista que a multicampia não permite existir um departamento de Educação ou somente de História. Normalmente o que existe é um departamento em determinado município que é responsável por todos os cursos ofertados naquele espaço, e cada curso possui seu colegiado.

No entanto, essas discussões concentram-se muitas vezes no espaço universitário, não perpassando o cotidiano da Educação Básica. José Roberto Amaral Lapa (1985), no entanto, aponta o descompasso, nos anos 1960 e 1970, entre a historiografia trabalhada na pós-graduação recém-instituída e nos demais níveis de ensino. Ele destaca que nos cursos de pós-graduação foi grande a influência da Escola dos Annales e de autores como Thompson, Hill e Hobsbawm, cujas obras passavam despercebidas pela censura, sendo traduzidas e divulgadas, mas as escolas continuaram ensinando a história ideológica e conservadora. “Os próprios cursos universitários de formação de professores, sob rígido controle dos governos militares, não incorporaram essa historiografia crítica e progressista” (LAPA, 1985 *apud* GUSMÃO, 2004, p. 98-99),

Entendo que algumas questões relacionadas diretamente com o campo do saber poderiam ser resolvidas ou pelo menos amenizadas com uma maior integração entre o campo do saber escolar e o acadêmico, mas infelizmente essa integração ainda não acontece, pois muitas vezes esses saberes são percebidos de forma separada, hierarquizada e até dicotômica. Para Fenelon (2008), discutir a formação de professores de História requer outras posturas, e não se deve temer o envolvimento nas questões, pois:

para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão (FENELON, 2008, p.23)

Daí a importância de propor discussões, estudos e investigações no âmbito do espaço escolar, quer seja com os estudantes de estágio supervisionado, quer seja nos momentos de

discussão com os professores que recebem esses alunos no seu campo de estágio. Mas não só, é necessário ainda romper com a perspectiva, muitas vezes vista nos cursos de Licenciatura, de uma hierarquia de disciplinas.

Ainda concordo com Fenelon (2008, p.23) quando ela nos convida a um “posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Nesse sentido o estudo proposto se volta para uma questão com potencial de aprofundar a discussão sobre a formação de professores em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em História e seus processos de implantação pelas universidades estaduais do Estado da Bahia. A questão sobre o que se deve saber e fazer para ensinar História, para a formação dos estudantes que se preparam para ser professores da disciplina, é muito relevante para a aprendizagem histórica dos alunos do Ensino Superior. Ela ajuda a criticar e a redefinir os currículos dos cursos de formação inicial e continuada e também as formas de avaliação interna e externa desses cursos.

Portanto, uma discussão sobre saber e “saber fazer” prescritos pelos currículos das licenciaturas em História das universidades estaduais da Bahia para a formação do futuro professor de História dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Bahia, nos anos de 1985 a 2002, possibilita conhecer o perfil pensado para os futuros professores de História, os limites e as perspectivas que as instituições citadas objetivaram para seus docentes. É possível também identificar os conhecimentos e as habilidades prescritas pelo currículo de formação inicial desses professores de História.

Além disso, por meio da análise das ementas, é possível mensurar a distribuição da carga horária dos conhecimentos e habilidades acadêmicas e relativas à prática docente. A análise da documentação permite inventariar as formas de progressão da aprendizagem explicitadas nos projetos político-pedagógicos, perceber como as universidades estaduais baianas formaram, entre os anos de 1985 e 2002, seus professores para atuar na rede básica de ensino, e através dessa análise examinar como a História, ciência de referência, foi apresentada, conhecida e problematizada.

Tais indícios possibilitaram conhecer uma parte da história da Bahia, especificamente num campo em que os discursos institucionais buscam muitas vezes reafirmar uma cultura política específica.

A discussão acerca da integralização curricular, bem como sobre o papel do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em História, permite um diálogo com Silva (2010) quando afirma que, “sempre que observamos mudanças nas matrizes curriculares, nos deparamos com as territorialidades, com correlações de forças, com convicções e também

com acomodações”(SILVA, 2010, p. 134). Ou seja, precebe-se que a formação docente inicial é também um espaço de disputas e exige tomada de decisões.

No exercício da autonomia didático-científica assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB – Lei nº 9394/1996), o currículo dos cursos de Licenciatura em História evidenciam as mudanças vivenciadas no âmbito jurídico-institucional, epistemológico e pedagógico do sistema de ensino superior, em geral, e da área de conhecimento de História, em particular. Todavia, sua base legal é composta por resoluções do Conselho Nacional de Educação publicadas entre os anos de 2001 e 2002, que orientam as políticas curriculares para os cursos de licenciatura em História, além das leis complementares que alteraram o conteúdo curricular da formação do profissional em História, sobretudo leis pós o recorte temporal que me propus a estudar, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

A partir da ementa e grade curricular, como se formava o professor de História em 1986 e quais diferenças e semelhanças pode-se perceber ao longo desse período até os anos 2010? Que elementos são delineadores de outras maneiras de formar professor de História? Aqui tomo de empréstimo algumas indagações de Gusmão (2004) que são significativas para problematizar a formação docente de História ao longo de vinte anos:

ainda valorizam a participação comunitária que embasava a noção de cidadania na década de 1980? Houve rupturas na identidade dos docentes e nas relações de trabalho ante os discursos dos anos 80 e 90 que, apesar das suas inegáveis discordâncias, igualmente reivindicaram a contribuição da escola para o futuro do país? (GUSMÃO, 2004, p. 92).

Essas indagações, feitas pela professora em sua pesquisa sobre as memórias de quem ensina História, possibilitam ampliar o olhar para as mudanças que aconteceram com o ensino de História, que, de uma perspectiva de efetivar o conceito de cidadania nos anos 1980, devem na década seguinte contribuir para o futuro do país.

Vale indicar que tanto a grade curricular quanto as ementas estão em consonância com as propostas dos projetos de criação dos cursos de licenciatura em História, conforme resolução federal. As propostas inclusive irmanam-se com o momento político da época, apesar de que é perceptível notar como os silêncios e as ausências vão aparecer e provocar rupturas e problematizações. Para entender essa situação mais uma vez recorro às provocações de Fenelon (2008), que lança a seguinte questão: “Por que, na prática, nós, historiadores e pesquisadores sobre o ensino de História, estão tão afastados do que acontece

em outras áreas que também lidam com a questão da Educação?” (FENELON, 2008, p. 103). Não sei se terei essa resposta ao final da tese, mas com certeza terei outras perguntas.

Entre 1997 e 1998, houve a discussão sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em História, o único modelo em voga no país. Quem me auxilia nessa análise acerca do conflito em torno do perfil do professor de História nesse período foi Oliveira (2003), que na sua tese de doutorado aponta o desequilíbrio do documento no que diz respeito às habilidades e conteúdos necessários à formação do licenciado em História. Sua conclusão é clara e contundente:

As Diretrizes Curriculares Nacionais passam ao largo da formação do professor e, dos sete pontos que enumeram como competências e habilidades, apenas um se refere especificamente ao ensino de História e nos outros se refere como se não fizessem parte do profissional em questão (OLIVEIRA, 2003, p. 186).

As problemáticas que envolvem a História escolar não são atuais, pois de acordo com Nadai (1988), com o fim da ditadura civil-militar e a emergência do Estado Constitucional a partir do final dos anos 1970 e início dos 1980, emergem novas propostas curriculares em que todos os Estados da Federação, que vêm procurando concretizar a readequação dos currículos, programas e métodos e o redirecionamento de escolas. Apesar de Nadai (1988) tratar especificamente do Ensino Fundamental, não podemos deixar de fazer a relação com a História Escolar ministrada atualmente nos Ensinos Fundamental e Médio, e com os desdobramentos dessas decisões e redirecionamento nas universidades que têm como objetivo maior com os cursos de licenciatura a formação do professor.

Mesmo sendo uma discussão travada pela referida autora nos anos 1990, e apesar das mudanças a partir dos anos 2000, as questões estão postas mobiliza boa parte de pesquisadores do ensino de História, como Anhorn (2003), Silva (2010), Lima (2009), Oliveira (2003), entre outros que apontam a necessidade de discutir a formação docente numa perspectiva histórica. Essa formação pode partir de análises dos projetos político-pedagógicos, como mostrarei a seguir. Cristiani Silva (2010) lança olhares sobre essa questão curricular quando afirma que “sempre que observamos mudanças nas matrizes curriculares, nos deparamos com territorialidades, com correlações de forças, com convicções e também com acomodações” (SILVA, 2010, p. 134). Ou seja, o que se percebe é que a formação docente inicial é também um espaço de disputas e exige tomada de posição. O projeto pedagógico (PP) é o documento de referência para as instituições de ensino e, portanto, contém intenções das instituições no tocante ao que deve ser implementado. Trata-se de um

documento construído coletivamente para a definição de metas e objetivos, além dos meios necessários para alcançá-los, e da concepção de sujeito que se pretende formar.

O projeto político é um roteiro que serve para nortear o desenvolvimento das atividades no decorrer do ano letivo e dos semestres. Essa é a descrição do que deve ser o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma instituição de ensino. Com as instituições de ensino superior não é diferente, pois as licenciaturas precisam de um documento, produzido, discutido e apresentado como um mapa, ou carta de intenções do que se pretende ao longo do funcionamento dos cursos. É necessário justificar desde as instalações da Instituição, contratação de professores, abertura de vagas, até os conteúdos a ser ministrados, por quem vai ser ministrado e quais atividades serão desenvolvidas para alcançar os objetivos previstos no programa/ementa.

É nesse documento que constam o perfil do profissional que se quer e, em relação aos cursos de História as concepções de ensino ali presentes, as perspectivas de profissionalização propostas pelos sujeitos que elaboraram tal documento e até mesmo as finalidades dessa formação. Itamar Freitas (2017) afirma em estudos recentes que o projeto pedagógico de um curso de licenciatura em História no Brasil é elaborado com base nas determinações próprias de cada instituição que oferece o curso, mas encontra respaldo legal também nas diretrizes que orientam a criação de cursos superiores, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes são orientadas por indicações e concepções políticas e sociais.

Atualmente, o documento que indica os elementos principais de um projeto pedagógico são as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, definidos assim:

O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelo curso de História deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura; e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares; f) o formato dos estágios; g) as características das atividades complementares; h) as formas de avaliação (Art. 1º da Resolução CNE/CES, n. 13, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História).

No entanto, essas diretrizes nem sempre foram assim definidas. As orientações da criação e ofertas dos cursos estavam embasadas na Reforma Capanema³⁶, que segundo Roiz (2004) indicava que a universidade objetivava principalmente o desenvolvimento de uma elite intelectual para dirigir o país, mas também a formação de professores para os ensinos secundário e superior. Por conta desses elementos, estava em pauta a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

De acordo com Silva e Moreira (2011, p. 286) “a década de 1930, quando foram criados os primeiros cursos de História, foi marcada pelo surgimento de um novo Estado, distanciando daquelas características oligárquicas do período anterior”. Para essa pesquisadora, o “novo governo preocupou-se com a formação de uma elite mais ampla e intelectualmente mais preparada” (SILVA; MOREIRA 2011, p. 286). Assim, formatou um modelo de ensino de História caracterizado pela laicidade e preconizando certa expansão dos grandes centros para o interior. Conforme sinaliza, “em 1937 foi criada a Universidade do Brasil (UB) pela Lei Federal nº 452, de 5 de julho, que tratava da organização da UB. Seu artigo 1º determinava o seguinte: A Universidade do Brasil é uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo” (SILVA; MOREIRA 2011, p. 286). O artigo 2º afirmava: “A Universidade do Brasil terá por finalidades essenciais”:

a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística; b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país; c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores. Um dos objetivos da criação da UB era torná-la um modelo de ensino superior para todo o país e controlar a qualidade de ensino das demais instituições de nível superior, assim como o Colégio Pedro II fora para o ensino secundário” (SILVA; MOREIRA, 2011, p.288).

Vale salientar que a Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade organizada de acordo as diretrizes da Reforma Capanema, que pelo Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, instituía a Universidade de São Paulo e agregava os cursos de licenciatura em Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português e Geografia e História. Essa orientação indicava que tanto o curso de Geografia quanto o de História teriam a função de preparar professores para determinados níveis de ensino, ensinar a história do país e também sua diversidade étnica e

³⁶ Lei Orgânica do Ensino Secundário que instituiu as bases de organização do ensino secundário e as suas finalidades, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (DECRETO-LEI Nº 4.244, de 9 de abril de 1942).

linguística. A partir do quadro elaborado por Roiz (2004), as autoras Silva e Ferreira (2011) apresentam o modelo que atendia tal proposta:

Quadro 4 Estrutura curricular dos cursos de Geografia e História

Ano	Primeiro	Segundo	Terceiro
Disciplinas	Geografia	Geografia	Geografia
	História da Civilização	História da Civilização	História da Civilização Brasileira
	Etnologia Brasileira e Noções de Tupi-guarani.	Tupi-guarani	História da Civilização
		História da Civilização Americana (inclusive pré-história).	Tupi-guarani

Fonte: SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes, (2011, p. 290).

Esse modelo permaneceu até a década de 1990, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que trouxe mudanças significativas para os níveis de ensino, especificamente no tocante ao ensino de História. Nas décadas de 1980 e 1990 as reformulações curriculares no Brasil foram marcantes, promovidas não só pelos estados, mas também pelos municípios, situação que é relevante discutir. Guimarães (2012) sinaliza que, desde a sua criação como disciplina escolar até as últimas décadas do século XX, a História foi entendida como o espaço da perpetuação e preservação dos heróis e de uma memória nacional, desempenhando papel fundamental como formadora da nação e de cidadania. Essa concepção de ensino de História modifica-se no ensino a partir das mudanças nos regimes políticos, dos ideários político-partidários presentes tanto nas Leis e Diretrizes Educacionais como nas reformas curriculares da década de 1980, encaminhando-se para outras concepções de educação e ensino.

Na década de 1980, os paradigmas historiográficos, anteriormente propostos por Marc Bloch, e as reflexões da História Nova tornaram-se presentes nas propostas curriculares de História com o aparecimento de novas temáticas a serem estudadas, novas concepções de periodização e propostas metodológicas que entendem o ensino como um campo especial da pesquisa. No entanto, essas reformas inicialmente não alteraram as práticas docentes, pois

estão relacionadas diretamente às questões da transição do modelo ditatorial que vigorava no país, para o período democrático. Silva e Moreira (2011) discorre sobre isso:

é necessário criar uma identidade própria para os cursos de formação de professores, fugindo-se do modelo tradicional, no qual se privilegiava a formação do bacharel em detrimento da formação do professor, tratando a formação pedagógica como mero apêndice da formação específica(SILVA; MOREIRA, 2011, p.299).

Com o fim da ditadura civil-militar, as eleições dos governos estaduais possibilitaram um novo processo que permitiu discussões variadas, entre elas sobre o que ensinava, tanto nas escolas quanto nas universidades. Tais discussões foram pautadas também por educadores e professores que, por meio de associações de classe e sindicatos, reagiram e exigiram mudanças nos currículos mínimos, que até o momento seguiam as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação de 1971 (nº 5.692, de 11/08/71).

Destaca-se, por exemplo, a atuação da ANPUH, que encampou discussões no território nacional sobre o ensino de História. No entanto, mesmo a despeito disso, observa-se que aos órgãos criados pelo governo, como os Conselhos Federal e Estadual de Educação, cabiam as decisões referentes ao sistema educacional que iam desde as definições do núcleo comum de conteúdos, a parte diversificada até as atividades de planejamento, entre outros. Depreende-se que o controle do Estado sobre o sistema educacional transcende os limites do governo autoritário instaurado em 1964. Para Cunha (1988, p.22), inclusive essa é uma “crença que precisa ser contestada”. Ou seja, a intervenção do Estado nas instituições de ensino não iniciou com a ditadura civil-militar (muito embora o regime tenha acionado mecanismos inéditos de controle) e nem cessou com a democratização.

As universidades foram alvos de intervenções que direta ou indiretamente sentiam a presença do governo. No entanto, com a ditadura civil-militar, essa intervenção foi bem mais intensa e significativa, o que foi reforçada com os instrumentos de controle criados após a Reforma Universitária de 1968. Os anos 1980 foram caracterizados por reformas curriculares que rompem com a proposta vigente e trazem para o cenário da disputa os professores, que atuam de forma resistente e chamam para o debate as Secretarias de Educação. Estas, a partir daí, procuraram construir suas propostas pela via do diálogo com os professores das redes, através de reuniões e escolhas de representantes docentes.

Essa nova forma de atuação foi significativa, pois os professores assumiram o papel de protagonistas do processo ensino/aprendizagem, mas o processo, tendo em vista a adversidade, não podia ser homogêneo nem tranquilo, pois a impossibilidade de mobilizar

todos os docentes era real. Mesmo diante das limitações, os professores deixaram a postura de agentes meramente transmissores para ser tornarem sujeitos atuantes no processo, e iniciaram com um debate sobre o que deveria ser ensinado. Conforme sinaliza Gusmão (2004, p.94), “é essa noção que instiga o debate pedagógico, emergem organizações de professores que desencadeiam longas greves por melhores salários e condições de trabalho”.

Mas esse diálogo não foi muito longo, apesar de significativo, pois nos anos 1990 a reformulação curricular trilhou um novo rumo. Não mais os Estados, mas a União reivindicou para si a incumbência de revisar os currículos existentes e propõe mecanismos de controle desses currículos, inclusive com vistas a superar a lógica disciplinar presente nas escolas. Tal proposta não teve o apoio dos docentes. Ao contrário, sofreu várias críticas, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destinados ao Ensino Médio, que propunham reorganizar o ensino médio em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

No caso específico desse estudo, foi identificado que o objetivo era formar profissionais de História para atender à educação básica do Estado da Bahia. Até 1996 – data da expedição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – a prática de ensino/estágio supervisionado ficava a cargo dos departamentos/faculdades de educação – responsável pela oferta de tais disciplinas e, obviamente, corresponsável pela construção do perfil do futuro professor de História, como aconteceu tanto na UEFS quanto na UESB.

A LDBN já previa o aumento da carga horária de prática de ensino para 300 horas e após a emissão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da escola básica (2002) a carga horária foi redimensionada para 400 horas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História confirmaram a carga horária de 400 horas, prescrevendo o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas dentro do próprio curso de História. Por esse motivo recortamos nossa pesquisa a partir do ano de 2002, quando as universidades são obrigadas a adequar seus currículos, estendendo até o presente para entender o movimento histórico de consolidação de uma concepção de formação e de saberes.

Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (N. 2/2002), operou-se uma nova modificação na distribuição do tempo do curso de História. Ficava estabelecida a obrigatoriedade de 400 horas para a “prática como componente curricular” e 400 horas para a prática como “estágio curricular supervisionado de ensino”. Aqui, reporto-me a Andrade e Nunes (2004, p. 2) quando desabafam: “É provável que o legislador, ao tecer o labirinto legal, tendo a universidade como ponto de referência e legislando para elas, não se dê conta do impacto de suas decisões sobre as pequenas e frágeis unidades de ensino superior

disseminadas pelo país”. Estas, porque carecem de mecanismos de defesa, entre os quais a autonomia universitária, e não dispendo de condições materiais e financeiras adequadas, ficam à mercê de mudanças bruscas e sofrem de imediato seus drásticos efeitos. Aqui, os autores estão se referindo à Faculdade de Filosofia de Campos³⁷, mas pode muito bem ser na Universidade do Estado da Bahia, em Alagoinhas, tendo em vista a legislação nacional.

A intenção desse conjunto de medidas em prol da prática/estágio supervisionado foi acabar com a dicotomia ensino/pesquisa – licenciatura/bacharelado –, que já vigora no Brasil desde o final da década de 1930. O objetivo das reformas era, portanto, instituir uma identidade para as licenciaturas e acabar com a tradição do sistema 3 + 1 – três anos de estudos acadêmicos (metodologia histórica e narrativa) e um ano de estudos práticos (psicologia, didática, entre outras). Ou seja, o objetivo principal das medidas é que o aluno aprenda a ser professor. Mas algumas questões são relevantes nessa empreitada. Por exemplo, como utilizar essas 800 horas de prática de ensino/estágio supervisionado? Algumas respostas prezam pela criatividade, outras por antigos “arranjos”, sempre evidenciando as velhas dicotomias – teoria/prática, ensino/pesquisa. Durante o processo de discussão da legislação para elaboração das novas matrizes curriculares, várias questões foram levantadas pelos integrantes da Comissão Especial, para identificar quem pode servir como cordas para amarrar ou desatar os nós na formação docente:

- a) “com quantas horas se faz uma licenciatura?”;
- b) “em que lugar da matriz ficará a discussão teórica dos conteúdos pedagógicos”?
- c) o que são e como ficam as práticas?”(ANDRADE; NUNES, 2004, p. 6).

São questões importantes e significativas para se compreender as disputas que ocorrem nos cursos de formação docente, em que as hierarquias muitas vezes ainda dão a tônica dos cursos de licenciatura. Nas universidades estaduais da Bahia, a situação não foi diferente, conforme análise dos projetos políticos. Elaborados em consonância com a legislação em vigor, os projetos pedagógicos dos cursos de História foram elaborados levando-se em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História, com fundamento na Resolução CNE/CES 13/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, na Resolução CNE/CP 01/2002, na Resolução CNE/CP 02/2002. As

³⁷ De acordo com os autores a FAFIC há mais de 40 anos tem se voltado para a formação dos professores que atuam nas regiões norte e noroeste do Estado do Rio de Janeiro, onde desempenha um importante papel no âmbito do magistério.

Diretrizes Curriculares foram feitas em 2002, mas nem todas as instituições cumpriram as exigências e efetuaram as modificações no currículo. Ou seja, as 400 horas de estágio acontecem, mas as 400 horas de práticas de ensino são configuradas de formas diferentes.

Mas como essa formação foi operacionalizada, por quais princípios e concepções ela caminhou e quais as formas encontradas para atender aos objetivos propostos? Todas as instituições de ensino que possuíam o curso de licenciatura em História tiveram de fazer suas adequações para atender à legislação, no entanto essas adequações não aconteceram no mesmo momento, o que significa um descompasso com a formação de professores de História em território nacional. Costa (2010), Rossato (2011), Ferreira (2015), Ricci (2003), Andrade e Nunes (2004), entre outras, apresentam como essa adequação aconteceu em diversos lugares do Brasil e indica que não foi um processo tranquilo.

Conforme já sinalizei, a apresentação dos projetos pedagógicos por instituição possibilita e facilita o cruzamento de algumas falas dos entrevistados, tanto de professor quanto de estudante, bem como fazer referências à literatura específica sobre o tema. Em alguns momentos é importante comparar as semelhanças e diferenças que os projetos apresentam. Seguindo a ordem da implantação dos cursos, vou apresentar o projeto pedagógico por instituição e na medida do possível apontar alguns elementos em comum. O primeiro a ser apresentado é o do curso da UESB, com suas potencialidades e entraves do curso de História, que iniciou no segundo semestre de 1985.

3.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UESB

O projeto é um documento produzido em determinado período e que tende a determinado interesses. Portanto, como outro documento, precisa ser lido e interpretado como a voz de um tempo e de determinados sujeitos. Elaborado sob parecer do conselho estadual de educação de número 365/1984, o projeto pedagógico apresenta índice extenso e alguns anexos que indicam a cuidadosa tarefa de apresentar não só curso, mas todo o seu histórico, sua trajetória, a fundação da instituição, o local de funcionamento, o orçamento, entre outros aspectos necessários à sua compreensão.

Em seguida, explica o modelo organizacional utilizado a partir do ano de 1987, quando apresenta maior autonomia aos departamentos, o que não acontecia no período da Faculdade de Formação de Professores, apresentado no primeiro capítulo desta tese. A justificativa para esse modelo, de acordo com o projeto pedagógico, reside na necessidade de fortalecer a concepção de universidade e romper com a tradição das escolas isoladas, que

dificultava o papel do departamento, entendido aqui como uma célula essencial do desenvolvimento das atividades da universidade – traduzida em ensino, pesquisa e extensão –, além da abrangência e diversificação das funções departamentais.

Ainda nesse projeto, encontra-se a descrição da regulamentação da carreira docente, que de acordo com a Lei 4.793 de julho de 1988, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior do Estado da Bahia, bem como o quadro de carreira, com suas progressões de classe, o que possibilita discutir o entendimento sobre a profissionalização docente. É possível localizar também os vencimentos dos docentes no ano de 1990, com as especificações de carga horária e classe³⁸. São fontes significativas que possibilitam novas pesquisas acerca do tema da profissionalização docente na Bahia.

A UESB possui oito departamentos em Vitória da Conquista, dois em Itapetinga e três em Jequié. Mas o departamento que interessa conhecer é o de História, que abriga o curso de História, autorizado desde 1984 e implantado desde o segundo semestre de 1985, quando ingressou a primeira turma. Abaixo, imagens antigas e atuais da UESB de Conquista.

Figura 11- Panorâmica dos primeiros módulos da Universidade do Sudoeste da Bahia 1980.



Fonte:Disponível em: < <https://fotosdevitoriaadaconquista.wordpress.com/page/3/>> Acesso em: 05 set. 2018.

³⁸ A tabela de vencimentos dos docentes da UESB encontra-se no projeto político da UESB/1990, p. 15.

Figura 12- Fotos da UESB (2000)



Fonte: Acervo do Museu Regional. UESB

Figura 13- UESB (atual)



Fonte: Site da UESB³⁹

³⁹ Disponível em: < http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=10367 > Acesso em 22 maio de 2017.

O currículo autorizado pelo parecer foi aplicado às turmas de 1985, 1986 e 1987, período em que ocorreram algumas modificações no fluxograma, alterando o semestre de oferta de apenas duas disciplinas: Língua Portuguesa I (do 2º para o 1º semestre) e Introdução à Metodologia Científica (do 1º para o 2º semestre), no entanto não foi possível identificar as causas de tais modificações, nem de como essa alteração interfere no currículo em vigor. A área de Metodologia e Prática do Ensino de História sempre esteve alocada no Departamento de História, revelando assim, que a falta de diálogo entre a área de ensino e as disciplinas do campo de formação do historiador acontece por conta de outros elementos, que não estão relacionados diretamente ao espaço onde as disciplinas são pensadas e elaboradas.

Vale informar que os conteúdos das disciplinas eram organizados pelos professores responsáveis por elas e apreciados pelos colegas, assim como as metodologias adotadas, o que denota um acompanhamento pedagógico dos professores pelo colegiado⁴⁰. A partir de 1987, mediante decreto federal de número 94.250, foi autorizada estrutura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com novos redimensionamentos nas organizações curriculares dos cursos, destacando que as turmas de 1985, 1986 e 1987 poderiam integralizar o curso de acordo com o currículo anterior, de 1984.

No entanto, os discentes que ainda mantinham vínculos regulares com a instituição optaram, mediante assinatura de um termo⁴¹, pela conclusão do curso através do currículo implantado pelo referido decreto. Nesse caso, houve uma compatibilização dos currículos em função das disciplinas já cursadas e que não se ajustavam ao novo currículo. Vale destacar que antes desse período de compatibilização não havia formado nenhuma turma, e um dos motivos sinalizados foi a ausência de professores de determinadas disciplinas. A fala da estudante Lígia Coêlho é reveladora acerca dessa questão:

*Na hora que o professor falava assim: “Oh... vou trabalhar tal conteúdo, tal assunto”... Era um tal de correr pra quem pegasse primeiro o livro. Então faltava livro, **a universidade passava por problemas de faltar material desde giz – que é o que usava na época – e faltava também professores.** Tanto é que as duas primeiras turmas elas estavam esperando chegar professor de tal – eu não me lembro qual foi a matéria que ficou faltando – mas com certeza era uma dessas matérias mais... mais básicas... Eu só sei que ficou faltando. Inclusive a de Estágio (Lígia Malena Coelho Silva, 2017).*

⁴⁰ O Colegiado do Curso de História possui em sua maioria professores do próprio Departamento.

⁴¹ Tenho as cópias de alguns dos termos assinados, mas optei por não analisá-los, deixando para outras possibilidades de pesquisa.

Essa informação indica que havia entre os estudantes certo temor de não concluir o curso, e por isso não encontrei nenhuma informação de estudantes que se recusaram a assinar a compatibilização.

No projeto pedagógico há informações que considero relevantes, pois dizem muito sobre o perfil do estudante do curso, como horário de funcionamento das aulas. O curso de História funcionava de segunda a sexta-feira, no período noturno, e aos sábados no turno vespertino, sendo a duração das aulas de 50 minutos efetivos, ou seja, quatro horas-aulas (das 18h30 às 22 h), com intervalos de dez minutos entre a segunda e a terceira aula. Aos sábados, eram cinco horas aulas (das 13h30 às 17h50), com intervalo de dez minutos entre a segunda e a terceira aula. Esse horário de funcionamento possibilitava que os estudantes exercessem atividades laborais durante o dia e também nas manhãs de sábado. Diante disso, pode-se inferir que o curso foi ofertado para atender a um público específico, que necessitava trabalhar e prover seu sustento.

A fala do professor Carlos Alberto sugere essa perspectiva, quando afirma que:

a chegada da Universidade, na minha condição de aluno trabalhador eu poderia dizer duas coisas, foi a fome com a vontade de comer. Foi ao mesmo tempo também, é aquela imagem que usa, tem a faca e o queijo na mão porque quando eu entrei na Universidade eu tive a oportunidade de ter como professores companheiros de militância política nas organizações sociais, vide central única dos trabalhadores, vide partidos dos trabalhadores, ou seja, companheiros inclusive que se colocavam clara e academicamente como professores mas não tinha aquela relação de superioridade (Carlos Alberto Pereira, 2017).

O estudante segue suas memórias, em alguns momentos entusiasmado, outros saudoso, mas ciente, hoje, como ele faz questão de afirmar, de que a sua formação em História influenciou sua postura tanto de professor quanto de pesquisador:

*tive a oportunidade de ter professor que ensinou o materialismo histórico pra gente e há de convir que havia uma espécie de domínio absoluto do marxismo nas instituições, nas ciências humanas sobretudo em alguns espaços, no nosso caso era dominante. É tanto que se você pegar os planos de curso da época, se você pegar a formação de professores, todos vêm dessa crítica social e então eu me senti em casa, **continuei trabalhando em 86, e trabalhando com carteira assinada** passei por vários estabelecimentos comerciais (Carlos Alberto Pereira, 2017).*

Ainda sobre a estrutura curricular do curso de História da UESB, é possível perceber que havia uma preocupação em superar a dicotomia entre o “pesquisador” e o “professor”,

entendido aqui como aquele que teoricamente deve elaborar o conhecimento histórico e encarregado de transmiti-lo, através do ensino. Com isso, mesmo o curso sendo de licenciatura, com objetivo de formar profissionais para o exercício da sala de aula, há um cuidado em ofertar disciplinas obrigatórias como Metodologia da Pesquisa Histórica e Prática da Pesquisa Histórica Supervisionada, que apresenta o “fazer” história, é uma maneira de refletir sobre o social e deve ser uma constante tanto na execução das atividades do professor quanto na pesquisa.

Novamente, trago as memórias do Carlos Alberto, para endossar essa perspectiva:

Em 87 eu saí de uma, de uma sapataria na qual eu trabalhava e fui desenvolver uma pesquisa com a professora Albertina em Salvador no Arquivo Público Estadual. É, em 1987, no Arquivo Público Estadual, onde trabalhamos com documentação do século XIX. Coincidentemente enquanto eu tô trabalhando, eu tive oportunidade no quarto semestre apresentar um currículo para uma escola de nível médio aqui. É o Instituto São Tarcísio e surpreendentemente eu e outros colegas fomos acolhidos em 1988(Carlos Alberto Pereira, 2017).

A partir das informações acima, pode-se perceber que Carlos Alberto se considerava apto, tanto no que diz respeito à docência quanto à pesquisa histórica para desenvolver suas atividades. E, de acordo com ele, ainda sem ter concluído os créditos necessários para ser considerado um profissional de História.

As memórias dos estudantes expressam, permeadas de sentimentos e emoções, muitas das lembranças sobre os momentos vividos, pois cada um deles revela entendimento explícito das perguntas e muitas vezes pausa nas respostas. Respiram e demonstram cuidado com o que vai ser dito e escrito, são intimidades que se tornam história. Esses momentos foram significativos para todos e, mesmo com as narrativas aqui transformadas em textos, não traduzem a dimensão desses momentos de escuta, cumplicidade e compartilhamento.

Importante destacar que o currículo implantado a partir do parecer do Conselho Estadual de Educação de número 365 de 1984 traz sob o código DED/116 a disciplina Metodologia do Ensino de História, que possui 60 horas e traz como ementa a proposta de uma abordagem crítica do ensino atual e a realidade do educando, além de analisar os objetivos e as funções do ensino de História. Ainda nessa disciplina, os estudantes aprendem a elaborar e montar planos de ensino.

De acordo com o fluxograma, essa disciplina era ofertada no sétimo semestre, mas em caso de reprovação não havia implicações, pois não era pré-requisito, mas era precedida da Didática, que além de possuir 75 horas-aula possibilitava aos estudantes conhecer os

elementos do processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação professor–aluno. Tanto no ementário quanto no fluxograma, especificava-se que essas disciplinas seriam ministradas pelo Departamento de Educação, portanto fora da atuação da ciência de referência, que era a ciência histórica.

O momento de os estudantes demonstrarem que conseguiram as habilidades e conhecimentos necessários a um professor de História acontece na disciplina Prática do Ensino de História, que tem 120 horas-aula, sob o código DED 117, pré-requisito da disciplina Didática, apresentada acima. É uma disciplina ofertada no oitavo semestre, e nela os estudantes desenvolviam as habilidades de ensino de estágio supervisionado em classes de escolas de 1º e 2º graus. No entanto, nem no fluxograma nem no ementário conseguir identificar se os créditos eram teóricos ou práticos. Ou mesmo como a disciplina era dividida, se havia discussões em sala de aula e depois encaminhamentos para as escolas ou se os estudantes optavam por ministrar aulas no 1º ou no 2º grau. As informações foram obtidas através das entrevistas com os estudantes, que sinalizaram um pouco como acontecia esse processo.

Para Genilson, o momento do estágio foi impactante:

o meu estágio foi uma unidade inteira. Eu assumi a sala de aula por completo. Muito verde, muito imaturo. Saí do estágio com a compreensão de que ele não dava a condição – pelo menos pra mim;– e eu fazia de tudo... Poxa, mas... conversando com os meus colegas também eu percebia isso. As discussões em sala, principalmente as discussões teóricas, elas não davam embasamento pra você chegar e dizer assim: “Eu sou o professor”. Precisava mais do que isso (Genilson Ferreira da Silva, 2017).

Quando Genilson relata que as discussões teóricas não davam embasamento, fica explícito que havia esses momentos, apesar de não ter como mensurar o tempo para isso, ou seja, a carga horária para essas discussões. Ele segue fornecendo mais informações acerca dos problemas encontrados no estágio:

Então quando você vai pra prática e você se depara com uma série de problemas, e esses problemas eles sequer são pensados, são imaginados pelo seu professor em sala de aula, isso é chocante, isso é impactante. Então o impacto vem muitas vezes daí. Então quando eu passo pelo estágio, o impacto maior foi esse, e eu faço essas observações no meu relatório final (Genilson Ferreira da Silva, 2017).

Já a estudante Ligia Coêlho indica que o despreparo vai além de um temor relativo à sala de aula; ele ultrapassa e vai ao medo de não saber o que fazer mesmo:

Então... E aí, o que acontece? O choque maior foi o ensino universitário e o trabalho no ensino básico. Foi um choque! Porque eu falei assim: “Senhor! O quê que eu fiquei fazendo esses quatro anos que eu não sei dar uma aula?”... Não sei dar uma aula. E aí eu tive que me virar (Lígia Malena Coelho Silva, 2017).

Ter de se virar é o que os professores fizeram e muitos vêm fazendo ao longo da história da profissionalização docente, pois o preparo para essa função vai além de discutir autores e elaborar planos de aula. O processo de formação de professores, como propõe Nóvoa (2009), deve ser construído dentro da profissão, a partir da articulação entre os saberes que ensinam e que produzem. Portanto, os docentes, licenciados, formadores de professores, independentemente da disciplina em que atuem, precisam refletir sobre os saberes que ensinam e ressignificar suas práticas, que certamente vão impactar o espaço escolar.

[...] a escola pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais (GIROUX, 1997, p. 56).

Assim, a escola precisa ser entendida como um agente de socialização propiciador de atividades reflexivas e libertadoras.

Aquilo de que os estudantes se apropriavam acerca das questões prescritas nas referidas disciplinas estava restrito às concepções de um profissional que não era um historiador e/ou professor de História? Ora, o final dos anos 1970 e os anos 1980 são um período em que as reformas, tanto na Educação e consequentemente no ensino de História, se processaram de maneira intensa, por pressões dos movimentos sociais organizados, e também por questões econômicas. Essas reformas impactaram o projeto educacional elaborado e implementado no período dos governos militares.

O processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, como as questões discutidas, era problematizado em sala de aula, e como eles compreendiam a relação professor–aluno sem a interferência de um profissional de História que obrigatoriamente estava apto para habilitá-lo para a sua formação é algo que causa inquietações. Certamente as concepções dos profissionais da área de educação eram diferenciadas e consequentemente a formação que esses estudantes adquiriram também. Não agiam de má-fé ou desconhecimento, mas por conta da sua formação específica em uma área que não era a ciência de referência. Isso não

significa, no entanto, que o acompanhamento feito por um professor de História modifique tal formação e perspectiva.

Apesar de os relatos dos estudantes informarem que tiveram contato com literaturas marxistas, discussões sobre lutas de classe, essas discussões não eram travadas no âmbito das disciplinas que os prepararam para a sala de aula, espaço último do seu processo de formação. Observe o que diz Genilson sobre a questão da formação docente:

Aí eu tenho que estar pensando em dois momentos dentro desse meu processo de formação. Um momento em que eu ainda não tinha uma maturidade, que é lá no início do curso – terceiro, quarto, quinto semestre – e um outro momento que é um momento de maturidade; que a gente vai ganhando maturidade dentro do curso (Genilson Ferreira da Silva, 2017).

O estudante, além de separar sua perspectiva em dois momentos, vai mais adiante e sinaliza a dificuldade, que ainda persiste, apesar de estudos e pesquisas, apesar de novos entendimentos, que é a questão do ensino e da pesquisa, um dos pilares da universidade. Ele continua:

Por que que eu tô colocando essa questão? Porque eu comecei a perceber ainda dentro do meu processo de formação no curso de História uma certa dicotomia entre pesquisa e ensino. Eu comecei a enxergar isso e isso passou a ser coisas questionadas por mim e por colegas também que não concordavam muito com esse embate. Então naquele momento dentro da universidade já estava posto isso aqui é pesquisa e pesquisa é História e isso aqui é ensino e ensino não é objeto do pesquisador, do historiador. Essa coisa ficou muito clara (Genilson Ferreira da Silva, 2017).

De acordo com o estudante, a licenciatura em História não preparava para a sala de aula, fato que ele reafirma mais adiante quando vai relatar sua experiência de estágio supervisionado. No entanto, eu não resumo essa distância entre sala de aula, formação de professor e universidade apenas ao fato de as disciplinas pedagógicas ficarem na responsabilidade de um pedagogo, ou por conta de ser responsabilidade do Departamento de Educação. Atribuo tal distância a um projeto de ensino que não prevê o diálogo entre universidade e educação básica, pois por muito tempo a universidade foi considerada um espaço hierarquizado tanto internamente, por conta das cátedras, quanto externamente, pois o acesso era restrito.

Com a reforma universitária de 1968, algumas mudanças aconteceram, mas a relação de hierarquias não findou o suficiente para fazer com que os departamentos pedagógicos horizontalizassem os saberes. Por isso, pesquisa, ciência de referência e intelectualidade

proporcionavam estruturas de poder distantes e indiferentes à formação de professores, aos saberes escolares. Ou seja, mesmo que o espaço de formação de professores fosse a universidade, a mesma instituição não se preocupava com essa formação, muito menos com a forma com que esses novos profissionais, em seu processo inicial de formação, entrariam nas escolas.

Essa situação pode ser vista não só como um contrassenso, mas como uma narrativa a ser disputada, pois o Estado, responsável por promover profissionais para a Educação Básica, lugar de desenvolvimento econômico, não tinha um cuidado com essa formação. Por outro lado, a universidade, imbuída de seu papel autônomo, se resguardava o direito de escolher o que e como ensinar, sem necessariamente dialogar com os espaços onde esses profissionais iriam atuar, pois o que a identificava e a fortalecia eram as pesquisas, desenvolvidas por uma “nova figura”, o professor pesquisador.

Portanto, não havia lugar para pensar a História nem em nível de ensino básico nem de 1º e 2º graus, pois os interesses eram voltados para outras questões – talvez também a alegria da “libertação” da tão assustadora Educação Moral e Cívica, e consequentemente as “quase” extintas licenciaturas curtas em Estudos Sociais. De fato há certa resistência por parte dos estudantes em cursar e demonstrar interesse em disciplinas ofertadas pelo Departamento de Educação.

Disciplinas como Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, ambas ofertadas no quinto e sexto semestres respectivamente, não possibilitavam uma aquisição de habilidades necessárias a um professor de História, mesmo porque seu intuito era apresentar, de forma descritiva, a Lei 5692/71. Não se pode esquecer que esse currículo da UESB, de 1984, atendia também aos estudantes que optaram por cursar a licenciatura em História para complementar o curso de Estudos Sociais, e os alunos que ingressaram via vestibular também se adequavam a ele.

A partir de abril de 1987, com a autorização via Decreto Federal 94.250, um novo currículo foi implantado na UESB, e nele as disciplinas Didática, com 75 horas-aula, Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus, também de 75 horas-aula, foram ofertadas pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, objetivando, respectivamente, o processo de ensino-aprendizagem: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação, bem como tipos de plano de ensino, política educacional no Brasil, legislação, evasão, repetência, formação, estatuto e ética.

Ora, a partir dos conteúdos listados como ementas das duas disciplinas, quais os diálogos que eles fazem com o ensino de História? Como essas ementas possibilitavam o

desenvolvimento de habilidades para um professor de História? Realmente não há como estabelecer esse diálogo, pois as literaturas dos temas selecionados não são de historiadores, mas sim de pedagogos, sociólogos e outros. Portanto, a lacuna das disciplinas, mesmo sendo ofertadas pelo departamento de Ciências Humanas, ainda passa longe do que se espera de um professor de História.

Em relação à Prática de Ensino, com redução da carga horária de 120 horas para 75 horas-aula, os estudantes deviam planejar a unidade e as aulas, e nesse mesmo tempo, em 75 horas-aula, tinham que observar, coparticipar e reger uma classe em escolas públicas de 1^o e 2^o graus. Além disso precisavam fazer uma avaliação didática, cujo real significado não consegui identificar.

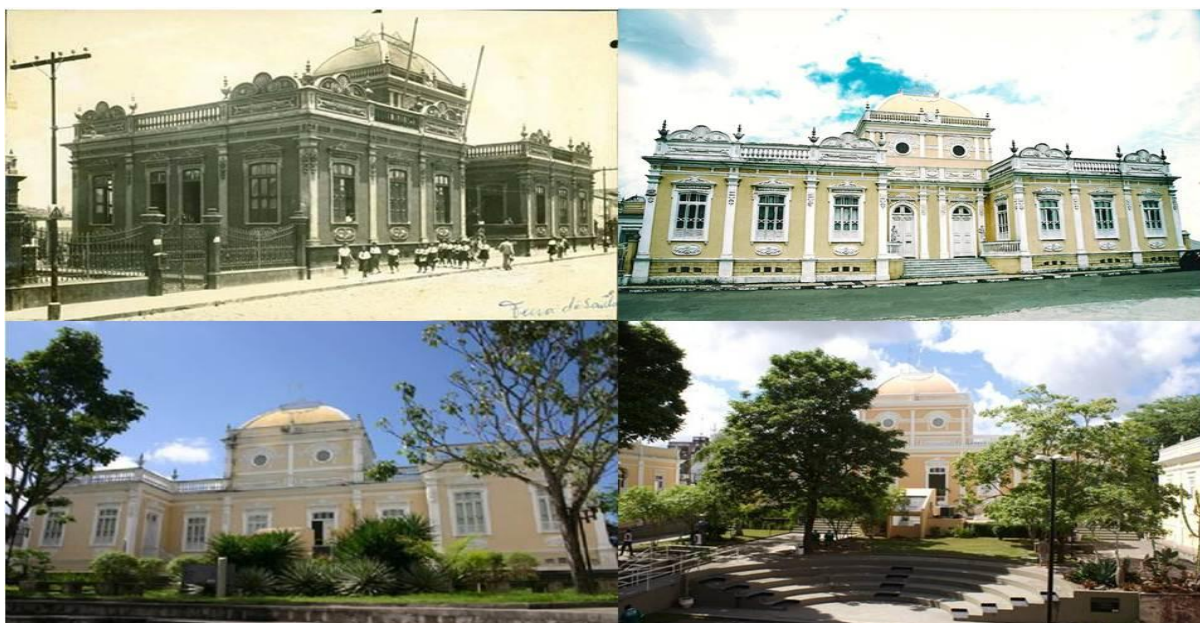
Diante disso, os estudantes eram orientados a intervir de forma significativa no processo de formação e informação sobre o que fazer na sala de aula, pois aqui, a partir desse momento, também no VII semestre, a licenciatura assume um caráter diferente do que vinha acontecendo nos seis semestres anteriores, em que os diálogos, os conteúdos e as discussões versavam sobre mudanças, transformações, lutas de classe, entre outros.

Agora, os estudantes da licenciatura em História, diferentemente do que ocorria em outros cursos de graduação, vão enfrentar suas várias formações, a formação pessoal, profissional, devem apresentar como se instrumentalizaram para exercer a sua formação profissional e como vão atuar em sala de aula. Esse é um dos maiores desafios da licenciatura em História nos idos da década de 1980 no município de Vitória da Conquista.

3.2 Projeto Político-Pedagógico da UEFS

A UEFS, em 1973, Faculdade Estadual de Educação em Feira de Santana, funcionava no prédio da antiga Escola Normal Rural, hoje sede do Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA), concebido pelo governador Luiz Vianna Filho. Seguem abaixo algumas imagens:

Figura 14- Imagens antigas e atuais do CUCA



Fonte: Blog “Por Simas”.⁴²

Figura 15- Fotos atuais da UEFS



Fonte: Blog “Por Simas”.

⁴² Disponível em: <http://porsimas.blogspot.com.br/2009/12/tunel-do-tempo-dominical_12.html> Acesso em: 22 maio de 2017.

Se por um lado a qualidade dos profissionais formados pelo Curso de Estudos Sociais torna-se bastante discutível, uma vez que a proposta curricular oferecida abrange diversas áreas do saber, sem aprofundar nenhuma delas, a proposta do curso de História para esses profissionais preconiza certa distância da sala de aula, haja vista os objetivos específicos do Curso de História da UEFS, mesmo que o objetivo geral fosse a formação de professores para atuar na escolarização básica de ensino:

Desenvolver o respaldo teórico capaz de proporcionar ao nível prático, o desenvolvimento e a produção de pesquisas referentes à realidade sócio-política e econômica circundante; Estabelecer um diálogo permanente com a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, onde os reais problemas que atingem a região sejam vistos dentro de uma perspectiva científica, buscando alternativas de solução (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEFS, 1984, p. 4).

Esses objetivos estão descritos no projeto de um curso cuja essência é a formação de professores de História, mas não explicitam como aconteceria a atuação efetiva desses profissionais em sala de aula. Diante disso pode-se perguntar como os novos profissionais de História se tornavam professores e como efetivamente a UEFS formava professores de História para atuar na escolarização básica não só de Feira de Santana, mas também da região circunvizinha, beneficiada pela instituição de ensino. Além disso, essa perspectiva de invisibilizar a sala de aula estava em consonância com as outras universidades estaduais e do Brasil?

A perspectiva dos idealizadores do Projeto do Curso de História da UEFS, acerca do que pensavam sobre a formação e profissionalização desse “novo professor de História”, soa bastante enfática, pois a referida proposta não só devia fazer reflexões sobre a realidade, mas também pensar os problemas da sua realidade local. É uma proposta extremamente inovadora frente às práticas que aconteciam no Curso de Estudos Sociais, em que os estudantes queriam formas e conteúdos para ministrar aulas. Essa proposta entrou em conflito com a administração central e consequentemente com o governo do Estado, que possuía na sua administração representantes da ditadura militar.

Pode-se notar também que a concepção libertadora preconizada pelas leituras e concepções de mundo defendidas pelos idealizadores do projeto está em consonância com a contestação política do momento. Processo de redemocratização, de lutas por abertura política. Para esses professores idealizadores do curso de licenciatura em História num município tão distante dos grandes centros, adotar a concepção de Paulo Freire era entendido

como indício de contestação ao regime estabelecido e significava também perspectivas para outra realidade educacional na região baiana. Era esse perfil de profissional que o curso de licenciatura em História da UEFS queria formar e que está prescrito nos seus documentos. E esse perfil vai ser defendido também pelo Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, que encampou a luta dos professores elaboradores do referido projeto de curso.

Em análise do documento/projeto do curso de Licenciatura em História, encontramos o Parecer da Assembleia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia a respeito do projeto do Curso de História, que inicia informando que o conselho do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia acompanhou o processo de estudo e respectiva elaboração do projeto para a criação do curso de História, tomando conhecimento dos resultados chegados pela comissão responsável. Após reflexão de alguns pontos considerados essenciais e suas consequentes retificações, assumiu a filosofia, as justificativas e objetivos e aprovou o citado projeto, ao tempo em que autorizou o seu encaminhamento aos órgãos competentes para que, seguidos os trâmites legais, fosse urgida a implantação do tão ardentemente aspirado curso de História, quer pela comunidade discente, quer pela docente, quer pelo momento histórico brasileiro e feirense em especial.

A sessão plenária foi realizada no dia 24 de maio de 1984. É a partir dessa concepção ampla que os sujeitos envolvidos na criação do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS preconizam o perfil do profissional que se quer:

No plano geral, o graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana deverá ser instrumentalizado para interpretar cientificamente o processo de desenvolvimento das relações dinâmicas estabelecidas na sociedade humana, nos âmbitos regional, nacional e universal; Especificamente pretende-se graduar profissionais para o magistério de 1º e 2º graus, capacitados para promover a elevação do nível de ensino da História dos colégios; a projeção feita é de um profissional de História com uma visão crítica do processo de desenvolvimento socioeconômico, que possa fazer do conhecimento científico um instrumento a serviço da comunidade (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA, 1984, p. 8).

Diante dessa pretensão, cabe investigar quais instrumentos teórico-metodológicos são oferecidos para esse estudante no seu processo de formação inicial, ou seja, como e com quais referências esse sujeito adquire tal perfil. A partir da grade curricular (em anexo) podemos inferir que essa formação completa, complexa e ampla vai acontecer muito mais no espaço acadêmico do que nas salas de aula propriamente ditas. Ainda de acordo com o documento do curso, “[...] o currículo mínimo considerava-se a realidade-latino-americana, brasileira,

nordestina e baiana – onde a UEFS está inserida” (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA, 1984, p. 8).

Portanto, evitou-se a ênfase demasiada na História Europeia, ganhando espaço para privilegiar a História da América Latina, do Brasil e a Regional. O documento ainda pontua que “a importância atribuída às disciplinas denominadas teóricas deve-se a uma proposta de verticalização do conhecimento.” (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEFS, 1984, p. 12). Do mesmo modo que explicita a ausência de discussão sobre como esse professor está sendo formado para atuar no espaço escolar, pois na grade curricular, nas denominadas “Disciplinas Obrigatórias”, é que o estudante terá contato com Estágio Supervisionado (carga horária de 180), ofertada no 8º semestre (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEFS, 1984, p. 12).

Vale ressaltar que todas essas disciplinas eram ministradas pelo Departamento de Educação, portanto não havia uma comunicação com os professores do Curso de História. Além do mais, o Estágio Supervisionado era ofertado apenas no último semestre. A ementa dessa disciplina afirma exatamente o seguinte:

Aplicabilidade dos conhecimentos de Psicologia e Didática à metodologia do processo de ensino aprendizagem da História, em situações concretas de escolarização, possibilitando a tomada de decisões diretamente ligadas ao preparo de planos de ensino e assunção de regência sequencial e eletiva de classes em regime supervisionado, em escola da comunidade, concluindo com a apresentação de um relatório (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEFS, 1984, p. 32).

Já na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) as disciplinas pedagógicas estão concentradas no Departamento de Educação, e as outras 390 horas de práticas são distribuídas nas disciplinas de responsabilidade também do mesmo departamento. Ainda aparecem específicas como a oferta de algumas interfaces, ofertadas como fundamental para a formação do profissional de História: Macrocomponente II: História e Educação, constituído de Prática Educativa I a IV (390 horas) e Estágio Curricular Obrigatório I a IV (405 horas). Esse macrocomponente diz respeito à dimensão prático-pedagógica, na qual estão incluídas as atividades práticas e os conhecimentos pedagógicos indispensáveis à formação docente em História.

Nele serão enfocados conhecimentos didáticos que envolvem a organização e gestão do trabalho pedagógico, articulando, de forma multidisciplinar, teoria e prática sobre os processos de construção do conhecimento no interior e fora dos espaços escolares. Tem carga

horária total de 795 horas. Componente: Seminários Interfaces, contando com os seguintes seminários: Antropologia e História; Sociologia e História; Filosofia e História; Economia e História; e Ciência Política e História. Esse componente tem como objetivo contemplar a dimensão da formação científico-cultural, bem como a interdisciplinaridade, fundamental na formação do profissional de História. Tem carga horária total de 300 horas (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA, 1984).

A primeira turma do curso de História da UEFS deixou como legado o relatório de Estágio, que foi construído de forma coletiva e hoje se constitui como um documento que possibilita reflexões e inferências acerca da formação do professor de História na UEFS a partir do ano de 1986. Nascia a partir desses sujeitos, formandos em licenciatura em História, um novo perfil profissional do professor de História, um grupo de professores que pretendia mudar a realidade da educação e discutir novas propostas de ensino. Ou seja, havia toda uma carga teórica e pouca ou nenhuma ida aos espaços escolares, mas as perspectivas de ser um bom professor de História estavam presentes nas falas e discussões desses atores, que vão ser apresentados a seguir.

No tocante à profissionalização do professor de História na Bahia nos anos 1990, a problemática ultrapassa o processo de formação e esbarra em questões materiais e conjunturais, como a situação das escolas públicas em Feira de Santana e na Bahia, conforme dados a seguir. Nesse relatório de estágio também é possível perceber a concepção de universidade que se misturava com as concepções sobre o ofício do historiador, que foi traçado e delineado a partir do perfil dos estudantes do curso, futuros professores que atuariam na rede pública de ensino da região de Feira de Santana. Os dados obtidos pelos estudantes dos cursos de licenciatura em História da UEFS, através de uma pesquisa sobre a situação do ensino de História na escola pública de 1º grau em Feira de Santana, apontam para muitas questões que ainda permanecem atuais, conforme veremos.

De acordo com os resultados da pesquisa, feita através de observações na escola, pesquisa documental em livros, jornais e revistas, além de informações de depoimentos orais, chegou-se à conclusão de que existia uma crise educacional na rede pública em nível nacional, amplamente divulgada pelos meios de comunicação tradicionais e pelas manifestações da sociedade organizada através de sindicatos, associações de pais e mestres, e também do movimento estudantil.

As notícias mais comuns estavam relacionadas às vagas insuficientes, escolas fechadas e saqueadas, algumas funcionando em condições de precariedade, greve de professores por melhores condições de trabalho e salários dignos. Esses dados são resultados

de uma pesquisa documental realizada por estagiários/estudantes da primeira turma do cursos de História nos anos de 1990 e 1991, o que revelou que no Estado da Bahia a situação da escola pública atinge estatísticas consideradas absurdas, tornando impossível cumprir o ano letivo de 1991.

De acordo com o documento de estágio dessa primeira turma, uma das preocupações centrais era investigar cientificamente em que medida a crise estrutural da educação pública se manifestava na cidade de Feira de Santana, com a tentativa de dimensionar a extensão e gravidade do fenômeno através da observação direta e pesquisa de campo nas escolas. E foi o que esses estudantes fizeram, e no final apresentaram algumas pistas.

Imagine que os estudantes da UEFS, assim como os da UESB e da UNEB, possuíam em seu currículo comum disciplinas específicas da ciência histórica, e também as de cunho pedagógico, todas ministradas por profissionais da área pedagógica. Tendo o estágio no último semestre, encontram uma realidade distante da graduação, mas ao mesmo tempo próxima, pois muitos desses estudantes saíram dessas escolas públicas. E aí vem um nó, que é entender por que é tão difícil dialogar os saberes da universidade com os escolares se eles conhecem ambos. O que falta ou há em abundância que faz com que os estudantes se distanciem tanto da escola pública, mesmo sendo estudantes de um curso de licenciatura?

Uma das questões levantadas por esses estudantes foi: em que medida a disciplina História está submetida à crise geral do ensino público? Os resultados não foram animadores, pois mesmo alguns professores de História demonstraram preocupação com a relação ensino-aprendizagem, com a vontade de mudar sua forma de ensinar ou desenvolver trabalhos diferentes, sinalizavam que havia vários empecilhos, inclusive burocráticos. Observe que entre os motivos da permanência do fato de o ensino de História ser “desprezado” pelos alunos estavam a questão burocrática (que se referia ao conteúdo programático), o planejamento oficial, a falta de interdisciplinaridade e apoio dos colegas. Mas também havia a limitação acadêmica que esses professores citavam e a falta de subsídios oferecidos pela universidade, mesmo eles apresentando uma visão crítica da História.

Esses professores que estavam nas escolas observadas e pesquisadas foram estudantes da UEFS nos cursos de Estudos Sociais, e curiosamente os estudantes estavam sendo formados também por esse currículo – que não priorizava o ensinar a ser professor, mas a ser um pesquisador, contestador da sua realidade, mas pelo visto uma realidade que não estava relacionada à sala de aula. De acordo com os resultados dessa mesma pesquisa, os estudantes das escolas públicas consideravam a disciplina de História menor, sem muita importância para

a sua formação, com pouco significado, sendo associada aos questionários que deviam ser “decorados”, todos sobre fatos do passado.

O descaso com a disciplina chegava a tal ponto que os próprios colegas/professores de outras disciplinas não percebiam um significado para sua existência, a não ser em alguns contextos, para enaltecer alguns fatos e personagens heroicos. Para muitos deles, a disciplina História “é fácil, só precisa decorar”.

Ainda na pesquisa efetuada pelos primeiros estudantes do curso de História, foi possível perceber que os professores de História é preso ao livro didático e à cronologia, não efetua nenhuma discussão. Essa postura está relacionada, entre outros fatores, à carga horária inferior às demais disciplinas, fazendo com que esse mesmo professor pegue outras disciplinas afins, como Geografia, E.M.C., O.S.P.B e até mesmo Educação Religiosa, para aumentar sua carga horária. Isso dificulta uma relação mais aprofundada entre professor e aluno em todos os aspectos. Fica difícil para esse professor socializar os conhecimentos, pois seu objetivo é cumprir o programa, que é oficial, estático e inflexível.

A constatação à qual os estudantes da UEFS chegaram é que com uma carga mínima, de apenas duas aulas por semana, e aprovação via conselho de classe, a disciplina História seguia uma prática bancária, de um saber consolidado e de propriedade exclusiva do professor, em que os estudantes pouco participavam. Mas quais medidas esses estudantes adotaram para romper com isso durante seu estágio? Quais propostas existiam no projeto político-pedagógico da UEFS que propiciavam um ensino de História em consonância com as ideias dos estudantes de atender o objetivo da disciplina nas escolas públicas, que era formar cidadãos?

De acordo com os estudantes de licenciatura, deveria haver coerência entre os cientistas da História, que detêm o saber sistematizado e têm consciência do poder libertário desse saber nas mãos da população. Para eles, os professores devem avaliar a escola pública e questionar as bases do sistema de ensino em vigor, objetivando desatrelar a escola pública de um sistema econômico alicerçado no capital, na exploração de uma maioria, em vez de assegurar legalmente a apatia populacional e reproduzir organicamente o *status quo*.

Para eles, os intelectuais de ensino deverão fomentar o projeto cidadão de que eles infelizmente, na grande maioria dos casos, são objetos, pois são reflexos da sociedade na qual estão inseridos. Aqui já encontramos uma concepção, elaborada por esses estudantes, para o professor de História: “intelectuais de ensino”, e isso é reflexo dos embates travados por esses estudantes no processo de implantação do curso de História. De acordo com as memórias da professora Elizete da Silva, o que houve na realidade foi um longo processo, movimentado e

muitas vezes protagonizado com reivindicações e ações do movimento estudantil, apoiado pelos docentes. Essas reivindicações aconteciam em Feira de Santana, mas repercutiam nas outras universidades estaduais:

Mas ao longo do processo – e durou muito tempo, você vai pesquisar aí e vai ver os documentos da Universidade – quando a reitoria estabeleceu a comissão até a hora que o curso foi aprovado foram longos anos. Não foi de uma hora pra outra. Foram vários anos. [...] Nós fizemos o enterro do Curso de Estudos Sociais com um caixão e tudo, numa grande passeata pelo Campus da UEFS, enterrando, cantando os benditos e a música fúnebre... e os estudantes do D.A. que capitanearam – e aí você tem que ouvir a professora Nacelice Freitas, a professora Sônia Lima, tinha um outro que eu não sei onde anda... aí, como era o nome dele? Narciso. Bizuim já foi. Bizuim estava. Mas já foi também, né?” (Elizete Silva, discurso dos 15 anos do curso de História, 2001).

A professora Elizete da Silva noticia de forma contundente que a extinção dos cursos de Estudos Sociais na Bahia não foi tranquila, como se fosse algo esperado e contínuo, mas, ao contrário, ocorreu em meio a disputas e embates afinal foram num momento de redemocratização. Isso leva a crer que a implantação dos cursos de História, como informam os documentos do governo do Estado e mesmo os escritos do professor Edvaldo Boaventura, não foi um processo tão “natural” assim:

Então, este enterro foi assim, decisivo; o enterro do Curso de Estudos Sociais no ano de mil novecentos e oitenta e três. Depositamos o caixão do curso na mesa do reitor José Maria Nunes Marques – o reitor da UEFS. E os estudantes falaram, nós professores que estávamos lá também falamos e reivindicamos de forma muito peremptória a implantação do Curso de História, e aí em oitenta e quatro ele foi instalado. Não é isso? Oitenta e quatro... ou oitenta e quatro foi mais uma briga... (Elizete da Silva, 2016).

Diante da exposição da professora Elizete da Silva, percebe-se que a luta para formar professores de História ultrapassa as questões postas no Projeto Político-Pedagógico, vai além de ofertar disciplinas de núcleo comum ou diversificado, mas de politizar o processo, como fruto de uma luta que em determinados momentos foi coletiva. E diante disso há uma disputa de narrativa, pois o Estado não propiciou a expansão do ensino superior como algo “dado”, mas como resultado de lutas travadas no interior das faculdades de formação. E os cursos de licenciatura em História tiveram papel decisivo nesse processo.

Para os estudantes, o estágio aprofundou as discussões acerca das linhas teóricas de atuação, não apenas enquanto estagiários, mas principalmente como profissionais comprometidos com a ruptura da ordem vigente. Uma das etapas do estágio constou da

elaboração de um plano de curso de História para as quatro séries trabalhadas. Para tanto, eles realizaram uma “triagem” de conteúdos, fundamentados em uma nova concepção de História. De acordo com o projeto político-pedagógico, sob o código EDU 221, com uma carga horária de 180 horas-aula, o Estágio Supervisionado em História, ofertado no oitavo semestre, indicava na sua ementa que era o momento da aplicação dos conhecimentos de Psicologia e Didática à metodologia do processo de ensino-aprendizagem da História, em situações concretas de escolarização, possibilitando a tomada de decisões diretamente ligadas ao preparo de planos de ensino e assunção de regência sequencial e eletiva de classes em regime supervisionado, em escola da comunidade, concluindo com a apresentação de um relatório.

De acordo com Eunice Paranhos, uma das estudantes da primeira turma, mas remanescente do curso de Estudos Sociais, o susto foi grande:

*Olha, o que eu fiz em Estudos Sociais foi no colégio municipal. E a professora de... Estudos Sociais? (pensativa) – eu nem sei se era História, nem me lembro – eu sei que a professora, **ela estava numa fase como eu estou hoje, só procurando a porta de saída, sonhando com a aposentadoria.** Então, ao assumir, ao começar o estágio, ela simplesmente jogou a turma na minha mão. Aquele monte de papel, aquele monte de questionário, aquele monte de coisa, jogou na minha mão e... acompanhamento nenhum! Ela aparecia só pra assinar (Eunice Paranhos Silva, 2017).*

Diante disso, fica mais fácil compreender as angústias que os estudantes da primeira turma tiveram ao chegar à sala de aula, mas também as propostas que eles fazem em relação ao ser professor em Feira de Santana na década de 1990. Vale destacar que Eunice ainda se refere à sua formação no curso de Estudos Sociais:

*Era você cumprir aqueles... Você elaborar o plano... Como eu disse; Estudos Sociais não tinha nenhuma discussão teórica. Você teria que elaborar aqueles planos e cumprir aquelas metas do plano, colocar em prática... colocou, não colocou... deu x aulas, não deu... era essa a questão. **Se você cumprisse a sua carga horária de estágio, certo?, se você cumprisse o plano que você estabeleceu,** então a... orientadora de estágio ela ia lá na sala de aula, uma ou duas vezes, para ver se o plano estava de acordo com aquilo que você estava fazendo (Eunice Paranhos Silva, 2017).*

Exatamente como estava descrito no projeto pedagógico e na ementa. Em relação ao seu estágio em História, vejamos o que ela relata, pois a estudante fez parte da pesquisa e consequentemente do relatório de estágio aqui analisado:

De História a gente fez estágio num período muito tumultuado. Foi um ano que teve greve, certo? Greve da rede estadual. Então nos apresentamos aos

alunos, depois da gente se apresentar, passou eu acho que, dois dias a rede entrou em greve. Aí voltamos pra universidade com aquela preocupação – era a professora Lucile Rute – aquela preocupação de como faríamos pra cumprir o crédito da disciplina de estágio, já que estava em greve (Eunice Paranhos Silva, 2017).

A estudante Ilnara Bastos também fornece pistas sobre esse processo, e assim, ao comparar as duas entrevistas, pode-se perceber que os primeiros estudantes se sentiam responsáveis em transformar a realidade feirense, com suas leituras, seus conceitos e concepções de ensino. Esses mesmos estudantes não conseguiam se desvencilhar das teias teóricas adquiridas ao longo da graduação. Mas para Ilnara as coisas se mostravam mais tranquilas, pois ela relata certa dificuldade com a disciplina História por conta de uma professora que teve na educação básica, que exigia que os alunos decorassem os conteúdos para fazer as provas. Por coincidência, ela foi estagiar com essa mesma professora. Vejamos seu relato:

*A mesma que fazia a prova decorada, e para a minha surpresa anos depois – 6, 7 anos depois – ela continuava com a mesma postura de quando tinha sido minha professora; assim... afastando os alunos da disciplina História. **E aí quando eu cheguei na sala de aula ela fez questão de dizer aos alunos que tinha sido minha professora, e no pouco contato que a gente teve, que eu tive com os alunos, ainda assim eu consegui perceber o quanto foi importante tudo o que eu aprendi na UEFS e tudo o que eu aprendi na educação básica pra eu saber o que eu não poderia fazer numa sala de aula** (Ilnara Bastos Daltro de Santana, 2017).*

Percebe-se que a estudante reafirmou os seus princípios de mudar o cenário municipal de educação, bem como a preocupação em demonstrar as habilidades adquiridas com a ciência de referência. Mas cabe destacar que Ilnara fez magistério, o que a possibilitou ter maior intimidade com a sala de aula.

O mesmo não acontece com Eunice Paranhos, que no Ensino Médio fez patologia clínica, então o ambiente de sala de aula ela só conhecia enquanto estudante mesmo. De acordo com ela, a proposta de “salvar” o ensino de História em Feira de Santana estava na pauta do dia:

*Então depois que terminou a greve foi aquele corre-corre pra gente reajustar todo um projeto que a gente tinha feito de interferência na rede né? De iniciar discussões ligadas à introdução à História – me parece que meu estágio foi na turma de quinta série, não me lembro bem né? – e a gente, **a grande discussão é que os alunos, eles não tinham introdução à História, eles começavam o conteúdo assim no seco, e aí nós, primeiros historiadores de Feira de Santana, tínhamos a missão de resgatar a disciplina História dentro daquilo que ela realmente se propunha. Então***

todos nós fizemos planos de... de aula, ou de curso em cima do... da introdução; de dizer o que que era História, qual era a proposta da História, como se faz História, o ofício do historiador... e foi assim o meu estágio (Eunice Paranhos Silva, 2017).

Por conta dessa proposta de resgate à disciplina, o depoimento do estudante Eurelino Coelho (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1993, p. 67) traz uma lucidez que se contrapõe ao “otimismo excessivo” de Ilnara e Eunice. Para ele, a gênese dos problemas do ensino de História foi vista como sendo o professor de 1º e 2º graus. Os novos professores, egressos de um curso com objetivos especificamente comprometidos com a ciência histórica, não enfrentariam vicissitudes – e mais, estariam aptos a cooperar, enquanto estagiários, na renovação da visão de História e dos métodos dos profissionais de ensino. Ele considera um otimismo excessivo, pois o modo de “semear” a concepção nova de história seria trabalhar em conjunto com os professores e elaborar planejamento do curso socializando as experiências das discussões acadêmicas.

Ou seja, ele reivindica a agência dos professores no processo de se qualificar o ensino de História, e não apenas uma ação movida por estudantes, em final de curso de uma graduação, que possuía em seu currículo de formação disciplinas voltadas para a pesquisa, para as discussões teóricas. Para esse estudante, o momento de planejar e executar o estágio foi frustrante e ele afirma isso de maneira direta, inclusive pela busca incessante de “fazer o aluno perceber-se como sujeito da história”.

Diante desse depoimento, pode-se inferir que os estudantes da primeira turma do curso de história da UEFS sentiram e perceberam que os objetivos propostos para a formação do professor de História não iriam ser materializados apenas com a formação acadêmica. E mais: ser professor de história não minimizava os problemas materiais e reais que enfrentariam nas salas de aulas no interior da Bahia, que iam desde a lotação às greves tão recorrentes nos anos 1990 na Bahia.

Para a estudante Nora de Cassia, o critério prioritário para um bom profissional de História deveria ter domínio sobre o processo de socialização desse conhecimento: “*quanto ao conteúdo, introduzi a noção de História com um texto que contrapunha a concepção do livro didático e a concepção dialética, indicando seu dinamismo e as contradições*”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1993, p. 89). E por mais críticas que tivessem sido feitas aos professores da rede de ensino que se tornaram professores regentes, os estagiários planejaram e tentaram desenvolver suas aulas recheadas de

conteúdos/conceitos que deveriam ser compreendidos pelos estudantes, mesmo que em tão pouco tempo de duração do estágio:

no retorno, após uma breve paralisação, estudamos noções de modo de produção, conceitos de forças produtivas, relações de produção, força de trabalho, mostrando a influência da atuação do homem sobre a natureza, na construção da história (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1993, p.89).

Ou seja, leva-se em consideração o período de estágio, em que, como afirma a estudante, foi ministrado muito conteúdo para os estudantes. Ainda no relatório, é possível analisar como as aulas foram ministradas nos estágios, além de perceber como os objetivos do curso de História foram efetivados com essa primeira turma de professores, pois estes se intitulam,

intelectual orgânico das classes subalternas em potencial, ou seja, um agente interno dos grupos sociais explorados, atuando no sentido de sistematizar e catalisar a weltanschauung, superar o senso comum (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1993, p. 23).

E vão mais adiante, pois para eles, imbuídos dos ideais de Paulo Freire (1982), apreender os professores como intelectuais transformadores possibilita uma nova ótica sobre a escola, ensino, teoria e, mais ainda, sobre os alunos e os professores, potencializadores de uma pedagogia e pulverização do pensamento crítico voltado para a reflexão e libertação. Mais do que isso, concebe uma visão política no papel dos professores para alunos e instituições em favor da mudança e da possibilidade. E essa lição os estudantes da primeira turma de História da UEFS aprenderam, pois eles tinham como princípio que:

A luta por fazer chegar uma nova concepção de História ao 1º e 2º graus, então, passa a confundir-se com a luta por uma nova concepção de mundo, alternativa à ótica burguesa, a ser constituída pela classe subalterna através de seus intelectuais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 1993, p. 23).

E assim, seguiram suas trajetórias, ensinando e aprendendo a ser professor de História. Os trechos analisados evidenciam um jogo de persuasão, com a finalidade de reforçar os papéis, em que as estratégias utilizadas objetivam dar veracidade às suas narrativas. Sob esse aspecto propõe José Luiz Fiorin:

A finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado. Por isso, o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Por isso ele é sempre persuasão (FIORIN, 2011, p. 75).

Dentro dessa perspectiva, é possível perceber inclusive que as afirmativas dos egressos dos cursos de licenciatura em História, algumas constantemente repetidas, denotam um desejo de “inculcação”, como forma de sustentar o que está sendo enunciado, com a finalidade de influenciar, de mudar um ponto de vista, uma opinião, como é próprio do discurso persuasivo, exercendo assim o papel dos discursos.

3.3 Projeto Político-Pedagógico da UNEB

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o curso de Licenciatura Plena em História foi reconhecido em 1988 e foi ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA) da Universidade do Estado da Bahia. Abaixo imagens da UNEB de Alagoinhas antes e depois.

Figura 16- UNEB de Alagoinhas



Fonte: disponível em< <http://figam-fundacaoiracigamadecultura.blogspot.com.br/?view=timeslide>> Acesso em: 22 mai. 2017.

Figura 17- UNEB (foto atual)



Fonte: disponível em: <<https://www.facebook.com/unebcampusII/>>. Acesso em 22 mai. 2017

De acordo com o documento de reconhecimento do curso de licenciatura em História, em 1977, foi solicitada ao Conselho Federal de Educação a autorização de funcionamento do curso de Estudos Sociais, que iniciou as suas atividades no segundo semestre de 1977, sendo reconhecido em janeiro de 1981.

Ainda a partir da leitura e análise do referido documento, a proposta para o funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em História acontece de forma natural, linear, “com a experiência já adquirida ao longo dos anos, com as expectativas regionais quanto à melhoria dos seus recursos humanos, como mercado de trabalho crescente para profissionais que venham a ser formados, propõe-se o funcionamento de Licenciatura plena em História e a consequente desativação da Licenciatura Curta em funcionamento (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE HISTÓRIA, 1981, p. 3).

O movimento pelo fim dos cursos de Estudos Sociais se alastrava, e a Bahia seguia firme no propósito de formar mão de obra qualificada. Isso significava formar e consequentemente qualificar sua população em alguns municípios estratégicos, como vimos no processo de criação das Faculdades de Formação de Professores. Agora vamos conhecer o cenário de Alagoinhas, região norte do Estado.

Ainda na análise do projeto de curso da UNEB, ela é apresentada como a instituição de ensino superior que pretende interiorizar o ensino, a pesquisa e a extensão através das diversas unidades que compõem a sua atual estrutura multicampi, cabendo a ela o papel de

oferecer o ensino superior no Estado. Vale destacar que essa experiência multicampi é inovadora no Estado da Bahia. Desse modo, cabe à Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

patrocinar e efetivar o atendimento ao Ensino Superior no Estado, diagnosticar as necessidades reveladas pela demanda social e comprovadas as condições de oferta que se lhes acrescentem, nas regiões onde estão situados os seus campi (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO HISTÓRIA DA UNEB, 1981, p. 4).

O curso de Licenciatura Plena em História foi autorizado pelo Parecer nº 270/1985, sendo ministrado na Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas com a preocupação de formar professores plenamente habilitados para o trabalho educacional. O curso foi ofertado em regime regular no período noturno, suas atividades acadêmicas acompanhadas e avaliadas pelo Departamento do campus II/Alagoinhas. Foram oferecidas 40 vagas anualmente, além de outras 20 vagas para os alunos já licenciados pela mesma FFPA em outra duração. O curso iniciou com sete professores licenciados em História, sendo um doutor, dois especialistas, dois mestrados, dois mestres. Os outros professores que faziam parte do quadro docente possuíam formação diversa: Filosofia, Letras, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Pedagogia e Psicologia.

Em relação à grade curricular, está orientada pelo Parecer nº 377/62, que preconizava que o “currículo mínimo de História proposto destina-se à preparação para o magistério na escola média”. De acordo com esse documento, o professor de História dos cursos de nível médio não há de ser necessariamente um historiador, mas deve possuir sólida formação em sua matéria, ou seja, dominar a ciência de referência. Esse domínio vai possibilitar ao aluno adequada cultura histórica. Vale destacar que esse conceito tem sido pensado desde os anos 1980 e 1990 de forma sistemática por autores como Jörn Rüsen (2009) e Jacques Le Goff (1994) em diálogo com estudiosos da relação entre história e memória coletiva, como Pierre Nora, Paul Ricoeur. Para Gontijo (2014), a cultura histórica pode ser considerada como vetor de formação humanística e por isso mesmo pode possibilitar sua inserção no mundo histórico de seu tempo.

Essa premissa propõe portanto que o currículo deva ser orientado para o estudo da história em profundidade, entendido o termo história em sua dupla significação: “o desenvolvimento objetivo do acontecer humano, ou seja, a realidade histórica com tal, e a disciplina intelectual” (PARECER 377 de 1962), que tem por fim o conhecimento sistemático do passado, ou seja, a ciência da história. Ainda no parecer 377/62, aparece a discussão sobre história política e a história que objetiva compreender o acontecimento histórico em sua significação dentro do processo histórico. Por conta disso, não se pode pensar um professor de

História que não possua um entendimento elementar do método histórico, das técnicas pelas quais se desenrola o fato histórico. A partir das discussões teóricas, o currículo do curso de História de Alagoinhas foi elaborado a partir de três ordens de disciplinas:

- 1) Matérias históricas propriamente ditas, o domínio da história universal; 2) Disciplinas culturais de complementação, necessárias para a compreensão dos fenômenos históricos; 3) Disciplinas onde se estuda o método histórico, em nível introdutório, por conta os objetivos específicos dos curso. (PARECER 377 de 1962).

Estranhamente, nesse parecer não há qualquer menção às disciplinas pedagógicas. Somente a Resolução S/N de 19 de dezembro de 1962 fixaria os mínimos de conteúdo e a duração do curso. O Conselho Federal de Educação, a partir da Lei e Diretrizes e Bases, em seu parágrafo único, indica que para a licenciatura seriam exigidas as matérias pedagógicas, na forma do Parecer 292.

O estágio também vai ser oferecido no oitavo semestre, com carga horária de 105 horas-aula, sob o código EDC 108. Propõe-se que as atividades dos estágios supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercida em ambiente de trabalho, com ou sem vínculo empregatício, o que já se diferencia das outras instituições, que tratam somente do curso de História e não citam a relação de emprego. Nos estágios, devem ser considerados três momentos: observação, participação e direção realizada na forma de seu regulamento.

Em sua ementa, o estágio objetiva oportunizar aos estudantes:

- 1) Observar situações reais de seu futuro campo de trabalho de modo a complementar a informação teórica recebida; 2) Analisar criticamente as condições observadas com base nos conhecimentos adquiridos e propor resoluções aos problemas levantados; 3) Participar de atividades de sua área profissional como forma de treinamento em serviço; 4) Desenvolver a sua capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos no setor específico de seu estágio (PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DE ALAGOINHAS, 1985, p. 24-25).

É perceptível que mesmo que o documento trate especificamente do curso de História, percebe-se uma generalização em relação ao estágio, o que não traduz a especificidade da disciplina e destoa muito das concepções apresentadas no início do documento sobre o que é história, o que são fatos históricos, procedimentos e métodos de análise histórica, propiciando assim interpretações de que o fosso entre as disciplinas ofertadas visavam a uma formação voltada para a pesquisa e o olhar para a licenciatura ainda é limitado e sem profundidade.

Para Jorge Damasceno, estudante da primeira turma do curso de licenciatura em História, no momento de estágio:

havia uma prática de se colocar pra ensinar história, qualquer um que fosse ele licenciado em letras, fosse ele bacharel em... direito, fosse o que fosse, ele poderia ensinar história, então quando eu fui escolher a turma para estagiar eu tive esse cuidado, inclusive uma das turmas que me foi oferecida, por causa do horário, porque eu queria os horários juntos, você sabe que História só tinha duas horas-aula e às vezes era uma... no primeiro horário e outra lá no quinto e outra tal, então, ou uma hoje e outra na segunda-feira (José Jorge Andrade Damasceno, 2017) .

Diante disso, é possível identificar que os estudantes possuíam certa autonomia em relação às instituições e horários de estágio, mas também se percebe o descaso com a educação básica quando o estudante diz que os profissionais que recebiam os estudantes de História não eram necessariamente formados em História e/ou Estudos Sociais. Isso denota, de alguma forma, um olhar de descrédito ao governo estadual em relação a essa formação.

Para Jorge Damasceno, a quantidade de aulas e a forma como eram ofertadas traduziam também mais um problema enfrentado pelos estagiários:

possibilidades que me apresentaram nas condições que eu queria aulas germinadas, como a gente chamava, é... matutino, primeiras aulas e tal, apareceu uma que era regida por uma colega nossa de Letras, eu não quero, eu disse a Íris, Íris era a professora inclusive de Metodologia do Estágio, eu disse: Íris, eu não quero. A gente já tá se debatendo aqui com aquele tipo de história que é ensinado no...no ensino médio, aquela história meio mistura de positivismo. De repente eu pego uma turma ensinada por uma professora de Letras que não tem a menor noção de 1964, dá Revolução, dá Revolução e dá Revolução..., pois não vai dizer nunca que foi golpe porque ela vai correr a partir dos livros didáticos e tal, na melhor das hipóteses. Isso quando não faz as tais apostilas (José Jorge Andrade Damasceno, 2017) .

Pois é, os desafios de ser professor de História não estavam encerrados apenas nos ambientes acadêmicos de uma instituição específica. Ao contrário, os desafios estavam postos em cada uma delas, bem como nos seus espaços de atuação. Ser professor de História na Bahia na segunda metade da década de 1980 a 2002 foi um grande desafio que certamente não foi resolvido apenas com um projeto governamental de expansão do ensino superior. De acordo com as análises, foi possível identificar que, apesar de acontecer no mesmo período de tempo e sob uma mesma cultura política, a formação de professores de História atendeu às especificidades da região, das forças políticas, dos objetivos propostos em cada projeto

político específico, sendo possível identificar diferenças e semelhanças nas três instituições estudadas.

Para Fonseca (2003, p.60), “tornou-se lugar comum afirmar que a formação do professor de História se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos”. Mesmo que seja nas universidades, nos cursos de licenciatura “que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente” (FONSECA, 2003, p. 60). Com base nessas afirmações, tanto a UEFS quanto a UESB e a UNEB desempenharam seu papel de apresentar os saberes históricos, mas não da mesma forma e intensidade. Nenhuma das três instituições, no entanto, conseguiu mobilizar os saberes pedagógicos, seja pelas dificuldades em compreender que a formação de professores de História perpassa uma vivência mais íntima e efetiva no ambiente escolar, seja pela prioridade em ofertar disciplinas teóricas focadas no saber de referência.

De acordo com a distribuição e oferta das disciplinas, o Estágio Supervisionado em História só acontecia no último semestre, com uma carga horária extensa (180 horas), para os estudantes regerem uma classe durante uma unidade letiva. E isso somente nas séries correspondentes da 5ª à 8ª série, faixa atualmente conhecida como Ensino Fundamental II. Ou seja, os estudantes não tinham acesso ao atual Ensino Médio, o que com certeza impactava o processo de formação com uma lacuna significativa. E aqui irmano-me com a perspectiva de Fonseca (2003) quando ela afirma que a formação inicial é “um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão” (FONSECA, 2003, p. 60). A partir das análises, posso afirmar que os meus entrevistados não vivenciaram essa experiência de “construção de uma identidade docente”, na trajetória da formação inicial, pois todos eles relataram nas suas narrativas as dificuldades que tiveram no momento do estágio supervisionado em História.

Para os entrevistados, o curso de graduação possibilitou muitas vivências, muitos aprendizados, mas o aprender a ser professor, preconizado por Fonseca (2003), não aconteceu, pois tanto os projetos político-pedagógicos quanto a distribuição das disciplinas, com suas respectivas ementas e cargas horárias, objetivavam embasamento teórico, teorias, estudos, visão, entre outros, mas não a atuação na escolarização básica. Isso não significa dizer que a formação inicial apresente fórmulas prontas para ser professor, mas é perceptível o distanciamento entre a formação inicial que ocorreu nas universidades estaduais na década de 1980 e as novas propostas dos cursos de licenciatura. A prática seria uma reflexão sobre o fazer pedagógico, enquanto o estágio seria literalmente o fazer. É instigante notar que esse

fazer só aconteceu com os primeiros estudantes dos cursos de licenciatura em história no último semestre, e como esse único fazer foi alvo de reflexões. Daí tantas queixas acerca do momento do estágio, conforme veremos mais adiante.

Na UEFS, as disciplinas de caráter pedagógico eram oferecidas pelo Departamento de Educação, o que já denotava o distanciamento da formação docente de História, e as professoras que ministravam essas disciplinas possuíam formação pedagógica, e não de História. Esse fato reforça a perspectiva de que a formação inicial em História estava voltada para o ofício do historiador e que a possibilidade de ser professor passava ao largo de tal perspectiva. Na UESB, o processo era o mesmo, tanto em relação à oferta das disciplinas quanto da formação dos docentes que a ofertavam. A UNEB, por seu caráter multicampi, não tinha essa diferenciação, e os professores atuavam juntos nos mesmos colegiados. Mas o estágio supervisionado também era ofertado no último semestre, e as experiências narradas pelos estudantes que lá estudavam eram similares às dos demais.

Diante do exposto, é possível indicar que, mesmo seguindo a mesma legislação, as universidades estaduais procuram, dentro das suas limitações, efetivar e executar o projeto de formar professor de História para atuar na escolarização básica conforme preconizava o projeto inicial de expansão. Mais adiante tiveram de se adequar, dentro das suas condições, às exigências das novas diretrizes.

as lacunas da lei e a falta de consenso produziram uma solução política: o campo teórico pedagógico deveria figurar dentro dos conteúdos. As diversas coordenações de curso deveriam reservar a princípio, no interior dos conteúdos, espaço para quatro disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento, Política Educacional e História da Educação Brasileira) (ANDRADE; NUNES, 2004, p. 8)

Os autores vão longe, afirmando que:

para minimizar a perda de sustância dos conteúdos específicos articulou-se uma redução da carga horária das disciplinas pedagógicas (60 horas para cada, perfazendo um total de 240 horas). Ao mesmo tempo, o campo das práticas, tido até então como domínio do ‘pedagógico’, foi invadido por preocupações que evidenciavam interesses disciplinares, sacrificando a problematização da Educação, lato sensu (ANDRADE; NUNES, 2004, p. 8)

Essa dificuldade foi sentida também em outras instituições. Rossato (2011), ao analisar os diferentes currículos de História da UDES, informa:

a ampliação crescente na carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado. Enquanto o aluno que cursasse História no ano de 1990 faria seu Estágio Supervisionado (na época Prática de Ensino) no último ano e em um semestre, aqueles que entrassem no curso no ano de 1998 cursariam as disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino I, II, III a partir da 5ª fase (ROSSATO, 2011, p. 11)

Percebe-se que em pouco tempo os cursos de formação de professores iniciaram seus processos de mudança curricular para atender à nova legislação, portanto a formação de professores de História é fruto das diversas alterações legais.

Costa (2010) também contribui com essa discussão quando apresenta os conflitos que permearam o projeto político-pedagógico da UFRN, que de acordo com ela apresentou peculiaridade quando foi confrontado com as discussões a respeito da formação dos historiadores no país, a exemplo da ANPUH. De acordo com o projeto da UFRN, havia a separação por habilidades, e isso diferia da proposta da Associação Nacional de História, que batalhava por um curso que formasse um único profissional com as duas habilidades – pesquisador e professor.

Ou seja, não havia uma única formação. Apesar de os projetos da UEFS e da UESB indicarem que a proposta era formar um professor/pesquisador, isso não foi possível, conforme veremos mais adiante. No entanto, Ferreira (2015) aponta que:

Entre as preocupações presentes na formação do professor de História hoje, e que compõem as orientações das Diretrizes de História e na maior parte dos PPC investigados, estão a formação integral do historiador e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois as definições das Diretrizes orientam que os cursos elaborem propostas para a formação integral do historiador e que compreendam a formação para a pesquisa e o ensino (FERREIRA, 2015, p. 32-33).

Foi possível até aqui perceber que os estudantes de licenciatura em História das primeiras turmas das universidades estaduais aprenderam a ser professores/as não enquanto estavam cursando a sua graduação, pois, conforme indicam os projetos políticos, o momento da prática era reduzido a um único semestre. Além disso, eles também não faziam reflexão sobre essa prática, apesar de os estudantes da UEFS ensaiarem essa reflexão, conforme o relatório de estágio da primeira turma. De acordo com Gusmão (2004),

os salários, a proletarização, a doutrinação ideológica dos livros didáticos, a desqualificação com as licenciaturas curtas e com o tecnicismo, a separação entre ensino e pesquisa, o distanciamento entre a universidade e o Ensino Fundamental e Médio são apontados como produto da política dos militares, como se a escola pública anterior a 1964 fosse marcada pela criticidade (GUSMÃO, 2004, p. 94).

Talvez por isso os projetos elaborados na década de 1980 estavam voltados muito mais para atender às novas demandas em relação à formação inicial no que tange aos aspectos de novas exigências do que é ser professor. Conforme os projetos pedagógicos das universidades estaduais baianas, a relação entre as universidades e as escolas continua formal, e pontual também, revelando a distância entre o saber escolar e o saber acadêmico. No entanto, é significativo afirmar que foi importante perceber a “existência da extensa e importante malha de pequenas instituições de ensino superior espalhadas pela Bahia, responsável pelo suprimento significativo de mão de obra docente para a Educação Básica”. Isso não é pouco nem deve ser desconsiderado, principalmente para um Estado que, como já foi dito, passou um bom tempo figurando no chamado “bolsão da pobreza”. Nos cantos da Bahia, jovens estudantes de licenciatura em História travaram as várias lutas para romper com “as horas” dedicadas a formar professor e conseguiram aprender a serem professores de História. A formação desse professor não aconteceu de forma homogênea no Estado da Bahia, pois com as especificidades de cada polo de desenvolvimento, com as limitações de transporte, de condições de deslocamento, bem como de espaços institucionais de atuação para o desenvolvimento docente, cada universidade estadual encampou sua formação.

O capítulo a seguir apresenta as narrativas dos sujeitos que efetivamente fizeram o projeto de interiorização acontecer *in loco*, ou seja, os professores que participaram da expansão e vivenciaram um momento histórico tão significativo para a história da Bahia. Com suas memórias, foi possível perceber que o projeto idealizado pelo governo do Estado da Bahia de promover a interiorização do ensino superior não contemplou todos os aspectos necessários para efetivação de uma política pública de educação. A partir desses testemunhos, podemos conhecer um passado que ainda permanece tão presente nas questões da profissionalização do professor de História, pois os relatos das experiências cotidianas dos sujeitos em questão estabelecem uma relação dialética entre presente e passado, permitindo assim a produção do conhecimento histórico.

4 TERCEIRO CAPÍTULO

PROFESSORES DE HISTÓRIA NO INTERIOR DA BAHIA: OS PRECURSORES

Neste capítulo apresento as memórias, conflitos e embates travados pelos professores de História que fizeram parte do corpo docente dos primeiros cursos de licenciatura em História no interior baiano. Estudos realizados posteriormente apontaram que, assim como a memória, a história também é produto dos grupos sociais, pois estes reconstróem o passado a partir de categorias de sua própria cultura. É preciso aqui distinguir dois tipos de memória: o primeiro, *mneme*, é a lembrança involuntária, evocada por circunstâncias, objetos, pessoas ou lugares, em cuja experiência passada faça brotar a recordação; o segundo, *anamnese*, é o trabalho consciente e sistemático de recuperação das lembranças; é o processo de rememoração do que ocorreu no passado.

Nesse caso, pode haver reelaboração, reflexão, julgamento e ressignificação das experiências vividas. Por isso a memória é seletiva, nem tudo fica gravado na lembrança. Daí o fato de que a história, ao tentar resgatar a memória coletiva e transformá-la em narrativa, constrói um relato aproximado do que ocorreu, dado o fato de o historiador encontrar-se em outro tempo e não ter vivido diretamente o fato sobre o qual escreve (RICOEUR, 1994). Esses professores, ao seu modo, em seus espaços de atuação e a partir das disciplinas, foram os responsáveis por formar e profissionalizar os primeiros professores de História para a Educação Básica, no interior da Bahia.

Alguns deles começaram sua atuação nos cursos de Estudos Sociais existentes nas Faculdades de Formação de Professores, mas muitos deles fizeram sua estreia na docência diretamente nos cursos de licenciatura em História, e portanto os desafios foram muitos. Além da juventude, das dificuldades em viajar e transitar em outros municípios, por conta inclusive da limitada mobilidade urbana entre cidades, esses professores tinham a responsabilidade de efetivar um curso que possuía como objetivo geral formar professores para atuar na rede básica de ensino de um Estado.

Como sinaliza Rousso (1993), a expansão dos debates acerca da memória e de suas relações com a história pode oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado. Portanto, os docentes que são convidados a falar sobre sua atuação e participação no processo de interiorização do ensino superior, respondendo a uma disciplina específica, que é a História, abrirão portas e janelas para a compreensão de uma realidade que está além da legislação e das ações do Estado. Ou seja, aprender e ensinar foram conjugados simultaneamente.

O professor José Raimundo Fontes da UESB, sinaliza em um trecho de sua entrevista o cenário de efervescência política e intelectual que caracterizou o contexto vivenciado por esses jovens professores, bem como as influências teóricas que tiveram:

*Naquele momento já havia o Milton Santos, já tinha com a Geografia Crítica, havia esse debate nos centros universitários. Milton Santos volta em 79, faz conferências, faz debates, inclusive faz conferência pro nosso mestrado junto com Gorender, já havia toda uma abertura naquele momento. Foucault! Imagina que Foucault esteve em Salvador! Eu assisti uma conferência de Foucault com 40 alunos. Infelizmente ali em São Lázaro. Que não era tão conhecido, mas pelo menos circulava nos ambientes universitários. Aqui mesmo em Salvador. Alberto Soboul, historiadores franceses passavam por aqui fazendo conferência... **havia uma efervescência e nós queremos também levar isso pra as nossas faculdades de formação de professores... Em Alagoinhas, em Feira de Santana, em Vitória da Conquista, na UESC, então... essa ebulição é que leva também a gente a questionar e a lutar pela reforma desses Estudos Sociais, e da consolidação de graduações mais – digamos assim – robustas e cientificamente mais corretas** (José Raimundo Fontes, 2016).*

Diante da descrição de um cenário de “ebulição que leva também a gente a questionar e a lutar” é que os professores saem da capital baiana para se profissionalizarem e profissionalizar novos professores de História. No final do século XIX, surgiu na Europa a educação de formação de profissional de professores a partir das ações das escolas normais. Nessas instituições, os professores ao terminarem o curso recebiam uma credencial para exercer a profissão docente. De acordo com Nóvoa (1995), os estabelecimentos de ensino responsáveis pela formação de professores desempenham espaços fundamentais na construção e reprodução de conhecimentos, bem como do sistema de normas e regras da profissão docente, exercendo assim uma importante função na produção de instrução educacional de princípios comuns.

Desse modo, a formação se tornou um elemento em que se destacavam os profissionais leigos dos profissionais credenciados, e o elemento que fazia a diferença era a relação que esse profissional mantinha com o conhecimento especializado desenvolvido nas instituições. Já no século XX, essa relação sofre alterações e a prática docente, daí em diante, passou a ser administrada pelo Estado, que por princípio social é responsável pela oferta da instrução para os diversos sujeitos, a partir de projetos e planos de acordo com o momento histórico. A partir daí, o professorado assume o estatuto de um profissional sem diferenças de qualquer outra carreira da área do conhecimento, vivenciando assim os diversos problemas

que vão desde a valorização profissional até os impactos e as consequências das várias crises econômicas, como qualquer profissional do seu tempo.

No Brasil, as perspectivas em relação ao magistério, bem como as funções do professor, estiveram por muito tempo atreladas apenas às diversas virtudes, todas ligadas ao papel feminino. Qualidades como abnegação, bondade, sabedoria, amor, entre outras que fazem parte do universo familiar, religioso e nada profissional, foram predominantes. Mesmo com as mudanças, ainda assim há quem trate a docência como profissão e mesmo como um ofício, apesar de ainda haver algumas variações de imagem, muitas vezes vinculadas ao pai, aos tios/as, ao sacerdote.

A imagem do professor e da sua formação caminha por dois polos distintos: um que faz menção à importância de sua função nas sociedades modernas e o outro que lhe destina frágeis condições de existência social, econômica e intelectual e é totalmente contraditório com o primeiro. Ricci (2003) informa que na década de 1970, a partir de programas de treinamento de professores, havia objetivos de padronizar habilidades essenciais para formar profissionais com a formação específica para atender ao mercado formal, à industrialização que vinha crescendo nesse período no país. Diante disso, há um novo olhar para o professor, que com os investimentos estaduais, com as reformas educacionais em nível nacional, que assume outra função, não mais romantizada, mas agora de formador de mão de obra especializada. Com essa nova mirada, a profissionalização docente passa a ter um novo significado.

No entanto, deve-se levar em conta que, nos últimos anos, essas discussões incluem aspectos da profissionalização do magistério, além de ser uma bandeira das lutas sindicais e sociais que vem se generalizando. Esse período também é marcado por uma enorme desvalorização profissional, percebida através de baixos salários, de diversas paralisações e greves, como se pode perceber nas instituições analisadas.

No Brasil, a trajetória dos profissionais da educação em torno das questões da profissionalização está relacionada com momentos sociais de nossa história. O início dos anos 1970 foi marcado pela afirmação da luta dos educadores no quadro do movimento geral da democratização da sociedade e trouxe contribuições importantes para a educação. Possibilitou também outros olhares para a escola e para o trabalho pedagógico, pois evidenciou as relações entre educação e sociedade, pautando os objetivos tanto de formação quanto de organização escolar.

Nos anos 1980, percebe-se certa interrupção no pensamento tecnicista então predominante. No processo de formação, os educadores produziam e deixavam evidentes as

suas concepções, enfatizando o caráter sócio-histórico dessa formação. Havia, portanto, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com domínio e compreensão da realidade, do seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse intervir e transformar a realidade de seu tempo e conseqüentemente as condições da escola, da educação e da sociedade. As perspectivas de Fenelon (1982) possibilitam compreender como esse movimento impacta diretamente os profissionais de História, protagonistas desta pesquisa, e agentes responsáveis em efetivar essas novas demandas sociais, pois a formação docente deve ser articulada tanto às questões educacionais quanto aos acontecimentos políticos vivenciados no tempo presente.

Para a autora, porém, algumas atitudes necessitam ser adotadas, entre elas mudanças nas concepções de conhecimento, de produção e conseqüentemente de transmissão, pois entender esses processos de forma tradicional não coloca os professores de História agenciando sua própria história, sua formação, mas reforça o papel de meros reprodutores e espectadores dos vários acontecimentos à sua volta. As discussões apresentadas aqui são frutos das interpretações de algumas entrevistas e do cruzamento de dados encontrados em documentos como o Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em História de Feira de Santana, Vitória da Conquista e Alagoinhas, “UESB: memória, trajetórias e vivências”, palestras proferidas por professores, parecer de Conselho Federal e Estadual de Educação, tabelas, diário oficial, recortes de jornal, entre outros.

Ao cruzar os argumentos apresentadas por teóricos estudiosos do tema com as interpretações de alguns trechos das entrevistas, é possível perceber que os primeiros professores de História do Estado da Bahia carregavam consigo, além dessa bagagem teórica característica da década de 1980, uma concepção de que o professor de História, além de ser sujeito da sua história, também deveria ser capaz de problematizar questões da realidade vivida. Ou seja, o distanciamento que os cursos impunham aos estudantes das instituições de ensino não se tornou um problema para esses professores, pois eles estavam “reproduzindo”, de certo modo, a sua formação, que ocorreu em numa esfera federal.

Os sujeitos entrevistados, a cada pergunta, revelaram indícios e sinalizaram que as memórias são fontes inesgotáveis de informações históricas. Das entrevistas realizadas, apenas uma aconteceu no ambiente de trabalho, e as outras aconteceram na residência de cada depoente, o que trouxe certo conforto para os entrevistados. Apenas um professor respondeu às perguntas via internet, pois se encontrava no exterior para realização de estágio pós-doutoral, o que não acarretou prejuízos à pesquisa. O cotejamento das informações entrecruzadas – entrevistas, referências e documentos – aconteceu de forma a garantir não só

a consistência do argumento, mas também as disputas das várias memórias de um contexto tão contraditório quando foi iniciado o processo de expansão do ensino superior na Bahia.

Numa tentativa de quebrar a monotonia da leitura e de enriquecer a pesquisa, a todo o momento do texto os sujeitos da pesquisa são convidados a narrar sua trajetória e dialogar com outras memórias. Hobsbawm (1998) traduz o sentido que trago para a discussão quando diz que: “[...] todo ser humano tem consciência do passado, pois ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao passado. Dessa forma, o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana” (HOBBSAWM, 1998, p. 22). E é sobre esse passado que os sujeitos entrevistados vão nos informar. Abaixo segue o quadro com os nomes, instituições e formação dos professores entrevistados:

Tabela 3 - UEFS

Entrevistado	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Atuação
Erivaldo Fagundes Neves	Lic. História (UCSal)	Conteúdos Métodos do E.S. (UFBA)	História (PUC-SP)	História (UFPE)	Professor pleno na UEFS
Elizete da Silva	Lic. História (UFBA)	—	História Social (UFBA)	História Social (USP) .Pós-dout. Universidade de Évora	Professora plena da UEFS

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base em informações recolhidas do Lattes e fornecidas pelos entrevistados.

Tabela 4 - UNEB

Entrevistado	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Atuação
Iraci Gama Santa Luzia	Lic. Português (UFBA) Letras Vernác. (UCSal)	Métodos e Técnicas de Ensino (PUCRS)	Educação (PUCRS)	-	Prof. Adjunta da UNEB
Ires Maia Müller	Lic. em História pela UFBA	-	Educação (UQAM)	-	Prof. Titular UNEB- II
Celeste M. Pach. Andrada	Lic. e Bach. História (UFBA)	Educ. Brasil.(UFBA)	Ciências Sociais(UFBA)	História Social (PUC-SP)	Prof. Adjunta da UNEB

Fonte: Elaborada pela autora (2018) com base em informações recolhidas do Lattes e fornecidas pelos entrevistados.

Tabela 5- UESB

Entrevista do	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Atuação
José R. Fontes	História (UFBA) Lic. Pedag. Faculdade Educ. Bahia	Conteúdo e Métodos de E.S. (UFBA) Org. de Arquivos (USP)	Ciências Sociais (UFBA)	História Econômica (USP)	Prof. Titular da UESB
Itamar P. de Aguiar	Lic. Filosofia (UFBA)	—	Ciências Sociais (PUC-SP)	Ciências Sociais (PUC-SP) Pós-Dout. UNESP-Marília-SP.	Prof. Titular da UESB

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em informações recolhidas do Lattes e fornecidas pelos entrevistados.

Tabela 6- UFBA

Entrevistado	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Atuação
Marli G. Teixeira	Lic. História (UFBA)	—	História (UFBA)	História Social (USP)	Aposentada

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em informações recolhidas do Lattes e fornecidas pelos entrevistados.

Os docentes sujeitos desta pesquisa narram seu processo de formação, que necessariamente antecede à sua atuação profissional, e a UFBA vai entrar como cenário no qual esses sujeitos vão “aprender” a ser professores de História. Diante das explanações sobre a profissão docente não se pode desconsiderar a história do magistério, questionando-se inclusive quando e como o professor assume sua profissionalização. Essa discussão ganha corpo quando se percebe a importância das Faculdades de Formação de Professores, com seus objetivos de: “Melhoria de recursos humanos, com o mercado de trabalho crescente para profissionais que venham a ser formados” (PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DE ALAGOINHAS, 1988, p. 3).

Para Gusmão (2004, p. 56), “sem dúvida, isso também se deve à inserção do professor na sociedade nos anos 80 e 90, haja vista a queda do poder aquisitivo e o desprestígio da profissão”. Para o autor, até os anos 1960 “o professor secundário era proveniente das classes média e alta, principalmente as mulheres que não atuavam em bancos ou em outras áreas ‘masculinas’, como a engenharia” (GUSMÃO, 2004, p. 56), no entanto os cursos relacionados à formação docente não “atendiam mais aos interesses desses grupos, que podiam escolher a carreira sem preocupar-se com o custo dos estudos” (GUSMÃO, 2004, p. 56). Essa mudança de postura tem impactos diretos na formação docente:

a expansão da escolaridade e dos meios de comunicação de massa contribuiu para desmontar a aura que envolvia o professor secundário, em outros tempos visto como agente da modernização e membro da classe média alta - ao lado de altos funcionários públicos como juizes, gerentes e profissionais liberais bem-sucedidos (GUSMÃO, 2004, p. 56).

Ou seja, o lugar social do professor secundário é alterado, sinalizando as contradições do modelo econômico do período. A pesquisa desenvolvida por Gusmão (2004) é desenvolvida em São Paulo, mas a partir dela posso fazer uma relação com o que acontece no Estado da Bahia, tendo em vista que o autor sinaliza a queda do modelo populista e uma significativa radicalização de movimentos sociais que marcavam o cenário nacional. Movimentos contestatórios ao novo regime que se instalava no país, que foi a ditadura civil-militar. Portanto, posso dizer que as memórias dos professores que fizeram parte de uma “geração” que teve sua formação em História durante o período militar em qualquer parte do país era bastante similar: “atração pelo proibido, a transgressão às normas e o afã de romper com o passado são posturas que refletem o clima cultural que envolvia a geração” (GUSMÃO, 2004, p. 62). Essa afirmação traduz o perfil de muitos dos professores entrevistados por mim e que fizeram parte dos primeiros professores de História que foram atuar no interior baiano.

O curso de História da UFBA, apesar de ser o polo irradiador desses historiadores, não foi o único, pois alguns professores fizeram a sua graduação na Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e adquiriram sua formação num momento conturbado politicamente, mas buscaram firmar-se como professores de História nas universidades estaduais. Como diz Hobsbawm (1998), o ser humano conscientiza-se do passado e torna esse passado uma dimensão constante dessa consciência, pois um dos critérios para fazer parte de uma comunidade humana é compartilhar memórias e situações passadas.

A partir de algumas falas registradas nas entrevistas e a partir da análise de documentação específica⁴³, fica notável o momento de embates, desafios e conflitos vivenciados por esses professores e que vão ser traduzidos nas suas aulas, nas suas atuações como profissionais e professores de História, seja em sala de aula, seja nos envolvimento políticos e sindicais. Ecléa Bosi sinaliza que “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p.411).

⁴³ Aqui são utilizados: relatório de estudante, discurso comemorativo de aniversário do curso, projeto de implantação dos cursos de licenciatura em História das estaduais, diário oficial.

Por conta disso, evitei fazer inferências acerca do que foi dito e mesmo emitir juízos. Seguindo as orientações da pesquisa oral, tentei evitar repetições e facilitar as análises, agrupando as entrevistas por temas, mas em alguns momentos isso não foi possível por conta da estrutura da entrevista, pois em alguns momentos os entrevistados tergiversavam e não respondiam diretamente às questões.

Para Monteiro (2014), essa busca para se compreender e atribuir sentidos às ações humanas, e assim humanizá-las, além de produzir conhecimento histórico é uma das finalidades da história. E é nessa perspectiva, de conhecer e produzir uma historiografia sobre a profissionalização do docente de História no interior da Bahia, que busquei analisar e compreender o momento político e histórico do Estado Baiano, a partir das memórias desses profissionais. Ou seja, mesmo com questões diretas, os temas apareciam em vários momentos, e não necessariamente no momento da pergunta, o que demonstra a autonomia dos entrevistados.

A professora Marli Geralda inicia sua fala dizendo que “*uma vez professora, sempre professora*”. Em tom saudosista, ela retoma às suas memórias de formadora de uma geração de historiadores na década de 1970 no Estado da Bahia e foi também responsável, junto com outros colegas, por formar essa geração de historiadores para atuar nas universidades estaduais baianas. Ao aceitar o convite para participar desta pesquisa, a professora Marli Geralda narrou sua trajetória e autorizou o uso da sua identidade no trabalho. A entrevista aconteceu em sua casa, num sábado de manhã, num bairro elegante de Salvador, onde diz que reside desde que se casou.

A entrevistada desde o primeiro momento se apresentou na condição de uma profissional da disciplina História e deixou explícito que entende sua profissão como “*dever de estar disponível em todos os momentos para auxiliar e orientar quem a procura*” (Marli Geralda Teixeira, 2016). Atualmente é aposentada pela Universidade Federal da Bahia, onde atuou nas décadas de 1960 e 1970, sempre ministrando aulas de História. A partir das afirmações acima, pude perceber elementos de uma formação que mobilizaram sua trajetória e contribuíram para se tornar uma professora de referência para os outros professores de História, que saíram da capital baiana para encampar as disputas pela interiorização do ensino superior no interior baiano.

Lembrada por boa parte dos entrevistados, a professora Marli Geralda ainda mantém contato com alguns de seus ex-alunos e hoje colegas. Muitos, inclusive, se tornaram seus amigos e dividiram ou dividem atividades acadêmicas conjuntamente. Essas relações servem como indícios de companheirismo, confiança e cumplicidade, de como foram formados os

professores de História que atuaram nos primeiros cursos de Licenciatura das Universidades Estaduais Baianas, como a entrevistada faz questão de enfatizar.

Vejamos o que diz a professora Marli Geralda sobre a formação desses professores, que foram seus alunos na UFBA, e que vão movimentar e protagonizar a implantação dos cursos de licenciatura em História no interior da Bahia. Para ela, as referências bibliográficas utilizadas em suas aulas para esses estudantes contribuem para formar uma base consistente, que vai repercutir no futuro profissional deles:

*O curso de História até quando eu saí, na minha aposentadoria... ainda não tinha definido exatamente o que era o pesquisador em História. O profissional da pesquisa. O que havia sim era o professor licenciado. Tanto que essa coisa de TCC não havia no curso de História não. Havia no Bacharelado – no curso de Bacharelado. Prática de Pesquisa I, Prática de Pesquisa II, mas não havia uma disciplina chamada Metodologia e Prática de Pesquisa. Como é que se podia fazer Prática de Pesquisa I e II sem ter uma disciplina anterior chamada metodologia de pesquisa? Não tinha. **Então a discussão sempre foi aquela questão do currículo do Bacharelado.** Confesso a você que lutei muito, briguei muito, me aborreci e enfim... (Marli Geralda Teixeira, 2016).*

Diante da afirmação acima, percebe-se que disputas e conflitos davam contorno a essa formação docente, e que continuou o impasse. Afinal, qual profissional se pretendia nesse curso de História da Universidade Federal? Esse é o mote inicial, pois são esses profissionais que vão atuar no processo de formação, vivenciando conflitos relativos à função social da escola, ao papel político do educador frente às classes populares, ao modo como as questões pedagógicas eram vinculadas às questões políticas.

A perspectiva da formação dialoga com o momento de redemocratização do país e propunha um rompimento com as proposta do governo, alinhada aos novos paradigmas, de críticas e encaminhamentos diferentes dos propostos pelos governos. É nesse bojo que a professora Marli informa quais são os referenciais teóricos que fundamentavam essa formação e deixa com isso pistas para a compreensão do que se esperava de um profissional de História, pois, como ela mesma indica, não havia certeza de que se queria um bacharel ou um professor de História, um pesquisador:

Naquela época os... as estrelas da formação teórica para o curso de História do Brasil eram: Nelson Werneck Sodré... Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e, nos anos setenta e três, nos anos setenta começou a circular com grande sucesso um livro, uma coletânea de textos, chamado Brasil em Perspectiva... Brasil em Perspectiva... Era uma coletânea que tinha Estudos de Antônio Fernando Novaes, Emília Viotti da

*Costa. Uma coletânea daquilo que havia de mais avançado em termos de pensar o Brasil. E essa coletânea – eram artigos, né?... estudos – aquilo foi um furor! Não havia uma pessoa de História **mais ou menos orientada** que não tivesse aquilo debaixo do braço. Foi um furor! E foi aí que nós começamos a abrir mais para esses outros autores; Carlos Guilherme Mota, Fernando Novaes, e... Emília Viotti da Costa passaram a ficar presentes na formação do nosso trabalho. Então qual era a tendência teórica de estudar a história do Brasil que eu segui? Uma tendência marxista... marxista. E foi essa orientação que , eu dei. Porque a gente trabalhava com Caio Prado Júnior, com Carlos Guilherme Mota,... todos tendência marxista (Marli Geralda Teixeira, 2016).*

Quando a professora diz que ela e seus colegas de trabalho passaram a utilizar como referenciais teóricos nas suas aulas uma coletânea do que havia de mais avançado em termos de pensar o Brasil, ela assina um rompimento com a ordem vigente, anuncia um protagonismo intelectual muito significativo, que vai marcar uma geração de professores e consequentemente de seus alunos, reverberando mais adiante na profissionalização desses sujeitos. Confira o que afirma a professora Marli sobre a obra de Nelson Werneck Sodré, considerado um dos historiadores marxistas mais respeitados da sua época. Mesmo assim, ela reforça que utilizou a obra muitas e muitas vezes, tanto numa espécie de desafio quanto como atitude de resistência:

Só que a interpretação de Nelson Werneck Sodré às vezes era um pouco mais radical, mas usei muito Nelson Werneck. Se você pegar – ainda tenho hoje – o exemplar de Nelson Werneck que eu usei aqueles anos você quase que não enxerga por que tanta coisa anotada em cima do texto, tanta coisa grifada... Aquilo foi resultado do meu trabalho contínuo com Nelson Werneck e também os outros livros, muito grifados (Marli Geralda Teixeira, 2016).

Tomando como referência sua resposta, pode-se inferir qual formação os ex-alunos e agora professores tiveram e quais perspectivas de sociedade, de entendimento da realidade social eles iriam priorizar nas suas aulas. Quando a professora afirma: “*essa foi a orientação que dei*”, ela se coloca no lugar de alguém que possui o poder de orientação e direcionamento e afirma isso com tranquilidade, pois de acordo com sua perspectiva percebe-se que as opções teóricas estavam em consonância com as demandas historiográficas do momento, quando o marxismo estava no auge. Isso demonstra que a professora e seus colegas de trabalho estavam vigilantes quanto às produções da época e preocupados também com a formação dos alunos. Os autores acima elencados pela professora Marli Geralda possibilitaram a sua interpretação da seguinte maneira:

Então essa era a orientação teórica [...] Pensar o Brasil dentro do contexto da separação entre países centrais e países periféricos. Como o Brasil se colocava na História tendo nascido na periferia para atender interesse do colonialismo inicial mercantil, e como as mudanças do capitalismo internacional implicaram também em mudanças no Brasil, e como os grupos dominantes no Brasil sempre estiveram procurando estar afinados com os interesses do capitalismo internacional. Então essa era a perspectiva (Marli Geralda Teixeira, 2016).

Diante dessa explanação e apresentação, percebe-se que a professora Marli Geralda coadunava com as propostas teóricas em vigor no momento em que ministrava aulas para os futuros professores de História, ainda que não se perceba nenhuma preocupação com relação à atuação desses professores em sala de aula. Toda a narrativa da professora entrevistada é pautada na formação de um curso que formava bacharéis e pesquisadores de história.

Ao confessar que adotava uma perspectiva marxista para preparar suas aulas, a professora Marli Geralda assume suas referências teóricas que influenciaram seus alunos, futuros professores, que vão assumir uma postura crítica diante das realidades que vão encontrar e atuar, e foi o que em sua maioria aconteceu. Os professores de História que vão atuar nos cursos de Estudos Sociais e consequentemente de licenciatura em História passaram por essa formação marxista mencionada pela professora formadora, seja com ela, seja com outros professores.

Ernesta Zamboni (2001) informa em seus estudos que na bibliografia historiográfica sugerida aos professores pelo programa de Minas Gerais aparecem apenas os clássicos estudos de História do Brasil. São arroladas obras de Capistrano de Abreu, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque, Celso Furtado, Hélio Viana, José Honório Rodrigues e muitos outros, com exceção de Caio Prado Junior e de outros marxistas. Já no Guia Curricular de São Paulo não aparecem as referências bibliográficas nem para a História Geral nem para a História do Brasil, demonstrando uma concepção de conhecimento histórico como se fosse dado, uniforme, e não uma construção.

Isso demonstra que os professores da Bahia estavam em consonância com as tendências nacionais. Ainda sobre a profissionalização, a professora Marli Geralda, embora aposentada pela Universidade Federal da Bahia, também ministrou aulas na UEFS e formou muitos profissionais de História na Bahia. Quando indagada sobre como preparava suas aulas, ela respondeu:

Do ponto de vista de conteúdo, eu sempre fui muito conteudista. Não tenho nenhum pejo, nenhuma dificuldade de reconhecer que eu fazia questão de as pessoas saberem os fatos. Porque eu sempre disse assim: “Historiador que

não sabe fatos é a mesma coisa que Matemática... Matemático que não sabe números”. Como que o matemático vai trabalhar em Matemática e não sabe os números? Historiador não pode só ficar interpretando o quê... tem que trabalhar com o fato. Agora, o fato em si isolado é outra coisa. O fato enquanto elemento básico para uma interpretação, uma compreensão do processo, da historicidade. Essa sempre foi minha orientação. Então sempre fui conteudista nessa perspectiva (Marli Geralda Teixeira, 2016).

Embora assumindo sem constrangimentos o fato de ser “conteudista”, percebe-se que a professora caminhava pelas referências do materialismo histórico dialético tão presente em sua época de atuação, influenciando a prática de seus alunos no exercício da docência. De acordo com Nóvoa (2009), ser professor é estar em formação e isso significa um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que se confunde com a identidade profissional. Ou seja, “formação se constrói através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (FONSECA, 1997, p. 198).

Em relação à metodologia, a professora Marli Geralda não hesita em afirmar sua tendência arquivista e confessa sua paixão por trabalhar com documentos, mas que não se configurava uma prática isolada, pois cita alguns nomes de colegas que compartilhavam essa perspectiva:

E do ponto de vista metodológico sempre valorizei muito o trabalho com textos históricos e com documentos históricos. Tanto que levava pra sala de aula uma prática de comentário de textos históricos que todas nós da nossa geração – todas nós – Mario Augusto da Silva Santos, Maria José de Souza Andrade, Marli Geralda Teixeira, Eugenia Lucia Viana Neri – hoje falecida, infelizmente – é... Tereza Aragão, hoje falecida... veja quanta gente já faleceu... Infelizmente... Mas enfim... Nós aprendemos isso com Kátia Matoso. Essa técnica de análise de textos históricos, de documentos históricos. E todas nós trabalhávamos com esse tipo de metodologia. De modo que eu levei isso do ponto de vista metodológico era... esse trabalho com textos históricos (Marli Geralda Teixeira, 2016).

De forma saudosa, a professora ressalta a importância de discutir aspectos de determinadas conjunturas, ao mesmo tempo que relata as dificuldades que encontrou ao ministrar essas aulas para a turma de Estudos Sociais. No entanto, não ficou explícito se as dificuldades encontradas estão relacionadas ao curso em questão ou ao local onde aconteciam essas aulas. Essa indagação ainda vai ser apurada, pois mais adiante vamos perceber que há controvérsias sobre essas dificuldades:

Era o momento em que se podia aplicar aqueles conteúdos numa perspectiva de análise de uma determinada conjuntura. Que o texto marcava uma conjuntura. Não é? Marcava uma conjuntura. Então, para trabalhar aquela conjuntura vinham os conhecimentos que se estava adquirindo nas aulas e nas pesquisas, nas leituras, nos seminários... Era a hora que convergia peças, comentários e textos. Foi isso que eu levei pra Feira de Santana e quase fui devorada. [risos] (Marli Geralda Teixeira, 2016).

A professora Marli Geralda relatou que a experiência em Feira de Santana inicialmente não foi positiva e forneceu pistas para perceber dificuldades e as diferenças de compreensão das metodologias utilizadas por ela, por uma parcela significativa dos alunos de Estudos Sociais da UEFS, em relação aos alunos de História da UFBA. Diante de tais dificuldades, buscou apoio e suporte na professora Kátia Mattoso, sua referência acadêmica, como veremos a seguir:

[...] Eu era assim execrada... Mas como eu sou pequena e sou teimosa, acabei achando modos operandi para que (risos) as aulas não fossem tão conflitáveis. Lembro-me bem que no auge da crise eu convidei Kátia Matoso – é um nome que você conhece. [...] Para ir a Feira de Santana pra conversar com os alunos, o que é o curso de História (Marli Geralda Teixeira, 2016).

A partir do relato abaixo, percebe-se também que as relações pessoais permeavam as ações profissionais e acadêmicas, demonstrando com isso que, embora o governo do Estado tenha planejado ações de expansão para ensino superior, quem protagonizou e implementou as atividades de fato foram os professores oriundos da UFBA, a exemplo da professora Kátia Mattoso⁴⁴, que enviou seus ex-alunos para compor o quadro de professores da recém-implantada Faculdade de Feira de Santana. Essa situação revela ainda que as memórias são realmente disputadas, pois o governo do Estado da Bahia sinaliza que o projeto de interiorização do ensino superior foi efetivado por conta do seu protagonismo nesse processo, e percebe-se que outros sujeitos participaram de forma ativa nessa efetivação.

Por que que eu convidei Kátia Matoso? Por que foi Kátia Matoso que me indicou pra lá. O pessoal de lá tava a fim de ter um professor de História do Brasil e Kátia Matoso me indicou pra lá. Aí uma vez eu disse: “Dona Kátia, a senhora me botou no fogo, aqui... eu não quero ficar lá mais não, porque o pessoal não me suporta”... “Não, Dona Maria, não sei o quê...”; aquela coisa, e aí foi lá fazer o... encontrar com os alunos conversar com os

⁴⁴ Kátia Mattoso foi professora titular nas Universidades Católica de Salvador e Federal da Bahia (1963-1988), professora visitante nas Universidades de Minnessota (1978), Paris IV (1982) e de Columbia (1983). Foi também visiting fellow na Universidade de Cambridge (Reino Unido). Em 1988, assumiu a cadeira de História do Brasil na Universidade Paris IV - Sorbonne, da qual foi a primeira titular.

alunos... amaciou um pouco a coisa. Bem... Então como foi a... A minha experiência inicialmente foi desastrosa (Marli Geralda Teixeira, 2016).

Boaventura (1977) em seus escritos sobre problemas de educação aponta que, no tocante ao Ensino Superior, a administração estadual precisa resolver a questão do que ele denomina de “carência de professores na capital e em grau elevado no interior” (BOAVENTURA, 1977, p. 54), afirmando que a criação e instalação das faculdades de Educação, ou de formação de professores não são suficientes para resolver os problemas que o Estado apresentava em relação à educação. Tal afirmação indica que mesmo que a expansão do ensino superior fizesse parte do processo de desenvolvimento do Estado, que constasse como uma política econômica, as possibilidades de expansão de qualidade não foi planejada e pensada para atender aos interesses dos sujeitos envolvidos, quer sejam os professores que iriam atuar nas faculdades de formação de educação e de professores, quer sejam os estudantes que iriam ser formados por esses professores, pois as condições reais e materiais de existência não foram providenciadas.

Nesse caso aqui, Edvaldo Boaventura refere-se à improvisação durante o desenvolvimento das atividades docentes, mas esse não é o aspecto que reflete as problemáticas relacionadas à expansão: “Por imposição do meio [o professor] é compelido a improvisar, o que exige, naturalmente, uma formação muito bem estruturada e o desenvolvimento, no decorrer de toda a sua atividade docente” (BOAVENTURA, 1977, p. 63).

Através das narrativas tanto de professores quanto de alunos e mesmo de outros gestores, nota-se que a expansão não foi tão planejada assim e que algumas dificuldades impactaram diretamente o processo de formação, entre elas a fixação do professor no lugar onde ele atua. O professor Erivaldo Neves, quando desempenhou o papel de vice-reitor da UEFS, resumiu algumas questões que vale a pena conhecer. Observe que ele já está se referindo às universidades, não mais às faculdades de formação e/ou Educação:

A UEFS, que se distancia da Capital do Estado pouco mais de cem quilômetros, debate-se com o problema de fixação dos docentes na cidade de Feira de Santana ou outras cidades próximas ao campus, em decorrência da atração exercida pelos serviços urbanos e pela vida cultural de Salvador (NEVES, 1987, p. 119).

Ainda sobre esse aspecto, o professor Itamar narra, de forma reticente, algumas situações que lhe causaram constrangimento enquanto coordenador, não do Colegiado, mas algo similar:

*84, 85 eu estava na Coordenação dessas atividades do curso de Estudos Sociais, não era propriamente departamento como hoje, né? Não era departamento, mas era algo, uma coordenação e da qual eu era o coordenador, então nós decidimos na época, Valter Pires, Zé Raimundo, Elisiário e Albertina, **esses eram os professores da área de história que tinham aqui, que dava aula nos diversos cursos de formação de professores** (Itamar Pereira de Aguiar, 2017).*

“Davam aulas nos diversos cursos de formação de professores” pode ser traduzido em precarização do trabalho docente, pois aqui reside a improvisação sinalizada por Boaventura (1977) na citação anterior, quando ele diz que o professor é impelido a improvisar. Os professores citados por Itamar eram formados em História e teriam de ministrar aulas para todos os cursos, o que significa dizer que a expansão não visava atender com qualidade as carências da escolarização básica na Bahia.

Observe o que o professor Itamar Pereira relata sobre a fixação dos docentes em Vitória da Conquista. São três situações e narrativas em que cabe um olhar ampliado sobre a temática das condições de expansão do ensino e como essas questões foram tratadas e resolvidas pelos professores envolvidos, sem necessariamente passar por avaliação e/ou resolução direta dos órgãos oficiais, ou seja, do Estado, até então responsável pelo processo de interiorização do ensino superior na Bahia. Nesse primeiro caso, é sobre as condições de hospedagem e recepção aos professores que vieram para ministrar aulas e retornar à sua residência:

Marialvo Barreto chegou a ser diretor, então Marialvo na época ele tinha na universidade lugar onde ele botava as escovas dele, roupa pra tomar banho e etc., porque chegava de viagem e ia dar um jeito de tomar banho ou escovar os dentes pra dar aula, agora o que me lembro assim de detalhe, porque Marialvo tava mais próximo, era inicialmente no mesmo departamento, né? E aí é Marialvo, da área de Geografia, mas adiante é que ele foi transferido...transferiu pra Feira e foi embora pra Feira (Itamar Pereira de Aguiar, 2017).

Ainda sobre essas dificuldades não registradas pelas narrativas oficiais, mas totalmente expostas pelas narrativas dos professores e alunos, Itamar Pereira mais uma vez vem reafirmar as disputas sobre o processo e como em alguns momentos essa falta de

estrutura causou situações de divergências e desgastes entre colegas, nesse caso a busca de professores em ir embora para outra instituição:

e tinha gente que às vezes morava em Salvador pra vim dar aula aqui, era uma loucura, uma dificuldade, gente de lá mais recentemente que fez concurso no caso pra História, eu posso falar o caso de dois professores, que na época do início da criação desses cursos do DFCH que eles resolveram ir fazer concurso pra Universidade de Feira e sumiram daqui e tava chegando próximo de final de ano e eu era diretor do departamento e o pessoal me apertando porque: “E aí, professor, como é que vai ficar e as nossas notas?” etc. Eu comecei a contactar com eles e mandei correspondência [...] criando problemas pra gente, então se ele não vem, diga que não vem, eu vou ser obrigado como administrador do departamento a tomar minhas providências únicas, encaminhar as faltas dele e isso gerou uma repercussão dentro do DFCH e um conflito dentro do DFCH com a companheirada toda de esquerda, tá eu vou encaminhar as 30 faltas porque não são vocês estão aqui recebendo pressão de estudante, de todo mundo por falta de responsabilidade dos outros não, peguei e encaminhei as 30 faltas, teve gente que veio aqui em casa me dizer desaforo (Itamar Pereira de Aguiar, 2017).

O desabafo do professor Itamar Pereira revela outro caráter que até o momento tinha sido escamoteado pelas narrativas consonantes, mas aqui mostra os conflitos também no ambiente familiar, de um lado por conta da indisposição de professores em não permanecer em Vitória da Conquista, entendido aqui por conta da distância, e por outros a pressão dos colegas por possuírem pauta comum de melhorias de qualidade de vida e trabalho.

É o cotidiano dos departamentos das universidades sendo revelado no momento das disputas de narrativas, e de como as relações entre os professores também podiam ser permeadas de disputas e inconformismos. Os estudantes, também sujeitos no processo, tinham atuação ativa e entendiam que não era tranquila para os professores a vivência em local tão distante de onde residiam.

Essa outra situação, não menos importante, destacam-se as lutas e labutas da categoria docente para cobrar posições efetivas de manutenção e fixação docente, mas não só, versa também sobre a organização dos docentes acerca da profissionalização e condições de trabalho:

Para se ter uma ideia das dificuldades que a gente, que a gente passava nesse processo, então a luta pela dedicação exclusiva foi principalmente uma luta nossa aqui, né, mas conseguimos articular com os outros colegas na época do Estatuto, colocar DE como regime de trabalho e às 40 horas como regime de trabalho em extinção, então o regime era pra ficar 20, 40 horas, né? Pra incentivar a dedicação e 20 horas de dedicação exclusiva

pra incentivar que os professores pudessem permanecer na Universidade porque nós perdíamos muitos quadros (Itamar Pereira de Aguiar, 2017)

As afirmações do professor Itamar encontram eco em outras narrativas e reforçam as disputas de memórias em torno da interiorização. Não foi um processo tranquilo e não aconteceu de forma homogênea nos três polos em que foram criadas as faculdades, em seguida as universidades estaduais. Questões referentes à profissionalização não foram planejadas, e isso mostra que esses professores se fizeram no próprio processo, nas lutas e nas disputas que com certeza obtiveram êxito por ser coletivas.

No entanto, percebe-se a partir das narrativas dos professores entrevistados que a criação dessas faculdades não significa efetivamente a resolução dos problemas, pois não houve nesse momento uma ação conjunta para contratação de professor, condições de trabalho e remuneração adequada. Há fortes indícios de que o governo do Estado da Bahia empreendeu ações para atender às necessidades relacionadas à área educacional, desenvolveu atividades de ampliação e consolidação objetivando a melhoria e o aperfeiçoamento do Sistema de Ensino do Estado, mas isso não significou a preocupação com a profissionalização docente nem com as condições com que esses professores iriam desenvolver suas atividades no interior. Vejamos o depoimento da professora Marli Geralda, em que ela relata as dificuldades enfrentadas nas viagens que fazia de Salvador para Feira de Santana para ministrar as suas aulas:

Naquela época, ser professor da UEFS era um ato de heroísmo. Não tinha transporte específico para os professores. Então a gente viajava por conta própria no ônibus da carreira. Nós pagávamos nossa passagem pra ir pra Feira de Santana. Disputávamos passagem na rodoviária. Então semana santa, São João, o escambau era horrível! Você tinha que entrar no braço pra conseguir passagem pra chegar lá e dar aula sete e meia da manhã. Entende? Então... era um ato de pioneirismo, de heroísmo, tudo isso (Marli Geralda Teixeira, 2016).

A narrativa do professor José Raimundo Fontes, aposentado pela UESB, reforça a falta de políticas de implementação da carreira do professor, evidenciando que o projeto de expansão do ensino superior foi planejado, mas não executado de maneira satisfatória do ponto de vista das condições básicas para a atuação dos professores:

[...] na segunda metade dos anos 70 não havia estatuto do magistério, não havia carreira do Magistério. Os professores que já trabalhavam em Feira de Santana nos cursos de curta duração eles eram contratados como professores de nível superior para trabalharem em nível superior. Então foi

o início da nossa vida acadêmica, vida profissional de educador. Entre esse período que o ingresso na rede... em janeiro de 77, mas... e a partir de agosto como professor da rede estadual (Jose Raimundo Fontes, 2016).

Ires Maia Muller, professora aposentada da UNEB, reside em Alagoinhas desde que terminou a graduação na UFBA e foi professora do Curso de Estudos Sociais, participou da sua extinção e consequentemente da implantação do Curso de Licenciatura em História. Diante do seu relato, entende-se que não havia uma preocupação e/ou cuidado com a escolha e o interesse do professor com a disciplina que iria ministrar, mas de acordo com a necessidade do curso:

[...] eu queria trabalhar com História da Bahia, e ela “Não, você vai trabalhar com Estágio!”. Porque eu tinha... era das únicas que estavam lá presentes que tinha experiência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Aí me deram Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado (Ires Maia Muller, 2016).

A narrativa da professora Elizete da Silva, da UEFS, valida o que foi dito anteriormente acerca da não participação efetiva do Estado no tocante à profissionalização docente:

[...] em outras palavras: a profissionalização, o profissional ficava esquecido porque se – vamos dizer assim – na minha terra tem, um provérbio que fala assim: era remendo... Era um remendo o professor de História (Elizete da Silva, 2016).

Os relatos ratificam os embates, os conflitos e consequentemente as disputas de memórias em relação à implementação do projeto de expansão do Ensino Superior na Bahia, pois contradizem o discurso do governo do Estado, a partir das interpretações de Boaventura (1977; 1987; 2009). De acordo com Fenelon (1984), a maior preocupação naquele momento era com a formação de um profissional dócil.

Dócil no sentido de atender às demandas impostas pelo sistema capitalista, quando este deseja mão de obra barata e em quantidade de reserva, subserviente ao Estado repressor e manipulada a ponto de aceitar a precariedade de vida como “designo divino” (FENELON, 1984, p. 82).

Observa-se também um debate profícuo em outros temas que se relacionam com a profissão docente, por exemplo as diferenças entre os perfis dos estudantes das instituições nesse momento político. A preocupação com o questionamento, com a crítica no ensino, é

ressaltada por Fenelon (1984) quando ela considera que sempre teve dificuldades de dar aulas expositivas, sempre preferiu questionar o texto, o conhecimento com seus alunos. “Portanto, o acesso ao conhecimento, que poderia possibilitar uma reflexão acerca da estrutura econômica e social, não estava nos planos das reformas que ora se projetavam” (FENELON, 1984, p. 82).

Sua capacidade de criticar, sua vontade de descobrir as coisas, sua inquietação de querer descobrir traduzem-se em posturas concretas na sala de aula, pois a maior coisa que a História faz por nós é descobrir as coisas. Por isso a pesquisa é tão importante, mas só quando aliada ao ensino consegue essa realização. Na narrativa a seguir a professora Marli Geralda demonstra muito orgulho de ter ministrado aulas para o curso de Histórica da UFBA e afirma que há diferenças de perfis entre os estudantes das universidades federais e estaduais. Além disso, a professora sugere que os estudantes da capital apresentavam visões políticas diferentes das dos estudantes do interior:

Aqui era tranquilo porque – aqui era tranquilo! – Aqui... o estudante do curso das Universidades Federais, pelo menos na Universidade Federal da Bahia, pelo menos do curso de História, eram estudantes muito conscientes, muito ativos politicamente, muito críticos... Então eles... tudo o que contribuía para aumentar seu contexto, seu arcabouço crítico eles aceitavam. Eles discutiam, discordavam, mas tudo o que você puxava eles davam. Entende? Quem ficava pelo caminho ficava pelo caminho, mas o pessoal não queria nem ficar pelo caminho, ninguém queria ficar lá atrás. Todo mundo queria avançar (Marli Geralda Teixeira, 2016).

A professora Marli Geralda segue exaltando o prazer que sentia em ministrar aulas para os estudantes da UFBA, e como eles estimulavam as leituras, os debates:

[...] Então era muito estimulante, muito estimulante você preparar um trabalho, levar pra sala de aula e você tinha respostas. E algumas turmas (risos) eram tão exageradas... Nós professores dávamos até um apelido. Houve uma turma que passou por todo o curso com o título de Sequiosos do Saber (risos) (Marli Geralda Teixeira, 2016).

No entanto, não ficou explícito se o comportamento crítico e contestador dos estudantes da capital sempre foi assim ou se aconteceu num momento específico por conta das questões políticas que atravessavam o país. Aqui se pode notar a disputa de memória entre a professora formadora e os estudantes que vivenciaram essa formação, pois essa afirmação da professora Marli Geralda não condiz, por exemplo, com o relato de João Lopes quando

narra a exigência dos estudantes em buscar professores mais qualificados e também sobre a participação dele e de seus colegas nas aulas:

Na verdade assim, nós éramos uma turma muito participativa, então a gente era muito armado pra formar decisão, pra discutir, pra discutir questões do curso... Nem sempre se conseguia, porque também havia uma luta, e uma luta entre os professores, um embate entre eles também com relação ao... questões que eles tinha... tem os mais tradicionais, tem os outros mais progressistas... então havia um embate, que era ainda um embate próprio ainda do final da Ditadura Militar, onde na verdade a Universidade tinha um viés muito autoritário (João dos Reis Vieira Lopes Filho, 2016).

João Lopes aponta que não havia uma “harmonia” entre os docentes e que o momento político, aliado às leituras realizadas em algumas aulas, favorecia as disputas e conflitos, contrariando outras perspectivas:

[...] então se buscava mais participação, se buscava mais abertura dessa Universidade, se buscava também a organização estudantil... Então, era um momento de lutas com o viés autoritário que existia [...] (João dos Reis Vieira Lopes Filho, 2016)

Já a professora Elizete da Silva apresenta elementos que possibilitam adensar a discussão sobre o perfil dos estudantes quando traz a seguinte informação sobre a participação dos estudantes nas disputas pelo fim do curso de Estudos Sociais:

Nós fizemos o enterro do Curso de Estudos Sociais com um caixão e tudo, numa grande passeata pelo Campus da UEFS, enterrando, cantando os benditos e a música fúnebre... e os estudantes do D.A. que capitanearam (Elizete da Silva, 2016).

A professora Elizete da Silva continua informando sobre o orgulho de ter ministrado aulas para a turma do curso de Estudos Sociais em Feira de Santana, e de como esses estudantes participavam das disputas e embates entre o corpo docente e a reitoria da instituição:

Depositamos o caixão do curso na mesa do reitor José Maria Nunes Marques – o reitor da UEFS. E os estudantes falaram, nós professores que estávamos lá também falamos e reivindicamos de forma muito peremptória a implantação do Curso de História, e aí em oitenta e quatro ele foi instalado. Não é isso? Oitenta e quatro... ou oitenta e quatro foi mais uma briga (Elizete da Silva, 2016).

A afirmação acima contraria depoimento da professora Marli Geralda sobre a passividade dos estudantes de História:

Aqueles sequiosos faziam os professores dar nó em pingo d'água porque a cada aula era um desafio. Mas era muito bom! Muito bom!. Então a... (gaguejo) na minha experiência pessoal meu trabalho na Federal, eu tive o privilégio de participar desse processo, foi sempre um estímulo, foi sempre um desafio e sempre uma coisa muito para o crescimento profissional – para o meu crescimento profissional. E Feira de Santana foi também um desafio porque eu acabei ganhando... Ganhando, se não ganha por um lado, ganha por outro, pela amizade, brincadeira, tudo mais... fui contornando e consegui sair de lá de maneira tranquila (Marli Geralda Teixeira, 2016).

Aqui busco o diálogo com a perspectiva de Ricouer (2007) quando afirmo que há disputas de memórias, pois o referido autor defende que existem diversidades entre os caminhos do passado e que praticamente todos eles são permeados por tensões, conflitos e embates. E nesse confronto entre memória, história e esquecimento as experiências coletivas revelam alguns traços comuns, mas ao mesmo tempo não silenciam as memórias individuais.

Portelli (2010) também vai me auxiliar nessa empreitada. Para ele o relato da história não é um fim em si mesmo, visa à produção de outro texto, pois a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. E são outros textos que vão ser escritos aqui, após os sujeitos históricos entrevistados narrarem suas memórias. É perceptível que os professores de História da UEFS, da UNEB e da UESB tiveram um papel decisivo no processo de implementação dos cursos de História, bem como do papel preponderante para a extinção dos cursos de Estudos Sociais. Além de terem em sua formação uma base marxista, foram contemporâneos, tiveram e compartilharam a mesma formação e o mesmo grupo de professores da UFBA.

De acordo com a Professora Elizete da Silva, aconteceram alguns problemas de adaptação:

[...] os professores, esses que não tinham a formação específica em História ou de Ensino de História para ministrar as disciplinas para os alunos de História. Então não foi fácil fazer isso. E quanto à relação com outros professores da UNEB e da UESB ela existiu de forma muito – eu diria – muito fraterna (Elizete da Silva, 2016).

É possível perceber, na narrativa da professora Elizete da Silva, para além dessa fraternidade entre os seus pares, uma sintonia em relação à profissionalização, encampada inclusive por entidades nacionais:

Por exemplo, na UESB, ao mesmo tempo em que nós estávamos fazendo essas discussões eles também estavam lá em Conquista. Então estava o professor José Raimundo Fontes, a professora Albertina, também de saudosa memória... que foram os meus colegas na UFBA. Então... Qual é o tronco comum? É a UFBA. Né?... A professora Marli que eu já citei, a professora Eugênia também eram pessoas formadas na Universidade Federal da Bahia. Né? Então nós tínhamos essas discussões, nós fazíamos essas discussões. Inclusive, nos fóruns da própria ANPUH (Elizete da Silva, 2016).

O professor João Lopes Fontes sinaliza que a sua ida para Vitória da Conquista não foi uma escolha aleatória, pois ele fazia parte de um grupo de professores que havia participado de um mesmo processo de formação acadêmica na UFBA e que já discutia a necessidade de implantar o curso de História, e conseqüentemente extinguir o curso de Estudos Sociais:

Na verdade eu fui pra... eu e mais alguns colegas da área de Geografia, da área de História... alguns professores também das comunidades foram convocados e fizeram também esses cursos. Foram selecionados pelo DESAP para fazer o curso. Então para Vitória da Conquista, fomos implantar o curso e já na própria graduação em História, quando alunos da Universidade Federal da Bahia nós já tínhamos uma posição de que devíamos combater essa concepção (José Raimundo Fontes, 2016).

O referido entrevistado também admite que, além das influências nas aulas do curso de História da UFBA, as atividades externas ao curso provocavam questionamentos e reflexões sobre como as Faculdades de Formação de Professores estavam formando seus professores e as possibilidades de mudanças, conforme trecho da entrevista na página 122.

De acordo com os sujeitos entrevistados, todos os colegas do curso de História da UFBA, formados pela mesma corrente teórica e tendo como inspiração os mesmos professores, vão continuar, após o ingresso no mercado de trabalho, mantendo as relações de envolvimento nos espaços profissionais, possibilitando inclusive organizações posteriores em sindicatos e associações:

E na UNEB, me lembro do professor Sérgio Guerra. O pai, não o filho. O filho é juvenzinho d'agora que tá na UFRB. Professor Sérgio Guerra também participou muito dessas discussões. E Sérgio Guerra também tem uma formação na UFBA. Ele não foi meu coleguinha de classe porque ele é mais velho do que eu (Elizete da Silva, 2016).

No debate acerca da formação docente, ou seja, da preparação dos estudantes para o ingresso na sala de aula, a professora Marli Geralda sinaliza que não havia uma preocupação dos seus colegas com a formação de professor, ou seja, em prepará-los efetivamente para a

docência. Essa lacuna vai ser percebida também nos cursos idealizados por esses professores, como já foi indicado na ausência de prática em sala de aula nos objetivos propostos, tanto nos cursos de licenciatura da UEFS quanto nos da UNEB.

Quando indagada sobre os espaços de formação de professor no currículo dos cursos de História, sobre como acontecia a formação e também sobre profissionalização desse docente, a professora Marli Geralda foi taxativa em afirmar que:

Distanciamento. As escolas... os discursos secundários básicos entravam na preocupação dos cursos de História, na hora que os alunos iam para a Faculdade de Educação fazer as disciplinas pedagógicas. Mas como eu disse, as disciplinas pedagógicas funcionavam lá na Faculdade de Educação, então não havia muito interesse [...] o tipo de conhecimento que os alunos do curso de História na época nos procuravam pra dar era um conhecimento o mais elevado possível – do ponto de vista da complexidade, da informação, da teoria, tudo mais – Mas em nenhum momento perguntava assim: e o quê que os meninos vão fazer com isso? Pode ser que hoje já tenha... essa preocupação já tenha desaparecido. Mas na época... [som com a boca em tom negativo] (Marli Geralda Teixeira, 2016).

Aqui é importante destacar o viés comparativo que a professora Marli Geralda adota, ao constatar que nos cursos de Estudos Sociais já havia uma preocupação e um cuidado com a prática docente. Mas ressalta que os estudantes desse curso já trabalhavam ministrando aulas. Portanto, as indagações feitas por esses estudantes estavam mais direcionadas ao saber fazer. Ou, como diz o trecho da entrevista, em como fazer:

Agora no curso de Estudos Sociais, por incrível que pareça, por conta talvez da exiguidade do tempo e da necessidade de objetivar o que estava trabalhando, e também por conta do público-alvo, que era formado de professores que já trabalhavam na rede, seja ela municipal ou estadual, havia a preocupação, assim: Como é que a gente vai trabalhar? Como é que a gente vai estudar isso? Centra... Como é que o livro didático traz? Algumas coisas que a gente dizia: “Olhe, o livro didático traz assim, mas não é bem assim!” Como é que a gente vai fazer então, como é que a gente vai dizer aos alunos? Havia! Agora, nos cursos superiores – ditos superiores – nas Universidades Federais – não sei de todos, só estou falando da minha, na época que eu vivi e participei – distanciamento... distanciamento (Marli Geralda Teixeira, 2016).

Nota-se que esses distanciamentos não se tornaram um problema para os outros professores que foram ministrar aulas no interior da Bahia. A professora Ires Muller Maia reafirma que o objetivo dela e de seus colegas foi implantar um curso que tivesse como base de sua formação a perspectiva de emancipação do indivíduo. E isso, de acordo com a professora, foi fruto da sua formação na UFBA, como afirma:

[...] Olha... foi um... uma formação diferenciada porque a gente começou em 68 e até 72, foi muita... minha turma tinha 50, nós formamos com 16. O período pior da repressão a gente pegou invasão da escola, das universidades (Ires Maia Muller, 2016).

Essa resposta revela, de certa maneira, elementos até então desconhecidos por textos anteriores e até mesmo contraditórios. As produções de Boaventura (2009) transmitem uma história sem sobressaltos, e o processo de formação e constituição das universidades na Bahia, bem como da expansão do ensino superior no Estado, atendia aos interesses de todos os sujeitos envolvidos. No entanto, a fala da professora Ires mostra outra perspectiva e nos direciona para observar outros ângulos, entre eles estão as dificuldades enfrentadas por esses professores que foram formadores no interior da Bahia e desafios de várias ordens – econômica, política e de dificuldades familiares:

E eu sou a última daquele grupo que foi fazer a especialização e que montou, e que criou né?... Criou não... que foi ensinar no curso de... na implantação do curso de Estudos Sociais de Licenciatura curta, e me aposentei o ano passado porque eu fiz 70 anos. Fui obrigada né?... porque... na verdade eu digo que fui saindo à expulsória, porque pelo meu gosto eu ainda ficaria mais uns dois, três anos... Enquanto você tá lúcida né?... e tem condições de trabalho, eu não vejo por que ter que se afastar. Mas enfim... Em educação eu tenho mais de 40 anos, eu comecei em 73 (Ires Maia Muller, 2016).

A narrativa da professora Ires Maia Muller revelou pistas e sinais que me conduziram a informações preciosas para esta pesquisa. Seguindo as orientações de Ginzburg (1989) sobre a importância dos indícios, descobri que houve uma especialização ofertada pelo governo do Estado da Bahia, direcionada para os professores que foram atuar como docente no interior. Os escritos de Neves (1987), fornecem informações precisas sobre como aconteceu esse processo. E cabe registrar que se trata do mesmo Erivaldo Fagundes Neves entrevistado aqui, pois fez parte do quadro de docentes do curso de licenciatura em História, mas no momento da sua produção ele atuava também como vice-reitor da UEFS, numa gestão que vai de 1987 a 1991.

Essa situação aqui pode ser analisada a partir da proposta de Ricoeur (1994), que indica que a narrativa introduz a inteligibilidade do tempo histórico, pois ao partir da rememoração ela ressignifica o tempo passado através da escrita. Ele também demonstra que, ao atuar sobre a memória arquivada, a historiografia promove um deslocamento espacial dos protagonistas da narrativa e o tempo em que os acontecimentos se desenrolam. Para o referido

autor, estudar as sociedades contemporâneas à luz desses conceitos é importante na medida em que nos auxilia a compreender como os agentes históricos se constituem e como constituem relações entre si em qualquer sociedade.

Aqui, no seu lugar de gestor, Neves (1987) vai apontar que

com a finalidade de promover, coordenar, organizar e supervisionar o ensino superior e efetuar a seleção e aperfeiçoamento de pessoal docente e técnico-administrativo, com a finalidade de atender a Lei Estadual de 3095/72, criou o Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal (DESAP) (NEVES, 1987, p. 114).

Ainda sobre o DESAP, é possível conhecer quantos docentes faziam parte da Rede Estadual de Ensino Superior, no ano de 1973:

Tabela 7- Número de alunos e professores na Rede Estadual e de Ensino Superior (1973)

Cidade	Professores	Alunos Matriculados
Feira de Santana	39	392
Juazeiro	30	210
Vitória da Conquista	8	78
Alagoinhas	7	76
Total:	84	747

Fonte: Elaborado pela autora, 2018, com base no Relatório DESAP (1981, p. 15)

Ainda a partir dos apontamentos de Neves (1987), o DESAP estabeleceu um convênio com a UFBA, que através desse convênio promoveu cursos de pós-graduação *lato sensu*. Também foram criadas as condições para que os professores realizassem o *stricto sensu*, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES) ou do Conselho Nacional de Desenvolvimento e Científico e Tecnológico (CNPq), nas instituições de ensino superior que desejassem. Essas informações estão nos documentos oficiais e dialogam com as informações prestadas pela entrevistada Ires Muller, uma das profissionais que participaram dessa seleção do DESAP.

Essa formação foi ofertada pelo Departamento de Ensino Superior de Aperfeiçoamento de Pessoal/DESAP, órgão da administração superior da Secretaria de Educação e Cultura que surgiu com a finalidade de: “Promover, coordenar, organizar e supervisionar o Ensino Superior e efetuar seleção e aperfeiçoamento de pessoal docente, técnico e administrativo da SEC” (RELATÓRIO DESAP, 1981, p. 12).

O referido órgão possuía uma estrutura básica encarregada de planejar as atividades de ensino superior na rede estadual e também da seleção de pessoal. De acordo com o relatório de 1981, o DESAP desenvolveu atividades e ações relacionadas à realização de cursos de Programação e Metodologia do Ensino Superior, implantação de novos cursos no Sistema Estadual de Educação Superior.

Fazia parte das ações do DESAP elaborar manual de matrículas elaborar o vestibular, bem como “promover consultoria para técnicos, e professores, sobre Educação Superior. Essas consultorias eram feitas pelo Professor Edivaldo Boaventura” (RELATÓRIO DESAP, 1981, p. 22), o que confirma a perspectiva institucional que o professor Edivaldo apresenta nas suas produções acerca das resoluções dos problemas educacionais do ensino superior no Estado da Bahia. Esses escritos são memórias que representam um grupo político baiano que se fazia hegemônico no contexto de investigação desta pesquisa, deixando sua marca como pode ser verificado a seguir:

Tempo de Educar integra pronunciamentos realizados no decorrer de 1984 e 1985 [...] é a continuação de Pela Causa da Educação e da Cultura, que coletou as nossas principais comunicações como Secretário de Educação e Cultura da Bahia, em 1983 [...] respectivamente segundo e terceiro período à frente da secretaria, várias foram as ocasiões que exigiram pronunciamentos, como inaugurações, aberturas de congressos, eventos os mais diversos [...] são momentos de exaltação, às vezes de profunda emoção [...] não queríamos e não poderíamos deixar arquivadas falas que pertencem a momentos significativos para a comunidade, para o governo, para a Secretaria, para os auxiliares e para o próprio Secretário [...] elaborando um discurso que será, oportunamente, proferido e depois relegado ao esquecimento [...] são registros de eventos importante para o governo e devem ser documentados (BOAVENTURA, 1987, p. 13).

Ainda de acordo com o referido relatório, foram ofertadas duas especializações, nas quais participaram identificados até o momento, três professores que são sujeitos dessa pesquisa. São eles, a professora Ires Mais Muller, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, de Alagoinhas, Erivaldo Fagundes Neves e o professor José Raimundo Fontes, da Universidade do Sudoeste da Bahia/UESB. Outro documento, também encontrado no Instituto do Cacau, denominado de “Memória” do DESAP/1980, foi elaborado pelo Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal/DESAP, que é um órgão subordinado à Secretaria de Educação e Cultura (SCE/BA). Trata-se do relatório da Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), elaborado em abril de 1982, mas com informações referentes ao ano de 1981, no Instituto do Cacau, no bairro do

Comércio em Salvador, onde funciona o arquivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Esse relatório, dividido em Introdução, Ações Empreendidas na Área Acadêmica, Atividades Extensionistas e Perspectivas para o ano de 1982, sintetiza as principais ações desenvolvidas pela Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia durante o ano de 1981, através de suas unidades de ensino sediadas na capital e em municípios do interior do Estado. Entre as ações acima registradas, identifica-se que:

[...] a política de interiorização do ensino superior levada a efeito pela SESEB buscou a um só tempo, desconcentrar o programa de preparação de recursos humanos, tradicionalmente restrito ao centro urbano – Salvador, expandindo o atendimento para áreas mais carentes, e, propiciar o acesso ao ensino superior a indivíduos residentes no Estado, sem a necessidade de retirá-los de seu meio sociocultural, garantindo assim maiores chances quanto a posterior fixação local/regional (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA SESEB, 1981, p. 9).

Com esse documento foi possível identificar a realização de um concurso para Docentes de Nível Superior, em 10 de abril de 1980, que sinaliza que houve 22 candidatos para 11 vagas, no entanto só cinco foram aprovados (Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal, 1980). De acordo com esse documento, havia cinco vagas para Vitória da Conquista, onze candidatos se inscreveram e apenas quatro foram aprovados, em Alagoinhas havia três vagas, cinco candidatos se inscreveram e não houve aprovados.

As memórias do professor Erivaldo Neves revelam que a proposta do governo da Bahia deixou lacunas e em alguns momentos não demonstrava ter as condições reais para sua efetivação. Nas palavras do professor, a formação não foi condizente com o que fora idealizado:

Eu fiz história na Católica, imediatamente eu fiz um lato sensu na Federal, Conteúdo e Método do Ensino Superior e era pra ensinar no Curso de Estudos Sociais que ia ser implantado na Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista foi o núcleo original da UESB. Eu iria pra lá, mas aí eu entrei em conflito com a concepção do curso de estudos sociais e aí não aceitei ensinar, abandonei o curso e tal, como eu tinha tido nota excelente em tudo aí me chamaram de voltar e em vez de indenizar como eu estava ameaçando, também eu não teria como indenizar, só se fosse com cadeia, então eu não tinha meios pra, pra indenizar. Aí me chamaram de volta e que por causa do nível de nota que eu tinha, eu não deveria perder aquele curso, que eu arranjasse um tirocínio docente no curso de história na Católica ou na Federal, [para] concluir o curso não precisava ir pra Vitória da Conquista e assim eu fiz e recebi o diploma (Erivaldo Fagundes Neves, 2017).

As palavras do professor Erivaldo Neves expõem conflitos e disputas em torno do processo de expansão do ensino superior na Bahia e sinalizam as fragilidades de um projeto governamental que envolveu vários sujeitos e suas respectivas concepções do que significava a formação docente. Para ele: “a fixação de profissionais de nível superior no interior do Estado é um problema que se minimiza na proporção da expansão do ensino superior no Estado da Bahia” (NEVES, 1987, p. 119). E vai mais além quando afirma na entrevista que:

O curso de História, ele nasceu um tanto desvinculado da realidade, faltou vínculo com a realidade social da época, então a gente teorizava sobre essa realidade social sem vivência com ela, a equipe que original, né? Equipe original, a gente não tinha vinculação direta com o ensino primário e... colegial de Feira de Santana, a gente... imaginava (Erivaldo Fagundes Neves, 2017).

Para o gestor,

as Universidades estaduais baianas, longe de se constituírem uma exceção, tem problemas agravados, em decorrência das condições socioeconômicas da região e do Estado onde se inserem. O fato de serem interioranas, (mesmo a UNEB, que tem sede em Salvador) tem seus fluxos administrativos e as relações com as demais instituições estaduais dificultados e dispendiosos, pela distância geográfica em que se situam em Salvador (NEVES, 1987, p. 19).

Essas dificuldades são sinalizadas pelos professores entrevistados, principalmente os que residiam em Salvador quando precisavam se deslocar para Feira de Santana, Vitória da Conquista e Alagoinhas.

Houve a criação das Faculdades de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), com o funcionamento dos cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, com a presença de 38 professores efetivos; da Faculdade de Formação de Vitória da Conquista (FFPVC), funcionando com 29 professores efetivos, com os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências; e, por fim, da Faculdade de Feira de Santana, com 236 professores efetivos, com os Cursos de Letras, Estudos Sociais, Tecnologia em Construção, Ciências Econômicas, Administração, Enfermagem, Ciências Contábeis, Ciências com habilitação em Matemática e Psicologia. Com essas informações percebemos que há divergências em relação ao número de docentes efetivos, bem como ao número de cursos ofertados, mas as causas se encontram em processo de investigação.

Erivaldo Neves (1987) sinaliza que a ação do governo, ao criar as instituições de ensino superior, seja em forma de autarquia, seja dando apoio às instituições existentes, está diretamente relacionada à formação de professores para atender à expansão da rede pública de ensino em todos os níveis (primário, ginásial e colegial). Essa ação, de caráter intervencionista, objetivou superar problemas de habilitação profissional, mas também de fixação no interior, por profissionais qualificados para o exercício do magistério, ou seja, nos municípios que foram sede das referidas instituições de ensino. Mas não podemos esquecer que essa ação sinaliza também acordos políticos e de palanques, pois as pressões políticas eram bastante significativas.

Estudos como de Rocha (2013) e Lessa (2014) apontam que, a partir da década de 1980, a expansão de instituições de ensino oferecendo ensino superior no Estado da Bahia, tanto na capital como no interior do Estado, motivaram a oportunidade de negócios, o crescimento da população e novas demandas por educação superior, dinamizando as cidades pelo viés do conhecimento e também da ciência. Pode-se exemplificar com a criação da Escola Superior de Estatística da Bahia (ESEB), da Escola Bahia de Medicina, da Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA), da Faculdade de Educação da Bahia.

A professora Albertina Lima Vasconcelos (2001), em depoimento na “UESB: Memória”, informa que sua ida para Vitória da Conquista

foi uma experiência nova e junto com um grupo recém-saído do curso de História da UFBA, que após seleção do curso de especialização, seguiram para ministrar aulas na Faculdade de Formação de Professores e levavam consigo algumas preocupações relacionadas à modalidade dos cursos, pois eram de licenciatura curta e já havia indicações, em nível nacional, das entidades nacionais Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH) e outras, que se posicionavam contrárias à lei 5.692 de 1971, que instituía o ensino por áreas e também as licenciaturas curtas (VASCONCELOS, 2001, p. 37).

A professora Vasconcelos sinaliza ainda que a atuação desse grupo é a “transferência de uma experiência de participação política com movimento social para a militância como trabalhadores da educação” (VASCONCELOS, 2001, p. 38). A informação que a professora Albertina Vasconcelos traz irmana-se com a do professor Itamar de Aguiar, ao relatar sua vinda para Vitória da Conquista e conseqüentemente seu ingresso na FFPVC:

então vinha nos finais de semana pra aqui e aqui comecei a desenvolver amizades com o pessoal que era, pessoas que trabalhavam na Universidade, o Zé Raimundo, Elisiário que eram todos professores jovens, Albertina e

outros tanto é Euzir Vilas Boas é... começamos a fazer amizade nos encontrando nas ruas, na rua, nos bares, etc. e começaram a...me provocar pra vir ser professor da Universidade (Itamar de Araújo Aguiar, 2017).

Mesmo que de forma casual, como o professor sinaliza, havia espírito de grupo, principalmente na perspectiva política. Os dois professores que atuaram em Vitória da Conquista insistem em reafirmar a concepção de um grupo de professores jovens, cheios de sonhos e expectativas, dispostos a lutar por questões políticas e sociais. Lá, de acordo com eles, encontraram terreno fértil para tais intuítos:

Aí eu resolvi fazer uma seleção em 83, a banca foi composta pelo professor José Raimundo Fontes, Euzir Costas Vilas Boas e Albertina Vasconcelos. O Zé Raimundo e Albertina eram professores de história, a professora Josi, Euzir, era socióloga da área de sociologia, então todas essas áreas de conhecimento são ligadas a Ciências Humanas e a Ciências Sociais se localizavam dentro da UESB, ainda não era propriamente Departamento nem UESB, dentro dessa estrutura da Faculdade de Formação de Professores pra trabalhar no curso chamado de Estudos Sociais (Itamar Araújo Aguiar, 2017).

Ao narrar o processo de disputas para a implementação do Curso de História no interior da Bahia, especificamente em Feira de Santana. A Professora Elizete da Silva atualiza sua memória e reforça a relação entre narrar e lembrar, pois ela expõe sua história, que é permeada por gestos, ênfases, expressões, respirações e silêncios. “A memória conserva algumas informações que traduzem as impressões e informações passadas, ou que os sujeitos representam como passadas” (LE GOFF, 1994, p. 366). E isso foi possível perceber através das narrativas dos professores que participaram das entrevistas para a tese.

O referido autor pontua que no estudo histórico a memória desempenha importante papel na análise das sociedades, pois através dela é possível analisar a problemática acerca do tempo e da história, evidenciando as diferenças culturais entre os povos que têm como base a prática da memória oral e os que se baseiam em produções de memória escrita. Nos relatos da professora Elizete está presente uma história distante na perspectiva temporal, mas viva, pulsante e instigante a partir da sua narradora, da sua experiência. Indagada sobre sua história na UEFS, seu processo de ingresso na instituição, a professora, de forma emocionada, inicia o que ela chama de digressão:

[...] desde a década dos anos sessenta, quando foi criada a fundação universidade de Feira de Santana já tinha a Licenciatura em Estudos Sociais. E quando eu fiz o concurso na Universidade, eu fiz para uma disciplina de História, que o curso tinha áreas temáticas de Geografia, o

curso de Estudos Sociais e áreas temáticas de História. E o meu concurso foi para História do Brasil. Então eu ministrava História do Brasil desde o período colonial até o período republicano no curso de Estudos Sociais. Mas já havia no interior da própria comunidade universitária, especialmente entre os professores de Estudos Sociais e muitos alunos curso, estudantes do curso, um descontentamento com os Estudos Sociais, por que nós sabemos que os Estudos Sociais foi uma imposição da Ditadura Militar (Elizete da Silva, 2016).

Aqui podemos perceber o teor contestatório que norteou todo o processo de implementação do curso de Licenciatura em História na UEFS, tanto por parte do corpo docente quanto dos discentes do curso de Estudos Sociais envolvidos no processo. O que caracterizou também o curso de Estudos Sociais da UESB, como sinaliza o professor Itamar Aguiar:

Então aí nós.. nesse período nós decidimos por essa organização, digamos assim extinguir o curso de Estudos Sociais e criar os cursos de História e Geografia e ao mesmo tempo criar um Departamento que é o DFCH que é o Departamento de Filosofia e Ciências Humanas que congregaria todos esses professores que não eram os professores específicos de história ou de geografia, então os professores foram constituídos em unidades para o curso de história, unidades pra o curso de geografia e criar uma unidade outra que gerou o Departamento de Filosofia e Ciências Humanas que aí ia ficar quem era de Filosofia, quem era de sociologia, quem era dentro das áreas de Ciências Sociais e Humanas (Itamar de Araujo Aguiar, 2017).

Muitos desses estudantes estão atualmente exercendo o magistério no ensino superior na própria UEFS, tanto no curso de História quanto no de Geografia. Vale explicar que os dois cursos foram implantados no mesmo período, o que significou uma oportunidade para a migração dos estudantes de Estudos Sociais que não quiseram cursar História. Ou seja, a relação entre esses dois cursos sempre foi e continuou muito próxima. Vejamos o que diz a professora Elizete da Silva sobre essa relação:

Os Estudos Sociais era uma tentativa de misturar Geografia, História, Filosofia, Antropologia, enfim... vários conhecimentos das áreas das Ciências Humanas numa coisa só, e é evidente que a Ditadura Militar, os governos ditatoriais quando pensaram em implementar esses Estudos Sociais, eles não estavam inocentes. Não havia nenhuma inocência nisso. Não é? (Elizete da Silva, 2016).

Vale apresentar também o processo de implantação do curso de licenciatura em História na UNEB/Alagoinhas, que também passou por embates semelhantes. De acordo com a professora Ires Maia Muller, houve uma mobilização muito grande de estudantes e

professores para se pensar a mudança do curso de Estudos Sociais para o de História. Houve também tentativas de boicote de alguns estudantes que não se sentiam tranquilos com essa mudança. Por conta disso, algumas reuniões aconteceram tanto em Salvador, na UFBA, quanto em outros municípios, como é o caso das reuniões que aconteceram em Barreiras:

Pra ver como a gente poderia, considerando a rejeição de muitos ex-alunos, aí a gente procurou da UFBA e tal pra ver se ia existir uma possibilidade de a gente encaixar alguma coisa. Só que não tinha como. Um curso de Licenciatura em História não é um curso de Licenciatura curta em Estudos Sociais. Entendeu? (Ires Maia Muller, 2016).

A professora Ires Maia Muller segue discorrendo sobre as dificuldades que aconteceram em Alagoinhas e confirma que todos os professores participaram da elaboração do projeto, mas houve divergências e não aceitação com os estudantes de Estudos Sociais:

Eu tive dois alunos que participavam – sim, aqui! – fomos a Barreiras... mas as reuniões aqui, discussões pra organizar o projeto do curso. Entendeu? Mas foram várias reuniões. Tinha outras professoras. Quase todos os professores participaram, porque todo mundo era a favor da mudança. Mas tinham os alunos que não aceitavam (Ires Maia Muller, 2016).

Os argumentos apresentados pelos estudantes que não aceitavam a mudança do curso de Estudos Sociais para História estavam baseados na ideia de que os professores de História queriam prejudicá-los:

Como é que cria um curso pra não aproveitar, só queriam prejudicar a gente, querem prejudicar a gente...” Quando na verdade Elmar era assim, ela dizia: “Não, não é prejudicar. A gente tem que fazer um curso... gente, o curso de licenciatura em História não é um curso de licenciatura curta, é um curso de licenciatura plena (Ires Maia Muller, 2016).

E os embates continuaram, demonstrando que os conflitos e as disputas não aconteceram só em Feira de Santana, mas também na UNEB de Alagoinhas. Esses conflitos, no entanto, estavam alinhados a uma tendência nacional, posto que a ANPUH também reivindicava a profissionalização do ensino e da pesquisa na área de História, opondo-se à tradição de uma historiografia não acadêmica e autodidata, muito difundida naquele momento. A professora Ires Muller vai afirmar isso:

E aí a gente participou dos embates... não sei, não lembro se Elmar mais Elvira participaram de algum em Salvador... eu não sei se o aluno que

participou se foi Sidney – Sidney que é vice-diretor do Centro Integrado hoje – que participou... e Rosileide, Rosileide, uma professora de História, ela também participou... tinha dois alunos na comissão. Que participavam dos debates da organização, da construção do curso de História. (Ires Maia Muller, 2016).

Voltando nossos olhares para a UESB, em Vitória da Conquista, temos como referência a narrativa do professor José Raimundo Fontes, informando que:

Então nós fomos... ao mesmo tempo que implantamos os Estudos Sociais nós tínhamos uma formulação e um pleito tanto do corpo docente, como também dos alunos que terminavam os Estudos Sociais, os egressos de Estudos Sociais, já essa manifestação, o desejo de nós fazermos uma plenificação do curso de História. Tanto que essa luta ao longo dos... 79, 80, 81, 82 nós fomos permanentemente nos encontros com o DESAP, nos seminários que havia de encontro de professores, apresentando essas reivindicações, entre outras... o estatuto do ensino superior que nós reivindicamos... nos organizando em associações, nos municípios (José Raimundo Fontes, 2016).

As memórias da professora Elizete da Silva reforçam a expectativa que os estudantes possuíam em relação à criação do curso de História, por entender que com esses cursos novas possibilidades seriam apresentadas à comunidade acadêmica. Mas também apresentam uma crítica ao período da ditadura militar que criou esses cursos, nem sempre bem aceita pela comunidade acadêmica. De acordo com a professora Elizete da Silva:

E também a formação do historiador exatamente pela capacidade, pela capacitação científica que a História, a Sociologia ou a própria Filosofia dão aos profissionais de uma visão mais crítica da sociedade. Com isso eu não estou dizendo que os engenheiros ou os químicos não tenham capacidade crítica – Eles têm! Mas o que eu estou dizendo é: os próprios conteúdos dessas áreas de humanidades... é... privilegiam essa visão crítica, essa análise da sociedade. Então isso não interessava aos governos militares. Então é uma justificativa que no meu entendimento é precisa ser dada para se entender esses Estudos Sociais... o porquê dos Estudos Sociais (Elizete da Silva, 2016).

Ao mesmo tempo em que a entrevistada sinaliza que os cursos de Estudos Sociais atendiam aos interesses do governo ditatorial, ela confirma também que a Universidade de Feira de Santana buscava superar essas exigências criando novos cursos:

Não há nenhuma inocência, não há nenhum cálculo – tipo assim – “A gente vai gastar menos porque não precisa formar professor de História, professor de Geografia ou professor de Sociologia”. Faz um único três em um né? Não era bem assim por um lado. E por outro, né, a Universidade de Feira de Santana, ela estava num processo de ampliação dos seus cursos, criando novos cursos (Elizete da Silva, 2016).

Esses novos cursos atendiam aos interesses do corpo acadêmico, especialmente dos estudantes, que organizados nos diretórios acadêmicos participavam das disputas e embates junto ao corpo docente do então curso de Estudos Sociais, para a criação de um novo curso, o curso de História:

Então esse descontentamento por parte dos professores e por parte dos estudantes foi ganhando – eu diria – corpo e um aspecto de reivindicação mesmo acadêmica e tinha um diretório, um D.A. dos estudantes de Estudos Sociais muito aguerrido com estudantes muito interessados em criar melhores condições de trabalho, de ensino e de fato exterminar os Estudos Sociais. Então eu diria que por um lado foi uma luta entre professores e estudantes que queriam terminar os Estudos Sociais e implementar um novo curso – curso de História – mas do outro lado que estavam as autoridades, e aí as autoridades leia-se – não só em nível do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação que é a Universidade Estadual de Feira de Santana, ela está vinculada diretamente ao Governo do Estado através da Secretaria de Educação e evidente os prepostos da Ditadura Militar, né? (Elizete da Silva, 2016).

Destaco que na afirmação de “*exterminar o curso de Estudos Sociais, e implementar um novo curso, curso de História*” reside a concepção de pensar a História “*como ciência que propicia resgatar, de forma sistemática, as relações dinâmicas que se estabelecem na sociedade humana*” (Elizete da Silva, 2016). E mais ainda, de acordo com o perfil preconizado para esse “novo” profissional, almeja-se que ele, além de ser instrumentalizado para interpretar cientificamente o processo de desenvolvimento das relações dinâmicas estabelecidas na sociedade humana, nos âmbitos regional, nacional e universal.

Especificamente pretendia-se graduar profissionais para o magistério de 1º e 2º graus, capacitados para promover a elevação do nível de ensino da História nos colégios. Disso pode-se perceber que a concepção de História é muito abrangente e extrapola o ensino de História na sala de aula.

Mesmo tendo como espaços de análise para responder às questões acima três universidades estaduais – UESB, UEFS e UNEB –, e todas tendo implementado o curso de História em finais da década de 1980, a UEFS se torna emblemática por conta não só da localização, mas principalmente por conta do seu papel na política estadual.

Ainda de acordo com as memórias da professora Elizete da Silva:

Então... Feira de Santana no imaginário, vamos dizer, político do Brasil desse período tinha muito a ideia de uma cidade de contestação, de uma cidade que fazia oposição ao Governo Militar não só em nível federal e

estadual por conta daquele movimento de Chico Pinto e dos grupos oposicionistas de movimentos sociais organizados aqui na cidade. Então com isso eu estou querendo dizer que havia uma luta interna na Universidade mas também um contexto na cidade de Feira de Santana que era um contexto – eu diria assim – fértil para essas possibilidades de contestar ao que estava estabelecido pela ditadura e criar novas alternativas para o ensino do terceiro grau para a vida acadêmica. Eu me lembro que no projeto que nós fizemos, nós tínhamos o projeto do Curso de História, eu participei da comissão que escreveu o projeto, eu me lembro que nós tínhamos uma perspectiva muito densa da proposta de educação de Paulo Freire (Elizete da Silva, 2016).

Essas inquietações e fertilidades políticas presentes na região de Feira de Santana respingaram e possibilitaram forjar os novos sujeitos que vão se tornar os primeiros professores de História formados na Universidade Estadual de Feira de Santana. Imbuídos dessa força e disposição para as lutas, esses novos profissionais traziam uma marca diferenciada de embates e contestações, além de apresentarem nos seus planos de ensino do estágio supervisionado muitas expectativas e anseios.

A professora Celeste Pacheco sinaliza que na Bahia, especificamente em Feira de Santana, havia a necessidade de interiorização do ensino superior, por conta inclusive da ausência de pessoas com formação específica:

Então que era professores especialistas naquela... naquela disciplina, era disciplina mesmo o nome, naquela disciplina, como não existia..., como o quadro que existia em Feira de Santana não contemplava esses cátedra... catedráticos, ou seja, aqueles especialistas em determinada área, os professores vinham de Salvador e aí você pensar na década de 60 e 70 os professores saírem de Salvador para darem aula na Educação Básica em Feira de Santana, não era no Ensino Superior, porque tinha algumas áreas que não existia esse professor especialista e aí... entre eles que eu lembre, professor de inglês, de francês tinha, mas não tinha de inglês, então veio de Salvador mas veio professores de outras áreas, ou seja, me parece que é uma... uma demonstração ou uma constatação de que havia realmente a necessidade de uma interiorização, de formação de docentes para atuarem na Educação Básica e por trás disso na educação... na Educação Superior, então existia as Faculdades de Educação (Celeste Pacheco, 2017).

Mas eles não estavam sozinhos nessa empreitada, pois como sinalizam Costa e Oliveira (2007) pós-década de 1970 as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral. Não só os professores, mas também os estudantes do curso de Estudos Sociais convidados a migrar para o novo curso de História, conforme se pode atestar em outro

trecho da entrevista com a professora Elizete da Silva, que afirma que esses estudantes de Estudos Sociais já demonstravam em suas atitudes descontentamento e vontade de mudar.

Percebo na sua fala alguns elementos reveladores para analisar o tempo histórico, tanto no que tange à agência desses sujeitos quanto às propostas institucionais. A professora Celeste Pacheco é oriunda dessa conjuntura e aqui na pesquisa ela pode tanto apresentar suas memórias enquanto estudante do curso de Estudos Sociais quanto como professora de História que atuou nas primeiras turmas do referido curso. No trecho abaixo, suas memórias estão em consonância com a formação multidisciplinar que caracterizava o curso de Estudos Sociais, e as lacunas por ela deixadas:

Feira de Santana era Faculdade de Educação de Feira de Santana e aí eu concluí minha educação básica em 1974, 1974, e na Universidade existiam, na Universidade que não existia ainda, olhe bem, 1974, eu fiz vestibular em 1975 e a Universidade, ela foi criada em 1976, então eu estou nessa transição, então que vestibular eu fiz? Eu fiz vestibular para Estudos Sociais e eu fiz o curso, o curso era em três anos, então na Faculdade tinha o Curso de Estudos Sociais que formava professores para entrar é... atuarem na Educação Básica com as disciplinas: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, outras estão... OSPB, Educação Moral e Cívica, então isso englobava esse profissional que se formava em Licenciatura Curta em Estudos Sociais, né? (Celeste Pacheco, 2017).

Pode-se perceber através de suas memórias ainda o cenário do ensino superior em Feira de Santana e os cursos que funcionavam na Faculdade de Formação de Professores, demonstrando que a prioridade era a oferta dos três cursos já conhecidos e citados nos documentos, especificados na bibliografia sobre o tema, quanto nas entrevistas: “*aí tinha o curso de ciências que formava os professores para matemática, química, física e biologia e o curso de letras, esses três cursos, então me deu... eu estudei, esse foi o último vestibular pra estudos sociais, foi da minha turma*” (Celeste Pacheco, 2017).

Ou seja, os cursos ofertados nas Faculdades de Formação de Professores não estavam dando conta das demandas que a sociedade baiana apresentava. No tocante ao curso de História, isso é comprovado através de documentos, como podemos observar no projeto do curso de História da UEFS.

Ao dialogar com o projeto do curso de História, verificamos que os consultores do MEC para a área de História opinaram contra a continuidade dos cursos de Estudos Sociais, entretanto a justificativa mais contundente foi pautada na prática escolar vigente na região de Feira de Santana. Isso porque o que era ministrado nas escolas não eram Estudos Sociais como uma área de conhecimento, mas História e Geografia separadamente. Segundo

informações que constam no referido projeto, dados da Superintendência Regional de Educação (SUREC 2) sediada em Feira de Santana, 92% das escolas de 1º e 2º graus de sua jurisdição modificaram a grade curricular, substituindo o ensino de Estudos Sociais por Geografia e História, e as consequências disso é que os graduandos oriundos da Universidade Estadual de Feira de Santana têm sido preteridos no mercado de trabalho.

A partir dessa informação, nota-se a necessidade de sincronizar esses acontecimentos, pois, quando se comparam épocas ou avaliam-se práticas culturais, é necessária a noção sincrônica do tempo histórico. Nesse caso, o que importa aqui é perceber que há uma sincronia das práticas sociais, pois os movimentos de extinção do curso de Estudos Sociais da UEFS, mesmo sem intenção, caminhavam ao encontro das inquietações da sociedade, mesmo sendo em um período no qual as disputas aconteciam muito mais no âmbito da clandestinidade, por conta do momento histórico em processo de abertura política e/ou redemocratização.

Um trecho da professora Celeste Pacheco utilizado aqui vai corroborar a perspectiva acima, pois sinaliza a importância de cursar uma disciplina específica para garantir sua vaga no mercado de trabalho:

É...então, eu vou dar um... um exemplo, então faziam o vestibular para a Universidade de Feira muitos poucos dos que faziam cursos pré-vestibular, poucos faziam vestibular lá, na Faculdade de Educação, muitos iam fazer vestibular na Federal, então não tínhamos essa ampliação de vagas em instituições públicas, não tinha, então década de 70, então 79 eu fiz vestibular pra História porque os cursos de licenciatura curta, faziam uma plenificação, só que eu não fiz a plenificação, aí eu fiz outro vestibular, eu fiz vestibular na Universidade Federal da Bahia em 1979, então eu estudei 79 a 80, 81, 82 e 83, cinco anos estudei, então eu fiz a licenciatura e o bacharelado, simultâneo, na Federal (Celeste Pacheco, 2017).

A professora Elizete da Silva traz para o debate a organização e a profissionalização do professor de História, tendo em vista que ela discorre sobre a entidade representativa desse profissional desde 1961, que é a ANPUH, e seus embates para a profissionalização do historiador. Para a professora Elizete da Silva, a luta pela profissionalização não era restrita apenas aos professores da UEFS, mas havia toda uma movimentação nacional em torno dessa questão. Vejamos o que ela relata:

E quanto à ANPUH, a ANPUH era a nossa entidade – era e é até hoje – a nossa entidade de classe de professores de Universidade de História, e a ANPUH também estava nessa luta. Então nós não estávamos sozinhos, não eram os doidinhos de Feira de Santana. Havia um grande leque de

possibilidades de outras perspectivas para a Universidade, para os Estudos Sociais que deveria ser realmente terminado e se voltar aos conteúdos específicos das disciplinas das humanidades, inclusive da História (Elizete da Silva, 2016).

Ainda a partir das memórias da professora Elizete da Silva, identifico que o processo, movimentado e muitas vezes protagonizado com reivindicações e ações do movimento estudantil, foi apoiado pelos docentes. Mas não é só a professora Elizete da Silva que apresenta suas memórias, pois o momento foi vivenciado por ela e seus colegas. A professora Albertina Vasconcelos (2001) atuou como docente inicialmente no Curso de Estudos Sociais e respectivamente em Licenciatura em História da UESB e reúne todos os requisitos significativos desse estudo, pois saiu da UFBA para residir em Vitória da Conquista.

Albertina Vasconcelos⁴⁵ foi contemporânea e companheira das lutas pelo processo de implantação do curso de História, participou das reuniões da ANPUH e fez parte da Associação dos Docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (ADUSB). Ela conta no seu depoimento o que significou a sua ida para Vitória da Conquista, os embates pela extinção do curso de Estudos Sociais, entre outras questões significativas para a compreensão do cenário

*O que de importante vai marcar a atuação desse grupo, o grupo recém-chegado e o grupo que se constituiu com os que estavam aqui, é a transferência de uma participação política com movimento social para a **militância como trabalhadores da educação**. Aliás “trabalhadores da educação” foi um termo cunhado a partir da **experiência dos professores de Minas Gerais, que inclusive fundaram a uma entidade dos Trabalhadores da Educação justamente em consonância com o movimento de toda a sociedade brasileira que lutava por redemocratização**, para que aquela imagem do professor como profissional liberal componente de uma camada média e distante da maioria dos trabalhadores, como se fosse uma elite, fosse desmitificada, **para que nós, além de lutarmos pelas bandeiras democráticas, pudéssemos também lutar por condições de trabalho e salário, irmanados num movimento de solidariedade com a maioria explorada da sociedade brasileira** (VASCONCELOS, 2001, p. 38).*

Confesso que, mesmo atenta às armadilhas que podemos cair com a história oral, com as entrevistas, com as narrativas, fiquei tocada com as palavras da professora Albertina. Não só pelo teor político e de classe que ela expressa, mas principalmente por conta das memórias que os outros sujeitos possuem sobre ela.

⁴⁵ Albertina Lima Vasconcelos foi professora das Faculdades de Formação de Professores de 1977 a 1980, quando passou a lecionar na UESB. Foi uma das fundadoras da Universidade, do curso de História e da Associação de Docentes da UESB (ADUSB). Lotada no Departamento de História, estava afastada para doutorado na Universidade de Campinas (Unicamp) e faleceu no dia 1º de dezembro de 2005.

Os elementos acerca da profissionalização expressos na narrativa da professora Albertina indicam que a situação, tanto salarial quanto de condições de trabalho, não era confortável. Indicam inclusive que a luta precisava ser coletiva, destacando a importância de o professor se reconhecer trabalhador e se posicionar politicamente, fato destacado em outras narrativas dos professores da UESB que se intitulam precursores de um curso de licenciatura em História que priorizava uma formação política.

A professora Albertina Vasconcelos destaca em suas memórias um fato relevante, que desmistifica a formação dos professores que fizeram sua formação na Faculdade de Formação de Professores:

No momento em que era quase crime de segurança nacional falar do nome do professor Paulo Freire, a Faculdade de Formação começou a discutir Paulo Freire e a repensar as práticas pedagógicas e as concepções de educação. São essas as experiências que marcaram a nossa trajetória inicial na FFPVC. Nesse período, de 77 a 79, nós vivenciamos essa riqueza de experiência (VASCONCELOS, 2001, p. 41).

A partir desse relato, percebe-se que os professores que saíram da capital, com sua formação em História, na Universidade Federal da Bahia, estavam em sintonia e foram atuar nas faculdades de formação dispostos a colocar em prática os aprendizados adquiridos com e na sua formação, ao menos no que se refere às questões políticas. Posso afirmar isso, porque tanto a professora Elizete da Silva quanto Marli Geralda indicaram esses aspectos nas suas narrativas. A professora Albertina Vasconcelos vai mais além e relata outra experiência significativa ainda na Faculdade de Formação:

Agora, o grande marco mesmo da Faculdade de Formação e que não pode ficar esquecido é o fato de a gente pensar o ensino superior não só na sua perspectiva micro de sala de aula, mas como um processo mais geral, mais global e aberto à comunidade, para promover experiências para a própria comunidade. Nesse sentido destaco a ideia de realizar a I semana de Cultura Regional que partiu da professora Elzir Vilas Bôas (VASCONCELOS, 2001, p. 41).

A concepção de aula, de ensino superior que permeia as relações na Faculdade de Formação de Professores de Vitória da Conquista, é realmente diferenciada, e as narrativas levam a crer que os professores incorporaram o espírito de grupo, de construção coletiva, o que não é percebido nas outras faculdades de formação. E é exatamente por isso que eles apresentam o projeto do curso de licenciatura em História mais voltado para as questões da emancipação humana, mesmo que, em consonância com os outros projetos, não priorizem o estágio supervisionado e, consequentemente, a relação com a escola básica.

Essa é uma das contradições percebidas não só em Vitória da Conquista, mas nas outras duas instituições investigadas. Tanto os colegas professores, como o professor Itamar, a professora Elizete, a professora Marli Geralda, quanto os estudantes Genilson, Ligia, Carlos Alberto foram unânimes em trazer fatos e situações em que a presença da professora era marcante.

Por isso, ao receber das mãos do professor Itamar, logo após a entrevista, o livro intitulado “UESB: Memória – trajetórias e narrativas” e me deparar com o relato da professora Albertina, não hesitei em fazer uso desse material como mais uma fonte de pesquisa. E aqui percebi o significado das palavras da professora Elizete da Silva, quando rememora sua participação nas disputas de campo de atuação na UEFS:

E quanto à relação com outros professores da UNEB e da UESB ela existiu de forma muito – eu diria – muito fraterna. que foram os meus colegas na UFBA. Então... Qual é o tronco comum? É a UFBA. Né?... (Elizete da Silva, 2016).

Sobre a ANPUH, Costa e Oliveira (2007) indicam que a ANPUH espelha o encaminhamento dado pela categoria. Portanto, em 1977 é posta a discussão e consolidam-se todas as ações necessárias para incluir no quadro de sócios da entidade professores dos outros níveis de ensino, além de professores universitários. Essas reivindicações aconteciam em Feira de Santana, mas repercutiam nas outras universidades estaduais:

E a ANPUH, como nossa entidade de classe, ela também encabeçou esta luta em nível nacional. O Estado da Bahia já apresentava, assim como em outros aspectos, uma consonância com questões nacionais e nessa labuta não foi diferente. E me lembro que aqui na Bahia tinha uma velha professora – já foi – saudosa Eugênia Lúcia que deu assim o sangue por essas discussões. A professora Marli Geralda Teixeira também. São duas grandes mestras. Marli foi professora do curso de Estudos Sociais aqui na UEFS mas Eugênia não teve tempo. Eugênia também foi antes da hora, mas deu uma contribuição muito boa onde andou, onde passou com essas ideias do Curso de História específico e fazendo a ponte da ANPUH em nível nacional e em nível regional de Bahia. Ela fazia parte das direções da ANPUH, e era – quando eu era estudante ainda eu me lembro na UFBA que era a primeira ANPUH que eu fui – ela foi uma das organizadoras dessa ANPUH na UFBA no início dos anos setenta. Eugênia Lúcia Viana Nery é o nome dela (Elizete da Silva, 2016).

Esse desabafo da professora Elizete da Silva reafirma a hipótese de que a formação e atuação de professores de História têm uma relação direta com seus professores formadores. A perspectiva freireana e os embates políticos encampados pelos professores fundadores do

curso de licenciatura em História da UEFS deram o tom e contribuíram para as posturas dos futuros professores de História, que em seu processo de formação demonstravam que compreendiam o processo de luta travado para a implantação do curso de licenciatura em História. Vejamos o que narra o professor José Raimundo Fontes sobre essa efervescência política e o momento contestatório:

*Portanto já em 83, nosso intuito... 83, 84, 85 começamos... Final de 83, 84 tramitou nos órgãos até ser aprovada a primeira turma. Então veja, o... é claro... O que é que muda de 76 para 85? Muita coisa, porque naquele momento de luta militar surge também o debate sobre a natureza das instituições de produção do saber. Aquilo que era momentaneamente um avanço – que eram os cursos de curta duração – se tornaram, digamos assim, insuficientes no nosso... né!? A sociedade brasileira de forma muito visível iria participar da sua história, conhecer suas instituições, ou seja, consolidar uma área do saber de pesquisa em várias universidades que a gente pode olhar também nesse momento... **A história da formação de professores, a história de capacitação de profissionais para trabalhar em instituições formadoras... reflete um pouco a conjuntura das lutas sociais, as conjunturas da produção do conhecimento**, e aí nós já tínhamos os organismos, as associações universitárias que defendiam uma reforma da universidade. (Jose Raimundo Fontes, 2016).*

A narrativa do professor José Raimundo faz eco nas palavras da professora Elizete da Silva, como lemos a seguir:

*Então, para concluir esse pensamento, eu diria que havia um descontentamento interno na UEFS no próprio grupo de estudantes, especialmente os que formavam o Diretório Acadêmico; **entre os professores do curso havia um movimento estadual e um movimento nacional em termos de ANPUH colaborando nesta discussão e reivindicando de fato um curso de História** (Elizete da Silva, 2016).*

Os grifos da entrevista reforçam a posição de os professores do Estado da Bahia estavam irmanados com as questões que aconteciam Brasil afora, ou seja, as reivindicações, disputas e lutas travadas no cenário nacional também encontravam eco e reverberavam no sertão baiano. O cenário apresentado para a formação de professores de História e, conseqüentemente, seu processo de profissionalização são delineados por embates que vão além do eixo sul/sudeste e acompanha as demandas nacionais.

Portanto, as mudanças políticas dos anos 1980 que possibilitam repensar a formação do professor de História, os embates pelo fim dos Estudos Sociais como curso superior de formação de professores sempre mobilizaram pesquisadores envolvidos com o ensino de História e seus desdobramentos. Trabalhos como o de Ciampi (2010), Oliveira (2011), Silva

(2010), Costa (2010) propõem reflexões sobre os currículos dos cursos de graduação em História, todos devidamente localizados, mas demonstrando que do norte ao sul do Brasil a formação docente de história provocava e vem provocando discussões, respostas e olhares de vários profissionais da área.

A professora Ernesta Zamboni (2001) indica que nos anos 1980 o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Portanto, as reivindicações dos professores da Bahia estavam em diálogo com as discussões nacionais, de fazer valer as reivindicações da ANPUH.

Se por um lado a qualidade dos profissionais formados pelo Curso de Estudos Sociais, torna-se bastante discutível, uma vez que a proposta curricular oferecida abrange várias áreas do saber, sem aprofundar nenhuma delas, a proposta do curso de História para esses profissionais preconiza certa distância da sala de aula, haja vista os objetivos específicos do curso de História da UEFS, mesmo que o objetivo geral fosse a formação de professores para atuar na escolarização básica de ensino:

Desenvolver o respaldo teórico capaz de proporcionar ao nível prático, o desenvolvimento e a produção de pesquisas referentes à realidade sociopolítica e econômica circundante; Estabelecer um diálogo permanente com a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, onde os reais problemas que atingem a região sejam vistos dentro de uma perspectiva científica, buscando alternativas de solução (PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UEFS, 1984, p. 4).

Esses objetivos estão descritos no projeto de um curso que tem na sua base a formação de professores de História, no entanto não explicitam como aconteceria a atuação efetiva desses profissionais em sala de aula. Além disso, para efetivar essa formação era necessário promover o ingresso de profissionais, que passou a ocorrer através de concurso público, substituindo as conhecidas práticas de “indicação”, conforme sinaliza a professora Celeste Pacheco:

Então em 87 abriu um edital pra concurso nas universidades, então foi um grande concurso e eu fiz, eu me inscrevi e esse concurso atraiu em diferentes áreas professores da Universidade Federal da Bahia. Então professores já com trabalho na Pós-Graduação fizeram esse, porque não tinha dedicação exclusiva, fizeram esse concurso das Universidades Estaduais, eu lembro bem da UEFS, da UNEB. E eu fiz. E o que foi que alguém poderia perguntar: O que foi que atraiu? A tabela de salários. [...] Se tivesse tido efetivado aquele plano de salários para o ensino superior do Estado da Bahia, hoje nós estaríamos com um salário base de quase 40.000 reais [...]. Só que essa tabela de salários não tinha sido autorizada pela Assembleia Legislativa e aí os mesmos, esses professores foram aprovados e

muitos desses professores só ficaram um semestre, depois eles voltaram e continuaram na Universidade (Celeste Pacheco, 2017).

Além das questões salariais, as relações de trabalho sofreram alguns ajustes que evidenciam que o processo de interiorização do ensino superior, mesmo fazendo parte de um projeto do governo do Estado, encontrou dificuldades para sua efetivação, principalmente em relação às relações econômicas:

Não só no caso da UNEB foi um concurso, concurso público, não foi seleção, então só que nós tivemos a carteira assinada, então era, era uma... não sei que confusão administrativa de regime jurídico de trabalho, havia uma confusão e aí acho que quatro anos depois deu baixa na carteira e aí efetivou que... talvez do ponto de vista legal tivesse que fazer um novo concurso, mas o que estado fez foi esse, ele deu baixas em todas as carteiras, pagou porque foi que estava...ele que estava rompendo o contrato, tinha um contrato de trabalho, eles estavam rompendo contrato e efetivou todos os professores, então eu fiz o concurso... então quando eu digo assim todas elas entraram nesse processo, porque eu fiz na mesma semana, eu fiz para o concurso para a UNEB, foi Metodologia e Prática do Ensino de História para trabalhar com Metodologia do Ensino, Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado na UNEB, eram quatro...eram quatro vagas, então tinha pra Alagoinhas, Santo Antônio de Jesus e mais duas que eu não lembro e aí é...eu fiz um, o meu mapa e pensei “não, quem mora em Feira de Santana a melhor opção é Alagoinhas” e aí uma grande amiga minha que foi colega de graduação, ela fez para Santo Antônio de Jesus, ela morava em Salvador e ia pra Feira, quando....então só que eu fiz...é...São editais diferentes mas fazem parte de um mesmo momento, tanto que é que eu fiz os dois concursos, e na Universidade Estadual de Feira de Santana o concurso foi para que eu já tinha conversado com você (Celeste Pacheco, 2017).

O professor João Lopes, estudante da primeira turma do curso de História da UNEB e Alagoinhas, apresenta algumas pistas sobre isso:

Olha, na verdade nós enfrentamos muitas dificuldades. Não é? Nós estávamos naquele momento, o Brasil estava saindo da ditadura militar, então era um processo ainda de transição, e eram muitas lutas que estavam acontecendo, em vários sentidos. E nós enfrentamos também no curso a dificuldade da própria precariedade, não tinha biblioteca ainda, porque a biblioteca herdada era a biblioteca ainda do curso de Estudos Sociais, então havia uma diferença muito grande entre uma coisa e outra, então a biblioteca mais especializada em História era muito precária, praticamente não tinha livros (João dos Reis Vieira Lopes Filho, 2016).

O entrevistado segue sua narrativa destacando que as dificuldades extrapolam os limites do *campus*, pois as condições de trabalho dos professores também não são favoráveis:

A gente encontrava muitas dificuldades, inclusive dificuldades em relação à própria estrutura – porque na verdade não tinha –, não tinha nenhuma estrutura para o funcionamento do curso, era tudo ainda muito improvisado dentro da própria universidade... havia uma dificuldade com a questão salarial dos professores, com relação a transporte, com relação à hospedagem... o curso era noturno, a maioria dos professores eram de Salvador – eram poucos professoras que eram de Alagoinhas – então havia uma dificuldade em relação a isso, e nós enfrentamos várias vezes, vários problemas em relação a transporte, não ter transporte, de não ter dinheiro para transporte, essa dificuldade toda. (João dos Reis Vieira Lopes Filho, 2016).

As narrativas de João Lopes seguem adiante informando que a titulação dos professores que atuavam nos cursos também foi questionada e entrou na pauta de reivindicações:

[...] Então enfrentamos muita dificuldade com relação a isso. E as dificuldades de determinados professores que ainda não tinham, doutorado, mestrado... Então isso foi acontecendo ao longo do tempo (João dos Reis Vieira Lopes Filho, 2016).

Percebe-se que os problemas sinalizados pelas professoras Elizete da Silva, Ires Mais Muller, Marli Geralda e pelo professor José Raimundo Fontes encontram consonância com as angústias e dificuldades apresentadas pelo professor João Lopes, na época estudante do curso de licenciatura em História e testemunha da extinção do curso de Estudos Sociais. A partir das memórias dos professores entrevistados, pude inferir que a implantação dos cursos de História nas universidades estaduais não aconteceu de forma natural, como sinalizam os documentos. Mesmo porque os professores que participaram desse processo fizeram parte do grupo de estudantes da UFBA num momento político combativo e ao mesmo tempo silenciado, mas não deixaram de protagonizar sua prática docente, quer na condição de estudante de História na UFBA, quer na de professor nos cursos de Estudos Sociais, ou mesmo na de professores dos cursos de licenciatura em História.

Tal perspectiva me leva a dialogar com Selva Guimarães Fonseca (1997), quando analisa a história de vida de um grupo de professores que ministram ou ministraram a disciplina de História e evidencia como suas experiências pessoais influenciaram suas práticas em sala de aula. No entanto, para a autora, os relatos do período do Regime Militar foram o que mais marcou a vida e as carreiras desses docentes, por conta de vários aspectos, desde a

mudança do cotidiano educacional, tanto por conta das alterações nos aspectos pedagógico, como no administrativo ou político.

Não tenciono aqui fazer críticas às posturas dos professores que atuaram nas primeiras turmas dos Cursos de Licenciatura em História, mas revelar suas memórias, suas lembranças, como esses professores vivenciaram sua formação, profissionalização e docência, e se posicionaram frente aos debates educacionais entre os anos em que saíram de sua graduação para serem professores de História no interior da Bahia.

O próximo capítulo apresenta as memórias dos estudantes que fizeram parte dos primeiros cursos de História nas três universidades estudadas e possibilita perceber que o processo de expansão do ensino superior na Bahia trouxe impactos na formação desses sujeitos.

5 QUARTO CAPÍTULO

OS EGRESSOS: EXPECTATIVAS E HORIZONTES

Este capítulo apresenta as narrativas dos egressos, identificando quem são eles, onde estão e o que falam acerca das disputas que envolveram o projeto do curso de licenciatura em História, os embates travados entre os sujeitos que juntos vivenciaram o processo de expansão do ensino superior na Bahia. É composto por memórias de oito professores de História que tiveram sua formação nas universidades estaduais baianas e fizeram parte das primeiras turmas dos cursos de licenciatura em História, mesmo que alguns tenham sido remanescentes dos cursos de Estudos Sociais⁴⁶.

Quadro 5 Formação dos(as) entrevistados(as)

Nome	Formação	Atuação
Ligia Malena Coelho Silva	Graduada em História pela UESB	Professora de História da Escola Polivalente, leciona no Fundamental II e Ensino Médio
Genilson Ferreira da Silva	Graduado em História pela UESB Pós-graduado pela UESB Mestre pela UNEB Doutor pela UNEB	Professor de História da UNEB Campus VI / Caetité
Irani Roque dos Santos Ribeiro	Graduado em Licenciatura Curta em Estudos Sociais pela UNEB/Alagoinhas; Graduado em História pela UNEB Campus II/ Alagoinhas	Professor de História do Colégio Municipal Presidente Castelo Branco e no Colégio Luiz Eduardo na cidade de Pojuca.
Ilnara Barros Daltro de Santana	Graduada em História pela UEFS	Professora de História da rede pública da educação básica em Feira de Santana
Eunice Paranhos Silva	Licenciatura Curta em Estudos Sociais pela UEFS Licenciada plena em História pela UEFS Pós-graduada pela UEFS	Professora de História na Escola General Sampaio em Feira de Santana e no Colégio Estadual Georgina de Melo Erismann. Leciona Fundamental II e Ensino Médio.
José Jorge Andrade Damasceno	Graduado em História na UNEB Campus II Mestrado na UFBA Doutorado na UFF	Professor de História da UNEB – Campus II, Alagoinhas.
João dos Reis Vieira Lopes Filho	Graduado em História na UNEB-Campus II Graduado em Psicologia	Funcionário da Caixa Econômica Federal (aposentado) Secretário de Governo de Alagoinhas (2 anos) Secretário da educação de Alagoinhas (2 anos)
Carlos Alberto Pereira	Graduado em História pela UESB Pós-Graduado pela PUC-Minas Mestre pela Universidade de Brasília Doutor pela Universidade do Rio G.do Norte	Professor de História da UESB

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nas informações recolhidas do Lattes e fornecidas pelos entrevistados.

⁴⁶ Entre os entrevistados, dois cursaram licenciatura curta em Estudos Sociais e foram reintegrados no curso de História.

Os entrevistados foram escolhidos por meio de indicações, referências de outros colegas e mesmo por sugestões de professores. Eles e elas atuam no Ensino Superior e na Educação Básica, e narram suas histórias, expectativas e perspectivas ao longo do tempo, permeando memórias de estudantes de graduação e de atuação profissional na área de História. Para uma melhor compreensão dessas narrativas, optei por apresentar os sujeitos por Instituições, objetivando circunscrever as experiências no seu espaço de formação e consequentemente de atuação, para ao final do capítulo triangular as questões ao cenário baiano, foco do estudo. Assim, vou seguir a ordem dos cursos e primeiro apresentar os egressos da UESB e da UEFS, finalizando com os da UNEB.

Koselleck (2006) é um dos autores que me auxiliam nessa empreitada, pois traz experiência e expectativa como categorias e que podem ser utilizadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois entrelaçam a análise do passado e do futuro. São categorias que também possibilitam o uso metodológico para analisar as ações concretas no movimento social e político, em determinado tempo-espaço. O espaço que me interessa, para além das vivências dos professores depoentes, é o da sala de aula.

A sala de aula vai figurar aqui em dois momentos. No primeiro, e não necessariamente nessa ordem, quando esses professores discorrem sobre suas memórias de estudantes universitários de um curso de licenciatura em História no interior da Bahia. E o outro momento, que pode ser o segundo, por ordem cronológica mas não de narrativas, é a sala de aula, na qual esses professores, agora com autoridade docente, atuam. Esse espaço é o de narrar suas memórias de profissional, de professor/a de História. As narrativas não são tranquilas, pois muitas vezes elas se sobrepõem, e isso exige um cuidado redobrado na escuta, nas inferências e consequentemente nas análises. A narrativa de Carlos Alberto é ilustrativa acerca desses dois momentos. Quando indagado sobre sua formação, o egresso automaticamente associa ser estudante a ser professor de História:

Então eu ingresso no curso de História em 1985, eu...termino o curso de História em...90 [...] Mais adiante, já na condição de aluno eu me tornei professor de uma das principais escolas particulares da cidade, o Instituto São Tarcísio em 1988. Trinta e dois anos tem muita...como se, muita coisa a ser contada porque...eu...a história do Brasil e a gente dentro dela é um verdadeiro turbilhão, é um verdadeiro maremoto de emoções, de acontecimentos, de experiências, de iniciativas [...] Em 92 eu entrei na UESB apenas com a graduação e eu sou o primeiro ex-aluno, além da primeira turma, eu sou o primeiro ex-aluno concursado no Departamento de História da UESB... é...em 92 portanto eu faço concurso, 93 eu entro é...como professor...(Carlos Alberto Pereira, 2017).

A narrativa evidencia que as memórias de sua formação se confundem com as de sua atuação, construída ao longo do tempo. De um tempo que delimitadamente inicia nos anos 1985/6 e se concretiza em 1993, mas que atravessa essa delimitação e permanece pulsante e dinâmico. Para Koselleck (2006), a experiência é o passado presente, a constituição de lembranças, tanto individual quanto coletiva. Já a expectativa é o futuro presente, ou, a partir de nossas experiências, aquilo que pode ser previsto. As expectativas podem ser revistas, as experiências são recolhidas. Espaço de experiência e horizonte de expectativa não coincide, mas caminham de formas paralelas e nem sempre se encontram.

Essa separação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa é uma das principais características da formação da modernidade e, consequentemente, um novo conceito de tempo histórico. A “experiência” e a “expectativa” são apresentadas por Koselleck (2006) como duas categorias históricas que “entrelaçam passado e futuro” (KOSELLECK, 2006, p. 308) e contribuem para analisar as narrativas dos professores, bem como dos estudantes/professores no seu processo de contar suas experiências docentes nas várias esferas nos últimos anos de sua história.

Destaco trechos de alguns depoimentos que ilustram essa relação entre experiência e expectativa que fizeram parte dos egressos, em momentos diferentes, mas que ocorreram num mesmo momento histórico de suas vidas.

Na verdade a... eu já imaginava que ter o segundo grau era, era, era... era muito pouco pra mim, me colocaria muitos limites... tudo que eu queria. Eu sempre me via como biólogo. Poxa... já pensava, já discutia com os meus colegas naquela época alguma especialização em biologia marinha. Biologia era uma coisa que me tocava muito. Né?... Mas Conquista não tinha... Conquista não tinha e como venho de uma família com... que não tem muitas condições... meu pai só pode garantir que um... dois irmãos meus saíssem pra estudar fora né?... e eu tive que ficar. Eu tive que ficar e... fiz vestibular pra História...(Genilson Ferreira da Silva, 2017).

A expectativa do professor Genilson em se tornar biólogo foi sufocada por questões socioeconômicas, mas diante das necessidades, transformou sua experiência em algo que não só trouxe reconhecimento social, ascensão econômica, mas o preparou para o mundo acadêmico.

A egressa Ligia Malena, também professora de História, apresenta suas expectativas de trabalhar no comércio, ou mesmo ser aprovada em concurso público, mas sua experiência no curso de História a levou a novas expectativas, novas buscas, e atualmente se considera uma ótima professora:

Aí eu fiz um curso de pré-vestibular e quando chegou no período de fazer o vestibular eu optei por História. Fui aprovada e aí... A princípio não era o que eu desejava... a princípio eu queria ficar com... fazer uma coisa... fazer um curso mais voltado para a questão... para a área do trabalho. Comércio, alguma coisa assim ligada... ou alguma coisa pra concurso. Só que eu comecei a fazer o curso de História e aí fui me apaixonando. E aí assim... terminei o curso no período – período hábil – foi muito bom...(Ligia Malena Coelho Silva, 2017).

O depoimento de Eunice Paranhos é incisivo ao informar sua falta de expectativa em relação ao curso de licenciatura em História e traduz uma inevitabilidade em relação ao futuro, mas sem projeções. Afirmar que optou pelo primeiro que apareceu revela uma falta de expectativas em relação ao futuro, mas que necessariamente não condiz com a atuação dessa depoente, como pode ser conferido mais adiante ao longo do texto:

*Então o primeiro a ser implantado foi o de História. Como eu já estava fazendo Estudos Sociais e eu queria terminar mais rapidamente, não vou dizer que foi por vocação, não; **então eu optei logo pelo primeiro que apareceu**, que foi o curso de História (Eunice Paranhos Silva, 2017).*

O professor Carlos Alberto explicita sua relação com o passado entrelaçada ao futuro, ou seja, esse seu nascimento. Ele está aprisionado ao passado e não foge disso ao expressar seu desejo de escrever sobre essa relação, sua trajetória, que considera positiva e além das expectativas que projetou:

*[...] eu tenho ainda a intenção de escrever um artigo, algo parecido sobre a minha trajetória com o título **Professor Cacá, de camelô a doutor**. É... porque... eu nasci em 1964 no ano do golpe civil militar, eu fiz a minha... é...na, na época ginásio e segundo grau em escola pública, é...terminei o curso técnico em contabilidade em 1982...(Carlos Alberto Pereira, 2017).*

Ao reafirmar sua proposta de registrar sua história, Carlos Alberto apresenta argumentos incontestáveis de que está dizendo a verdade, e não só ao enfatizar sua necessidade de “Professor Cacá, de camelô a doutor”. Ele se coloca como dono de um recurso argumentativo que me remete a Fiorin (2011), que afirma: “o narrador faz uso do recurso argumentativo inteiramente adequado, porque no caso particular comprova a verdade geral enunciada e nenhum outro exemplo pode desmenti-la” (FIORIN, 2011, p. 77). Portanto, essa utilização é muito importante e não causa danos a ninguém mais, apenas reforça sua história, sua realidade, suas memórias, que mesmo individual dialoga com a de outros professores que compartilharam certo momento histórico, como apresento a seguir.

5.1 OS ANOS DE 1980/1990: JUVENTUDE, NORDESTE, REFORMAS, UNIVERSIDADE, BAHIA.

“Na Bahia existe Etiópia/Pro Nordeste o país vira as costas”⁴⁷. O trecho dessa canção expressa o desinteresse das elites brasileiras para com o Nordeste e foi entoada por toda uma geração que vivenciou o final dos anos 1980 na Bahia. Herdeiros do processo de redemocratização, vivenciaram mudanças nos diversos cenários nacionais e consequentemente estaduais.

A Bahia, que de 1979 a 1983 ficou sob a égide do então governador Antonio Carlos Magalhães, do PDS⁴⁸, elegeu, por eleição direta, o seu correligionário João Durval Carneiro, também do PDS, que governou de 1983 a 1987. O PDS era um partido político que possuía vínculos com o regime militar, mas propagava em seu manifesto de lançamento “a reforma e a transformação” e propunha a implantação de uma “democracia social” no Brasil. Defendia inclusive o voto direto para a eleição de governadores e prefeitos, em consonância com o processo de abertura desencadeado durante o governo de João Figueiredo (1979-1985). Esse é o cenário que vai receber os estudantes dos primeiros cursos de licenciatura em História da Bahia.

Foi em meio a essa efervescência política, econômica e cultural que emergiram os estudantes dos cursos de licenciatura em História das universidades estaduais baianas. Ainda que esses jovens não residissem em Salvador, os meios de comunicação radiofônicos transmitiam diariamente tanto as notícias nacionais e locais quanto músicas consideradas hits do momento. Portanto, mesmo quem não acompanhasse o Olodum⁴⁹ sabia da existência de suas músicas, que possuíam um forte cunho de denúncia social.

É nesse contexto dos anos 1980 que surgem novos atores no cenário político e social, através de organização de sindicatos, associações científicas e comunitárias, novos partidos políticos e organizações não governamentais que começavam a desenvolver ações que não eram assumidas pelo Estado. Ao mesmo tempo eram retomadas as campanhas para eleições diretas em todos os cargos eletivos, possibilitando a chegada a alguns estados e municípios de

⁴⁷ Composta por Tatau, ex-vocalista do Araketu, e Paulo Moçambique, compositor do bairro do Engenho Velho da Federação, Protesto Olodum, também conhecida por “E lá vou eu...” , foi uma das canções mais tocadas no carnaval de 1988.

⁴⁸ Sucessor direto da Arena, o PDS foi o destino das principais lideranças que apoiavam o regime militar. Nasceu governista e majoritário nas duas casas do Congresso Nacional e foi o principal sustentáculo político do presidente João Figueiredo (1979-1985), que a ele se filiou. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-democratico-social-pds>> Acesso em 2 de set. 2017.

⁴⁹ Um dos principais blocos afro do carnaval de Salvador, junto com o bloco Ilê Aiyê, que é o mais antigo bloco afro do carnaval da cidade de Salvador, em 1974. Cantam samba reggae e suas letras retratam a luta e a história das culturas africana e brasileira.

grupos que buscavam desenvolver políticas públicas voltadas para atender às necessidades e interesses da maioria da população.

Além das questões políticas, alguns economistas, como Pessoti e Pessoti (2010), sinalizam que na década de 1980 a economia brasileira se tornou dependente dos reajustes impostos pelas duas crises mundiais do petróleo, o que provocou um rearranjo muito vasto dos controles internacionais de mercado, não só por meio de políticas de gestão energética nos países mais desenvolvidos, mas também do uso mais racional do consumo de energia e do crescimento da informática. As mudanças protagonizadas por novos processos de automação, e também da expansão da informática, causaram mudanças nas condições internacionais de concorrência no comércio mundial.

em virtude das crises internacionais experimentadas no período, o Brasil arrefeceu sua política de investimentos públicos, provocando uma diminuição da intervenção do estado no fomento ao desenvolvimento industrial das regiões atrasadas, como era o caso do Nordeste e da Bahia em particular (PESSOTI; PESSOTI, 2010, p.31).

Um trecho da entrevista de Eunice Paranhos, egressa do curso de Estudos Sociais, é ilustrativo acerca do período:

*Então, ao fazer essa transferência de curso foi mantido o mesmo número de matrícula na UEFS. Eu esperava então algumas disciplinas pra poder cursar. E naquele momento as discussões que permeavam a universidade eram: Eleições diretas para presidente da República, havia uma mobilização muito grande. **Aquele envolvimento todo, aquela esperança, aquele sonho, de que as eleições diretas resolveriam todos os problemas políticos do Brasil e sociais.** Então naquele momento era de transição (Eunice Paranhos Silva, 2017).*

Eunice Paranhos reforça a ideia de esperança e sonho envolvidos no projeto político e também no próprio curso de História. Outro trecho significativo da entrevista, que retrata não só a expectativa que o curso de licenciatura em História traduz nesse momento para esse grupo de estudantes, mas evidencia os conflitos que existiam entre os estudantes egressos dos Cursos de Estudos Sociais e os novos de História, é o seguinte:

É... exatamente, momento da transição ainda se falava muito nisso. Né? O sonho de um Brasil melhor, a rejeição a tudo o que representasse ou que lembrasse a ditadura que tava acabando de... dando seus últimos passos, né? E seus últimos questionamentos, então a relação a isso... Então, qualquer coisa que lembrasse ditadura era muito rejeitado, muito discutido, e como o curso de Estudos Sociais lembrava ditadura, é como se os alunos

de Estudos Sociais representassem essa velha ditadura, e a discriminação acho que vinha daí, né? Porque a gente vinha de um curso que é... era uma fase da história que ninguém queria preservar, ninguém queria ter mais, e a gente sente um pouco disso durante a licenciatura de História, essa discriminação (Eunice Paranhos Silva, 2017).

Mesmo que a universidade seja entendida como espaço de diálogos que busca integrar os diferentes em qualquer dos aspectos, o relato de Eunice expõe as dificuldades de pertencimento, de aceitação em relação ao outro nesse espaço democrático. O que não retira, em momento algum, o caráter inovador e corajoso dos que buscaram na universidade a perspectiva do algo novo e saudável, mantendo e ressignificando o já existente. A situação nacional reflete essa nova conjuntura, que pode ser observada tanto na desorganização das finanças públicas quanto na elevação da inflação. Com isso, ocorre a diminuição dos investimentos públicos em geral, inclusive dos que davam suporte aos programas de desenvolvimento regional e de controle dos gastos públicos.

Percebe-se assim o esfacelamento do modelo de intervenção estatal, o que provoca a ruptura dos projetos de política regional, causando a desarticulação das instituições que viabilizavam o desenvolvimento das regiões atrasadas, que no Nordeste eram a Sudene e o BNB. Em relação ao poder local, foi montada uma explícita política industrial, setorial e regional. Além de participar diretamente de alguns empreendimentos, com estudos, investimentos e infraestrutura, o governo estadual concedeu um amplo conjunto de incentivos fiscais e financeiros, o que possibilitou ao capital privado reduzir drasticamente o risco de sua participação no processo produtivo e garantiu vantagens comparativas à Bahia em relação aos demais Estados do Nordeste.

De acordo com os apontamentos de Guerra e Gonzalez (2011), ao final dos anos 1980 a Região Metropolitana de Salvador, que compreendia 10 municípios, com destaque para Salvador e Camaçari, já tinha consolidado suas modernas feições e tendências, enquanto núcleo econômico de destaque, com o avanço da indústria de base, constituída pela metalurgia, pela química e, em escala significativamente menor, pela indústria mecânica para equipamentos de perfuração de petróleo. Por conta disso, essa região passou a concentrar um “parque produtivo criado, basicamente, com recursos estatais, capital intensivo, produtor de bens intermediários e, até então, sem grandes perspectivas de desdobramentos para frente”. (GUERRA; GONZALEZ, 2011, p.312). Ou seja, diante desse quadro, é possível perceber que havia uma necessidade de expandir esse desenvolvimento para outras regiões do Estado.

No cenário político, surgem vários movimentos e organizações que, através da educação formal e não formal, procuram conscientizar os indivíduos da sua condição

enquanto sujeitos de direitos e consequentemente de deveres aliados à necessidade de que os indivíduos se apropriassem também de instrumentos ou mecanismos importantes para conhecer os seus direitos. E, como era vinculada nesse período, a educação vem como o principal veículo e um dos principais instrumentos de formação da cidadania. Desde o início dos anos 1980 o objetivo das políticas educacionais no Brasil têm sido colocar a educação no centro das preocupações políticas, devendo se constituir num caminho que impulse e promova o exercício da cidadania, mas também a preparação para a força de trabalho como forma de combater a pobreza e possibilitar uma melhor qualidade de ensino. A política educacional brasileira no final da década de 1970 e início da década de 1980 traduz-se em “ações e programas voltados para as regiões mais pobres, onde o caráter nacional define as políticas adequadas às realidades locais, isto é, programas que partiram do governo federal para os estados e municípios” (SILVA 1995, p. 5). Diante disso, é possível perceber que as políticas governamentais, em larga escala, agem como estratégias de recuperação da pobreza e das desigualdades.

“Força e pudor, liberdade ao povo do Pelô, ... e lá vou eu...”⁵⁰ traduz de forma particular um momento bastante significativo para o estado da Bahia, que preconizava um slogan de educar para enriquecer, dentro de um contexto de desigualdades não só nacional como regional. Assim, pode-se supor que houve forte inspiração autoritária nas políticas educacionais baianas, certamente premeditadas, sincrônicas, embora se pudesse considerar que estas últimas somente seriam possíveis diante da extensa margem de manobras que o poder político nessas condições conferia.

Para Rômulo Almeida (1985) certas condições específicas da universidade podem induzir o desenvolvimento regional do Nordeste. Mas, ao mesmo tempo que preconiza o papel da universidade nesse desenvolvimento, alerta que “a universidade, em seu afã de servir ao desenvolvimento, não perca de vista que deve ser o lugar em que qualquer um possa aprender e ensinar qualquer coisa [...]” (ALMEIDA, 1985, p. 167). Ou seja, expandir o ensino superior, muito mais que um projeto governamental, é um projeto de desenvolvimento econômico e social também. Faz parte de um projeto maior de retirar a região Nordeste do denominado “bolsão da pobreza”, conforme os Indicadores Sociais do Nordeste 1970-1980.

⁵⁰ Verso mais tocado da canção famosa no carnaval de 1988, reflete a força de uma geração que denunciava e resistia.

Quadro 6- Ensino Superior (Graduação): Relação entre Demanda (D) e Oferta (O) de vagas no vestibular, segundo regiões e estados do Nordeste (1970, 1975 a 1980)

Regiões e Estados do Nordeste	1970	1975		1976		1977		1978		1979		1980
		Estabelecimentos Públicos		Total	Estabelecimentos Públicos	Total	Estabelecimentos Públicos	Total	Estabelecimentos Públicos	Total	Estabelecimentos Públicos	
Brasil	2,1	2,2	3,5	2,5	4,5	3,0	5,0	3,1	5,1	3,9	6,2	4,5
Nordeste	2,9	4,0	4,1	4,7	5,9	5,0	5,8	4,7	5,3	5,3	6,0	4,7
Maranhão	2,7	5,9	5,9	7,0	7,0	9,2	9,2	7,4	7,5	10,2	10,2	12,7
Piauí	2,9	5,5	5,5	6,3	6,3	6,6	6,6	6,7	6,7	6,6	6,6	7,1
Ceará	3,8	4,7	6,1	5,0	6,9	6,0	6,9	5,6	6,5	5,2	5,8	6,7
Rio G. N	2,3	2,6	2,6	3,1	3,1	3,8	3,8	4,0	4,0	5,1	5,1	5,9
Paraíba	2,6	2,3	2,5	2,8	3,2	3,9	4,0	2,9	2,8	3,8	2,0	5,1
Pernambuc.	2,6	4,4	6,8	5,7	10,1	4,4	6,5	4,1	6,4	4,5	7,4	4,7
Alagoas	5,0	3,2	3,3	3,5	3,7	4,3	4,5	3,8	4,0	4,3	4,5	5,1
Sergipe	4,8	8,0	10,3	7,9	10,2	5,1	5,8	6,9	8,1	5,2	5,9	6,0
Bahia	2,5	3,7	5,3	4,4	5,9	5,2	5,5	5,3	5,4	6,5	6,6	7,5
Norte	2,6	4,7	4,9	4,9	5,8	5,5	5,8	5,8	5,9	7,1	7,1	7,1
Sudeste	2,0	2,0	3,2	2,1	4,4	2,8	5,1	2,8	5,3	3,6	6,8	4,1
Sul	2,9	1,8	2,7	2,0	3,2	2,3	3,8	2,6	4,1	3,2	4,6	3,6
Centro-Oeste	1,9	3,2	3,9	3,6	4,8	4,5	5,7	4,7	5,8	5,7	6,6	7,6

Fonte: Indicadores dos dados do Nordeste (1970-1980, p. 480).

5.2 Egressos de Estudos Sociais

Se por um lado a qualidade dos profissionais formados pelo Curso de Estudos Sociais torna-se bastante discutível, uma vez que a proposta curricular oferecida abrange várias áreas do saber sem aprofundar nenhuma delas, a proposta do curso de História para esses profissionais preconiza certa distância da sala de aula, haja vista os objetivos específicos dos cursos, mesmo que o objetivo geral fosse a formação de professores para atuar na escolarização básica de ensino. Os egressos dos Cursos de Estudos Sociais das três instituições analisadas, que fizeram parte dessa pesquisa, informam que foram “convidados” a escolher um novo curso de licenciatura plena para qualificar sua formação. No caso específico da UNEB, em que não foi oferecido o curso de Geografia, não houve opção, mas tanto na UESB quanto na UEFS muitos estudantes egressos dos cursos de Estudos Sociais optaram pelo curso de Geografia, seja pela identificação com o curso, seja pelas facilidades e mesmo pela atuação que já vinha acontecendo.

Para ilustrar o que afirmo sobre os cursos de Estudos Sociais, apresento uma citação que pode ser utilizada para os três casos: “a redação das ementas das disciplinas dos Cursos de Estudos Sociais é uma descrição da disciplina, quase sempre com expressões um tanto genéricas e vagas” (OFÍCIO FFPVC, 1984, p. 62). Além dessa crítica, o documento sinaliza que “algumas disciplinas que são oferecidas para o curso de Estudos Sociais e para outros cursos possuem denominação diferente, mas os conteúdos parecem próximos e semelhantes” (OFÍCIO FFPVC, 1984, p. 65).

Para além dessas questões, havia as disciplinas obrigatórias que possuíam caráter regulador e de conformação, como Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB I e II). Ou seja, o curso de Estudos Sociais foi planejado para atender aos interesses do Estado, sem problematizar e com o propósito de não levantar reflexões, pois objetivava apenas reproduzir discursos sem considerar os conflitos presentes na realidade social. Isso não significa necessariamente dizer que tais objetivos foram alcançados, como relata o egresso Irani Roque:

Principalmente que entrei na universidade já findando a Ditadura Militar, e o país estava aquele rebuliço. Aquela onda das Diretas Já... do fim da Ditadura né... Nós... eu, já vivenciando textos marxistas, eu me interessei pelo Partido Comunista na época, mesmo... eu me reunia com os amigos às escondidas por causa da proibição durante a ditadura militar. Nós enfrentamos uma greve onde nós fazíamos reuniões na própria universidade, e a direção – com determinação do Governo do Estado – proibiu as reuniões dentro da faculdade, onde eles fecharam os portões... nós fizemos uma greve contra os fechamentos dos cadeados, que na época foi um movimento muito forte (Irani Roque dos Santos, 2017).

O trecho da entrevista irmana-se à perspectiva das análises realizadas por Michel de Certeau (1994), quando sugere que a leitura seja uma atividade de tipo tático, mas que, sob determinadas condições, assume traços estratégicos relacionados à busca de um lugar próprio por parte do leitor. Diante disso, pode-se considerar que em certas situações as categorias tática e estratégia indicam uma relação de reciprocidade regulada por um cenário constante de inquietude que é confirmado e atualizado no seio de cada prática social e individual.

Assim, pode-se supor que houve forte inspiração autoritária nas políticas educacionais baianas, conforme sinaliza Rômulo Almeida, articulada pelos agentes políticos tanto do Governo estadual quanto das esferas municipais. Para o autor, o que aconteceu foi algo inevitável, pois:

não poderia evitar as diacronias, ventos mais intensos do que o esperado, provindo das aspirações de diferentes agentes sociais, na implantação dessas instituições, que teriam perturbado, mudado a direção das intenções “arrumadas”, premeditadas, sincrônicas, embora se pudesse considerar que estas últimas seriam somente possíveis diante da extensa margem de manobras que o poder político nessas condições conferia (ALMEIDA, 1985 168)

Na perspectiva de Santos (2011), “planejadamente” implantaram-se “faculdades de formação de professores”, conforme o PIEC, e, no bojo, outras instituições isoladas do

mesmo perfil até a primeira metade dos anos 1980, quando a UNEB foi instituída⁵¹. Ou seja, apenas as aludidas Faculdades de Formação de Professores faziam parte do projeto governamental de inserção do ensino superior nas regiões interioranas e consequentemente sua dominação política.

5.3 Ser professor de História ou historiador, eis a questão

Essa dúvida, independentemente do teor filosófico que possa despertar, é recorrente nas mentes dos inúmeros jovens que buscam as universidades estaduais do Estado da Bahia para sua formação inicial. Assim como o verso citado pelo personagem Hamlet, as dúvidas povoam as expectativas dos estudantes que a cada semestre ingressam, por meio do vestibular⁵², nas universidades do Estado da Bahia. Hamlet⁵³ não expressa suas dúvidas sozinho, mas acompanhado de outros personagens, assim como os estudantes, que têm outros interlocutores envolvidos no processo de formação inicial para refletir sobre as indagações que norteiam esse processo de formação.

Esses egressos, hoje professores, vivenciaram mudanças na legislação, na cultura política, na eleição de prioridades e comportamentos. Compartilharam quedas e ascensões de costumes, “manias juvenis”, choraram e sorriram por motivos diversos, “viajaram” em filmes e músicas que embalaram os finais dos anos 1980 e 1990. Atravessaram histórias, cruzaram ruas e avenidas de um tempo que para muitos passou rápido demais. Hoje, mais de uma década do século XXI, falar de sua juventude, sonhos e expectativas causa susto, desamparo e em alguns até medo, pois o peso da idade e do tempo começa a exigir atitudes e comportamentos nem sempre condizentes com o que se pensa, acredita e defende.

As lutas e labutas de jovens (os egressos dos primeiros cursos de História que foram entrevistados possuíam a mesma faixa etária, que variava de 17 a 21 anos) que ingressaram, via vestibular, no curso de licenciatura em História não por acaso faziam parte de certa camada social bastante similar e conduziram o processo de profissionalização do professor de História na Bahia. Passado e presente caminham juntos e seguem uma expectativa não linear, assim como as narrativas dos egressos dos primeiros cursos de licenciatura em História, como sugerem as muitas expectativas diluídas nas labutas cotidianas, tanto da sala de aula quanto das questões referentes à profissionalização, muito mais circunscrita à esfera das gestões, seja municipal, seja estadual ou mesmo a rede particular de ensino.

⁵¹ Através da Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983, no governo de João Durval Carneiro.

⁵² Exame utilizado no Brasil que possibilita o acesso às Universidades mediante avaliação escrita.

⁵³ A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare (2013).

De 1980 a 2002, o compromisso assumido pelo Brasil em sua agenda econômica e política foi seguido de outros numerosos compromissos na esfera social, particularmente na esfera educacional, tais como os que se fizeram por meio dos documentos políticos Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), e Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), que tiveram sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial na esfera da educação no Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos e, na esfera executiva, no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/1998, tornado público em 1995.

Com as diversas reformas iniciadas na década de 1970, a educação brasileira da segunda metade dos anos 1990 passa por uma reforma curricular realizada em todos os níveis e modalidades, de forma centralizada por estudiosos e especialistas das diversas universidades, institutos e fundações de pesquisa. De acordo com Silva Jr. (2002) a reforma no financiamento educacional articulado com a política avaliativa levada a termo pelo Sistema Nacional de Avaliação, entre outras medidas no campo educacional, é o meio para a rearticulação das esferas pública e privada, que resulta dos deslocamentos do capital no processo de universalização do capitalismo.

A formação docente também é afetada pelo conjunto de reformas promovidas no sistema educacional. E segue a lógica dos organismos econômicos que orientam essas mudanças sociais, por exemplo o Banco Mundial. Diante dessas exigências, vale indagar sobre as implicações teóricas, políticas e práticas de tais tendências. Como ocorre então a atividade docente? Quais encaminhamentos esses professores seguem? O que mudou e/ou permaneceu com a mudança de lugar de estudante para professor? São questões que fizeram os sujeitos da pesquisa solicitarem tempo para pensar e pausa para responder, pois muitos continuaram residindo no mesmo município onde foram estudantes. Alguns inclusive voltaram para ministrar aulas de História na mesma instituição de ensino em que haviam realizado estágio supervisionado.

Ao responder às questões formuladas na pesquisa, visando compreender o percurso que eles fizeram nesses mais de trinta anos de vida, em que a disciplina História exercia e exerce um papel bem maior do que de uma disciplina curricular, mas se torna a própria vida desses sujeitos, percebe-se que muitos sonhos e expectativas foram deixados e/ou ressignificados. Ao reagirem positivamente ao convite para narrarem suas trajetórias, os egressos abrem outras possibilidades, entre elas de dar a conhecer as mudanças que ocorreram durante esse tempo, que vai do ingresso na universidade ao final de sua carreira docente. Essa

caminhada traz lembranças, mobiliza conceitos, faz rever posturas, atitudes, lembranças muitas vezes silenciadas e mesmo esquecidas.

A história oral, método que objetiva inventariar e preservar vestígios, experiências, vivências e também lembranças desses docentes que se dispuseram a partilhar memórias, possibilitando assim um panorama diversificado e dinâmico de situações e acontecimentos que de outra forma não seria possível conhecer. Esse método foi essencial para a construção das trajetórias que aqui nos interessam. Para Philippe Joutard (2006), é indispensável deixar falar e ouvir os sujeitos que habitualmente estão esquecidos, silenciados e algumas vezes excluídos para assim elucidar a ação histórica das pessoas e dos grupos não contemplados em diversos momentos da História.

Assim, a análise das narrativas desses professores de História possibilitou uma visão mais ampla da história da profissionalização na Bahia, bem como de alguns acontecimentos vivenciados por eles ao longo de suas trajetórias. Ou seja, as memórias aqui se tornam objetos da História da Bahia, no tocante à expansão do ensino superior.

Vale salientar que durante as entrevistas várias emoções vieram à tona, desde choro, olhos marejados, suspiros profundos, profanação, mas também muitos outros sentimentos impossíveis de exprimir, tanto aqui no texto quanto nas entrevistas. Foram momentos cheios de cumplicidade, compartilhamentos e algumas vezes armadilhas. Por muitas vezes vi-me presa às narrativas que me trouxeram inquietações, mas contive meus impulsos para não direcionar as respostas, pois os profissionais que se dispuseram a abrir suas memórias e compartilhar sua trajetória se tornaram familiares demais para mim e, conforme sinalizei no início da tese, também sou professora de História e muitos dos relatos traziam elementos comuns à formação docente inicial.

Não consegui fugir da perspectiva de que o tema abordado pelo historiador para a sua pesquisa tem sempre uma relação com sua própria história, mas em nenhum momento perdi de vista, como sinaliza Philippe Joutard (2006), que os vários pontos de vista da memória permitem relativizar diferentes relatos. É justamente pelo fato de se trabalhar com testemunhos variados que se torna possível obter uma visão do conjunto, pois as diversas versões, embora relativas, revelam um todo.

De acordo com Abud (2007), os programas do Colégio D. Pedro II, considerado escola modelo brasileira pelo menos até 1931, criaram uma tradição curricular que se mantém até hoje na maior parte das instituições escolares, tanto públicas como privadas, qual seja: o estabelecimento de programas e planejamento curriculares em que a História Geral, organizada de forma cronológica, ocupa um lugar predominante, mantendo-se inclusive

[...] nas reformas educacionais realizadas no século XX, uma concepção de história eurocêntrica que fundamenta a organização dos conteúdos a serem ministrados nas escolas básicas, sobretudo a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, a partir da 5ª série [atual 6º ano] (ABUD, 2007, p. 110-111).

Mesmo a autora discutindo sobre os currículos das escolas básicas, pode-se estender essa leitura para o ensino superior, em que se configura o espaço de formação de professores de História para atuarem nessa escolarização básica.

Fonseca (2006) destaca que esse é um dos traços mais marcantes do ensino de História sobretudo pós-crise do regime militar. De acordo com ela, as bases construídas desde o final do século XIX, alimentadas por uma concepção tradicional de História, “foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração de sua concepção, não se abala tão fortemente” (FONSECA, 2006, p. 68). As questões abaixo vão permear a escrita do capítulo com a pretensão de respondê-las ao final dele.

Será que em todas as instituições as coisas aconteceram da mesma maneira? Houve espaços e interesses em que a profissionalização do professor de História foi diferente? Se houve diferenças, onde elas residiam; e, se não houve, onde estão as similaridades que se apresentam e dialogam?

5.3.1 UESB

Os egressos possuem algumas características bastante comuns, entre elas a faixa etária. São homens e mulheres em torno de 49 a 55 anos, cuja maioria residia no interior da Bahia, possuía poucos recursos econômicos e também um capital simbólico bem pouco significativo, tendo em vista que os pais e familiares não eram escolarizados. E de acordo com o parecer 282/92, que reconhece o Curso de Licenciatura em História da UESB:

O corpo discente do curso compõe-se integralmente de alunos que trabalham durante o dia [...], mas que há um interesse forte pelo curso demonstrado pela frequência às aulas, sacrifício financeiro na aquisição de livros didáticos e envolvimento com os debates sobre ensino e pesquisa (PARECER, 1992, p. 6).

Ou seja, a instituição percebia as dificuldades dos estudantes e conhecia a realidade da região. O documento ainda sinaliza que há uma busca de estratégias para manter os estudantes frequentando o curso e, conseqüentemente, evitar evasão.

Um dado importante que contribui de forma significativa para compreender a importância de um curso superior na vida dessas pessoas é que muitos dos egressos entrevistados são os primeiros de suas famílias a ingressar em uma universidade e chegar inclusive a lecionar nessas ou em outras instituições de ensino superior. Ou seja, a universidade, que durante um bom tempo era privilégio de uns poucos, se torna espaço de ascensão dos muitos egressos que fizeram parte das primeiras turmas dos cursos de licenciatura em História das universidades estaduais baianas, possibilitando assim uma ampliação do capital simbólico, cultural e econômico.

Pierre Bourdieu (2003) cria o conceito de capital simbólico visando unificar as ideias de capital financeiro, capital cultural e capital social. O detentor do capital simbólico é que constituiria a verdadeira classe dominante, porque detém o poder social produzido de forma interativa. Integra os conceitos de classe econômica, classe política e classe cultural.

Para Ianni (1996), no Brasil a ideia de universidade esteve associada à de modernização pela via do desenvolvimento da ciência e tecnologia, portanto, com o próprio desenvolvimento da ciência, o processo de modernização do país (urbanização, industrialização). Na perspectiva de Cunha (2002), as inúmeras transformações ocorridas no sistema de educação superior no país durante as últimas décadas fazem parte de um processo de modernização da sociedade que atinge vários países, quando os segmentos médios da sociedade tornam-se significativos e os sistemas educacionais não conseguem atender a essa nova demanda, em razão de suas limitações estruturais.

Diante disso, a busca por qualificação através do ensino superior por parte dos jovens provenientes de famílias de baixa renda e sem tradição em instrução superior, ou mesmo de adultos em busca de melhores oportunidades profissionais, cria um fenômeno que impulsiona fortemente o crescimento da educação superior no país (CUNHA, 2002). Na Bahia, os resultados da crise econômica no Brasil durante a década de 1980 e parte da de 1990 impactam diretamente o ensino superior na questão relacionada à falta de financiamento das instituições públicas federais, além das transformações do mercado de trabalho, em razão do modelo econômico adotado no país.

A universidade representa um espaço de resoluções de problemas econômicos e sociais enfrentados não só na região, mas no próprio Estado, e por isso, na década de 1960, o governo da Bahia, irmanando-se com uma tendência nacional⁵⁴, projeta as Faculdades de

⁵⁴ Nesse período, foram criadas novas faculdades federais; a gratuidade foi instituída, de fato, nessas instituições; e algumas faculdades estaduais e privadas foram federalizadas. Note-se, no entanto, que a ampliação da oferta de

Formação de Professores, que impulsionam não só a economia, mas também questões políticas e sociais que acompanham o pacote. O processo de expansão do ensino superior na Bahia ganha nova dinâmica a partir das transformações estruturais ocorridas no Brasil na década de 1960, que possibilitaram a autorização de faculdades isoladas pelo interior dos estados (MIDDLEJ, 2004).

Nesse sentido, Boaventura (2009) destaca que, da década de 1960 em diante, a partir das Faculdades de Formação de Professores, em 1968 até os anos 1990, quando foi criada a Universidade Estadual de Santa Cruz (1991), originou-se o sistema estadual de educação superior com o intuito de responder às enormes demandas por ensino superior, cujos recursos financeiros e orçamentários são provenientes do governo do Estado da Bahia.

A Bahia figura na região Nordeste como um dos Estados que compõem o chamado “bolsão da pobreza”⁵⁵, e educar é um lema significativo para muitos dos governos nordestinos. Carlos Alberto, que era camelô e chega a ser doutor em História e atualmente professor da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), não está ali sozinho, mas traz também as marcas da sua história, de seus familiares e, como ele mesmo sinaliza, se utiliza desse histórico para incentivar seus alunos em todas as instituições em que atuou. Vejamos o que ele diz sobre isso:

*então...eu fui...a...no ensino fundamental que a gente chama hoje de ensino fundamental e médio eu fui uma criança e um adolescente ao mesmo tempo **estudante e trabalhador sem grandes expectativas de ascensão social** ⁵⁶é...pela via da educação, ou seja, ia me contentar com a formação no nível técnico em contabilidade, que eu nem sabia o que é...era...(Carlos Alberto Pereira, 2017).*

As expectativas vão aparecendo nas entrelinhas, pois ascensão social ele não almejava, principalmente pela via da educação, como ele mesmo informa. Desde muito cedo exercendo o trabalho informal⁵⁷ de camelô, o entrevistado foi ser balconista e só depois ingressou na universidade. Ou seja, esse relato de certa forma possibilita compreender o contexto político e econômico do Estado da Bahia, principalmente no interior. As pesquisas de Pessoti (2010)

ensino público federal não se deu de forma balanceada em todo o território nacional, confirmando o entendimento de que o ensino superior público no Brasil teve sua expansão, por exemplo, fora da Bahia.

⁵⁵ Mapa Econômico do Brasil 1978/1979, arquivo SEI.

⁵⁶ Grifo meu. Destaco aqui que no horizonte de expectativa do entrevistado não havia a possibilidade de ascensão social.

⁵⁷ Trabalho informal é aquele exercido por trabalhadores que não possuem vínculo com uma empresa, não obtendo, portanto, direito aos benefícios e proteções sociais; ou que estão em empresas registradas ilegalmente na perspectiva do IBGE. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9025-economia-informal-urbana.html> > Acesso em 22 ago. 2017.

senalizam que as crises internacionais que ocorreram na década de 1980 impactaram o Brasil, que diminuiu a política de investimentos públicos, o que consequentemente causou a redução da intervenção do Estado no desenvolvimento industrial das regiões atrasadas, como a região Nordeste e especificamente o Estado da Bahia (PESSOTI, 2010). Ou seja, com a falta de desenvolvimento industrial, o mercado informal atendia às necessidades do público jovem da época, principalmente da população empobrecida dos municípios baianos.

A trajetória do professor Carlos Alberto faz parte de muitas outras que têm o cenário baiano como pano de fundo num contexto de empobrecimento econômico, e expectativas bastante individualizadas, pois o viés da educação é apresentado para esses jovens como um dos caminhos possíveis para “uma melhora” de vida, como afirma Sampaio: “o desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias, e o diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado” (SAMPAIO, 1999, p. 14).

Quando o professor Carlos Alberto destaca surpresa em ascender socialmente através da educação, evidencia que foi através da universidade, do ensino superior, que conseguiu concretizar mudanças de vida e realização de sonhos, apesar dos embates, disputas e conflitos existentes na instituição. A universidade promove não só a profissionalização, mas um espaço de disputas, entendido aqui na perspectiva de Luckesi (1984) como um recanto privilegiado em que se cultiva a reflexão crítica sobre a realidade e se criam conhecimentos com bases científicas. Portanto, um espaço de diálogos e possibilidades, entre elas a de melhorar econômica e socialmente a vida de jovens que fazem parte de uma parcela da população historicamente excluída do processo de ensino e aprendizagem, a exemplo dos entrevistados deste estudo.

Sampaio afirma que “a nova universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades” (SAMPAIO, 1999, p. 13).

É desse lugar que se referem os entrevistados dessa pesquisa, pois todos eles estudaram nessa universidade que surge com a reforma universitária de 1968, que preconizava um modelo que atendessem às exigências do movimento estudantil, mas vivenciava vigilância e controle típicos do regime militar vigente no país desde 1964. Ainda na perspectiva de análise de Sampaio,

os descaminhos dessa reforma possuem dois processos, um de caráter endógeno e outro, exógeno ao sistema de ensino superior, devem ser considerados: o primeiro vincula-se ao momento de repressão política no qual se processou a reforma, que acabou levando a uma deslegitimação do próprio sistema: o segundo se refere à expansão do sistema, ou seja, ao modo pelo qual o governo atendeu à explosiva demanda por ensino superior que havia sustentado o movimento de 68 (SAMPAIO, 1999, p. 15).

Para Sampaio (1999) é necessário considerar ao menos três críticas significativas direcionadas à estrutura universitária em vigor: a primeira se relaciona à instituição da cátedra; em seguida, ao compromisso efetuado em 1930 com as escolas profissionais, que criou uma universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos em cursos especializados em escolas diferentes; e por último, refere-se ao aspecto elitista da universidade, que atendia apenas a uma parcela mínima da população, especialmente aos grupos altos e médios urbanos.

Ainda sobre o aspecto das condições socioeconômicas, Ligia Malena Coelho confirma o perfil do grupo social que em grande parte possibilita traçar o perfil dos egressos da primeira turma do curso de licenciatura em História da UESB, pois em sua trajetória é possível identificar aspectos muito similares ao entrevistado anterior:

Comecei a estudar enfrentando todas as dificuldades de uma família que morava no interior e veio pra cidade... Minha mãe costureira, e tinha que se virar pra poder nos manter mesmo até na questão de alimentação [...] (Ligia Malena Coelho Silva, 2017).

Ela afirma em seu depoimento que se considerava pobre e por conta disso não possuía nenhuma expectativa num futuro que não fosse ao trabalho no comércio de Vitória da Conquista. Quando indagada sobre as motivações para ingressar na universidade e as escolhas do curso, ela responde:

Só que nesse período... família pobre, fazer um curso em que a universidade oferecia, nem todas as áreas eu podia por conta da própria base, não tinha... uma base de conhecimento... e ainda havia a concorrência (Ligia Malena Coelho Silva, 2017).

Por conta da sua condição econômica, ela vai mais longe e afirma que gostaria de fazer um curso voltado para a área do trabalho, entendido aqui como comércio ou algo ligado a ele. Pode-se inferir que para a professora Ligia Coelho, egressa do curso de licenciatura em História da UESB, a área de ensino e principalmente de História não garantiria emprego nem renda. A partir da afirmação abaixo, percebe-se que ser professor não fazia parte das

expectativas da entrevistada e também que a área de educação não era pensada como possibilidade de renda e estabilidade econômica e profissional. Vejamos:

A princípio não era o que eu desejava, eu queria ficar com... fazer uma coisa... fazer um curso mais voltado para a questão, para a área do trabalho. Comércio, alguma coisa assim ligada... ou alguma coisa pra concurso (Ligia Malena Coelho Silva).

Diante dessa resposta, de “*querer fazer algo voltado para a área do trabalho*”, as funções de magistério não estavam incluídas, mesmo porque por muito tempo se manteve a crença que ser professor estava relacionado às questões vocacionais. E romper com isso custou muitas lutas pela profissionalização, encampadas principalmente pela ANPUH, como veremos em alguns momentos do texto.

Para o professor Genilson, também oriundo de camadas populares, a opção em cursar a licenciatura em História foi consequência do fato de que seus pais não podiam manter os filhos morando fora da cidade de Vitória da Conquista para estudar. Assim, ele ficou e, de acordo com seu relato, foi se encantando com o curso durante o processo. Ele atribui tamanho envolvimento tanto a certa politização adquirida no Ensino Médio quanto ao momento político por que passava o país. Conforme seu relato, as discussões políticas, que caracterizavam o curso de licenciatura em História, se tornou um terreno fértil para aquele jovem, que inicialmente sonhava em se tornar biólogo marinho, mas possuía informações sobre política. Pode-se ler no relato seu encantamento:

*Fiz vestibular pra História e...de repente o curso me pegou mesmo... pelo pé, me chacoalhou e daí em diante eu comecei a perceber que estava me tocando, estava me encantando com o curso; **principalmente porque eu já vinha de uma prática dentro da minha escola de discussão política, embora eu não militasse naquele momento**⁵⁸, até porque ter um pai militar em casa e sempre falando muito – a gente tava em plena ditadura, durante o período em que eu faço o meu segundo grau. E as conversas que a gente tinha dentro de casa era que nos afastássemos de partido de esquerda... aquelas coisas todas (Genilson Ferreira da Silva, 2017).*

O professor Genilson atualmente é doutor pela Universidade do Estado da Bahia, em que também faz parte do corpo docente no campus VI⁵⁹. Ele reafirma que sua relação com a

⁵⁸ Grifo meu, para destacar que mesmo num momento de censura as discussões políticas eram comuns em algumas escolas de Vitória da Conquista, fato que é muito marcante no curso de História da UESB, pois nos relatos de alguns professores entrevistados que fizeram parte do quadro docente havia uma preocupação com a formação política dos estudantes.

docência e a militância se deu a partir do curso de licenciatura em História, que cursou na UESB, e destaca em seu projeto de curso uma formação voltada para a atuação política e reafirma o papel da ciência histórica: “revela a dinâmica das sociedades a partir das análises dos antagonismos sociais nos quais os homens constroem sua identidade de grupo ou de classes” (UESB, 1987, folha 1).

Tal definição revela o viés marxista que o curso possuía e demonstra relativa autonomia do corpo docente em preconizar determinadas características para o perfil de professor de História que seria formado por essa instituição, que não correspondia necessariamente aos interesses do Estado, que naquele momento adotava uma postura autoritária condizente com a ditadura civil-militar em vigor na época. Observe o que o professor Genilson relata sobre essas discussões que aconteciam em sala de aula e as leituras realizadas no seu curso:

Eu não sabia o que era o PT, eu não sabia o que era o PC do B, né, essa seara, essa discussão que era travada. Então quando eu trago essa bagagem e essa bagagem se depara com... muitas coisas eu comecei a ler e a ver no curso de História e a perceber nos meus professores, aí causou um choque positivo que foi um encantamento. Aí a ideia de ser biólogo foi sendo deixada de lado... sendo deixada de lado (Genilson Ferreira da Silva, 2017).

O relato acima indica vestígios do perfil desejado pelo grupo de professores que elaboraram o curso de licenciatura em História na Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo objetivo inicial era “habilitar quadros especializados de profissionais em História, que possam atuar na rede pública e privada de ensino (1º, 2º e 3º graus)” (UESB, 1989, p. 5). A partir da narrativa do professor Genilson, pode-se inferir que ele e o professor Carlos Alberto atenderam os objetivos do curso, pois não apenas seguiram as orientações previstas no curso como seguem ministrando aulas, fazendo pesquisas e produzindo conhecimento para a ciência histórica.

Tal afirmação, porém, não significa ausência de problemas, disputas e conflitos entre os sujeitos envolvidos nesse processo de formação. De acordo com o professor Genilson, o curso de licenciatura em História apresentou alguns problemas que ele denomina de “limites” sérios, como a falta de professores:

Então... essas dificuldades era o que nós tínhamos naquele momento. Além do mais, a dificuldade de professor, a gente não tinha um quadro de

⁵⁹ A UNEB, como já informado, é multicampi, e o campus VI está localizada na cidade de Caetité, região do sudoeste da Bahia.

professor completo, esse quadro foi começando a se formar ao longo do curso, na medida em que o curso ia transcorrendo, o movimento dos professores foi conseguindo concurso público, e aí a gente foi preenchendo o quadro de professores que... que era muito pequeno (Genilson Ferreira da Silva 2017).

Questões relacionadas às ausências de professores, ao pequeno acervo na biblioteca e também às dificuldades com pesquisas somam-se às mudanças do currículo características do curso da UESB, que com a união dos professores conseguiram formar um curso bem conceituado na região.

5.3.2 UEFS

No plano geral, o graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana deverá ser instrumentalizado para interpretar cientificamente o processo de desenvolvimento das relações dinâmicas estabelecidas na sociedade humana, nos âmbitos regional, nacional e universal, além de ser capacitados para promover a elevação do nível de ensino da História dos colégios.

Diante dessa pretensão, cabe investigar quais os instrumentos teóricos-metodológicos oferecidos para esse estudante no seu processo de formação inicial, ou seja, como e com quais referências esse sujeito adquire esse perfil. A partir da grade curricular, podemos inferir que essa formação completa, complexa e ampla vai acontecer muito mais no espaço acadêmico do que nas salas de aula propriamente ditas.

De acordo com o documento do curso da UEFS, por exemplo, “o currículo mínimo considerava-se a realidade latino-americana, brasileira, nordestina e baiana – onde a UEFS está inserida”. Mas as outras instituições destacam a região onde estão localizadas. Diante dessa ementa e dessa grade curricular, como se formava o professor de História no ano de 1986 e quais diferenças e semelhanças pode-se perceber ao longo desse período até 2002? Que elementos são delineadores de outras formas de se formar professor de História? Vale indicar que a grade curricular e a ementa estão em consonância com a proposta do projeto de criação do curso de licenciatura em História. A proposta inclusive irmana-se com o momento político da época. Mas os silêncios e as ausências vão aparecer e provocar rupturas e problematizações. Essa primeira turma do curso de História das UEFS deixou legados, a exemplo do relatório de estágio, construído de forma coletiva e que hoje se constitui como um documento que possibilita reflexões e inferências acerca da formação do professor de História na UEFS a partir do ano de 1986 e já foi utilizado em duas pesquisas.

Mas o que será que aconteceu com os professores formados a partir desse currículo apresentado no projeto discutido acima? É instigante conhecer o que dizem esses professores, sujeitos que participaram do primeiro curso de licenciatura em História da UEFS. De acordo com o Relatório de Estágio de História de 1990.2 (primeira turma do curso de licenciatura em História), o documento foi impresso, datilografado e distribuído para os 14 estudantes da primeira turma do curso. Foi elaborado em 1993 e possui 134 páginas. Foram ao todo 17 cópias (14 estudantes e duas professoras e uma cópia na Biblioteca da UEFS).

Intitulado “Pesquisa histórica e interferência na escola pública de 1^o grau, em Feira de Santana”, o relatório da primeira turma do Curso de História da UEFS, que concluiu a graduação em 1990. 2, foi elaborado para ser guardado como documento do curso em 1993. Foi produzido em conjunto pelos estudantes envolvidos no processo, pois no período em que esses 14 estudantes estavam realizando o estágio supervisionado houve uma greve de professores na rede básica de ensino, o que dificultou o desenvolvimento do estágio supervisionado em História de forma regular.

Assim, não aconteceu um estágio no modelo tradicional, mas uma proposta das duas professoras coordenadoras de estágio, uma de História e outra de Didática, respectivamente pertencentes ao Departamento de Ciências Humanas e de Educação. A proposta era a realização de uma pesquisa sobre o ensino de História em Feira de Santana e a partir das observações os referidos estudantes elaboravam suas aulas de estágio.

O documento, com 134 páginas, é dividido em nove itens (apresentação, introdução, passos para a elaboração do projeto, justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia/fontes/hipóteses, análises conclusivas, referência bibliográfica) e ainda possui os anexos (proposta inicial para o estágio supervisionado de História 1990.2, cronograma de execução, depoimentos de estagiários de história, horário dos estagiários nas escolas, planos de ação por séries de 5^a a 8^a, textos utilizados pelos estagiários, recortes de jornais da época).

A partir desse documento pode-se perceber vestígios para analisar várias questões que permitem compreender as concepções sobre a formação de professores de História e também quais reflexões sobre esse profissional que estava sendo formado foram feitas e produzidas pelos sujeitos/autores do documento. Nele, além do relatório do estágio, os estudantes desabafam sobre problemas para o ensino da ciência de referência, que é a História. Também com esse documento podem-se elencar os teóricos que embasavam o currículo, já anunciado no projeto do curso que teriam viés marxista, as aulas e a concepção de ensino e de história também são possíveis de identificar, contribuindo assim para construir o cenário desenhado pelos primeiros professores de História formados pela UEFS.

De acordo com um dos relatórios,

A proposta apresentada pelas professoras coordenadoras de Estágio Supervisionado, com o início em 26/11/1990 até 23/03/1991 transformou-se num momento rico de discussões teóricas para os alunos de História, na medida em que amadurecemos a questão do projeto de pesquisa sobre a realidade do ensino público de História em Feira de Santana, associados a uma ação de intervenção junto aos professores credenciados nas Escolas e alunos, com os quais atuamos na regência (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA, 1984, p. 88).

Para a depoente, o que diferenciava essa prática docente de outras consideradas ultrapassadas era o saber especializado nas leituras da historiografia, pois o docente ultrapassado baseava-se em conhecimentos técnicos e sem respaldos científicos. Pode-se inferir que esses novos professores vieram para profissionalizar uma área específica do conhecimento, a História.

No relatório de estágio elaborado de forma coletiva pelos estudantes da primeira turma de História da UEFS, as perspectivas do estágio supervisionado não corresponderam às expectativas que eles vinham alimentando ao longo do curso. A depoente Nora de Cassia sugere em suas últimas palavras do relatório: “Quanto à área de História, devemos reconhecer as limitações de nossa formação acadêmica e criar fóruns de debates e de reavaliação do curso” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA, 1984, p. 5). Essa frase em negrito reforça a lacuna que existe na formação docente do primeiro curso de História, bem como a invisibilidade das disciplinas relacionadas à prática docente. Pois o enfoque maior estava nas disciplinas de formação de um historiador/pesquisador de temas restritos à academia.

No tocante à profissionalização do professor de História na Bahia nos anos 1990, a problemática ultrapassa o processo de formação e ia se esbarrar em questões materiais e conjunturais, que era a situação das escolas públicas em Feira de Santana e na Bahia, que vai ser discutida mais adiante. Ainda sobre o relatório de estágio da primeira turma do curso de História, pode-se perceber também a concepção de universidade, que se misturava com as concepções sobre o ofício do historiador traçado e delineado a partir do perfil dos estudantes do curso, futuros professores que atuariam na rede pública de ensino da região de Feira de Santana. Sobre essa questão, o relato do estudante Eurelino Coelho é elucidativo e revela os conflitos e as intranquilidades da primeira turma de professores de História:

Como a gênese dos problemas do ensino de História foi vista como sendo do Professor de 1º e 2º graus, os novos professores, egressos de um curso com objetivos especificamente comprometidos com a ciência histórica, não

enfrentariam essas vicissitudes e mais, estariam aptos a cooperar, enquanto estagiários, na renovação da visão de História e dos métodos dos profissionais de ensino... (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA, 1984, p. 67).

Essas são as palavras de Eurelino Coelho para criticar as discussões que centralizavam os problemas com o ensino de História na formação docente. E ele vai mais longe quando considera que a proposta de estágio é limitada e equivocada em sua origem:

Otimismo em excesso, no mínimo, é o que se pode dizer da autoimagem levada em consideração pela turma, no ato de planejar a interferência... apoiada numa visão defeituosa da realidade escolar e do profissional...o planejamento da interferência surge viciado na origem... (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA, 1984, p. 67).

Para esse estudante, o momento de planejar e de executar o estágio foi frustrante e ele confessa isso de maneira direta, inclusive pela busca incessante de fazer o estudante da escola básica, onde atuou: *“perceber-se como sujeito da história”*. Diante desse depoimento, pode-se inferir que os estudantes da primeira turma do curso de História da UEFS sentiram e perceberam que os objetivos propostos para a formação do professor de História não iriam ser materializados apenas com a formação acadêmica, e mais: ser professor de História não minimizava os problemas materiais e reais que enfrentariam nas salas de aulas no interior da Bahia, que iam desde a lotação às greves tão recorrentes nos anos 1990 na Bahia.

Para a estudante Nora de Cassia, o critério prioritário para um bom profissional de História deveria ser o domínio sobre o processo de socialização desse conhecimento: *“quanto ao conteúdo, introduzi a noção de História com um texto que contrapunha a concepção do livro didático e a concepção dialética, indicando seu dinamismo e as contradições”...* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA, 1984, p. 89). E não só, por mais críticas que foram feitas aos professores da rede de ensino que se tornaram professores regentes, os estagiários planejaram e tentaram desenvolver suas aulas recheadas de conteúdos/conceitos que deveriam ser compreendidos pelos estudantes, mesmo que em tão pouco tempo de duração do estágio:

No retorno, pós uma breve paralisação, estudamos noções de modo de produção, conceitos de forças produtivas, relações de produção, força de trabalho, mostrando a influência da atuação do homem sobre a natureza, na construção da história (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA, 1984, p. 89).

Ou seja, se levar em consideração o período de estágio, como afirma a estudante Nora foi ministrado muito conteúdo para os estudantes. Ainda no relatório de estágio é possível analisar como as aulas foram ministradas, além de perceber como os objetivos do curso de História foram efetivados com essa primeira turma de professores. No tocante ao currículo prescrito e efetivado, ainda há um vasto campo de pesquisa, dado que até o momento apenas dois depoimentos foram utilizados, restando ainda doze, além da apresentação e introdução do documento, elaboradas pelas professoras idealizadoras da proposta. A entrevistada Ilnara B.D. de Santana informa que o curso de licenciatura em História revela o caráter contraditório da escolha com o curso:

É meio assim... contraditório a minha história com relação à escolha do curso de História. Quando eu estava de 5ª a 8ª eu tinha uma... minha trajetória no curso de História, as notas eram boas mas a experiência era péssima. A minha professora de 5ª a 8ª ela mandava a gente estudar os capítulos do livro, e botava cinco questões no teste, cinco questões na prova. O teste valia 10, a prova valia 10. Quatro questões... quatro valiam 1 ponto e a quinta questão valia seis pontos, que era uma redação. E a gente estudava decorando o livro porque a redação tinha que ser a cópia do que estava no livro – até as vírgulas a gente decorava. Então assim, eu tinha pavor a História (Ilnara Bastos Daltro de Santana, 2017).

O trecho da entrevista revela uma faceta muito conhecida pelos professores de História, que é a perceptiva “decoreba” e sem reflexões, muito comum no período em que a estudante viveu seu período escolar. Tal impressão e pavor foram modificados a partir da sua experiência no Ensino Médio, que foi o magistério, e também no cursinho pré-vestibular, com a professora Celeste Pacheco, que também participa desta pesquisa:

Quando eu fui fazer o magistério que a gente só estudava História no primeiro ano, porque as disciplinas eram disciplinas específicas do magistério, que era um curso técnico. E eu tive uma professora chamada Neide Cruz que era uma professora de História. E essa professora me despertou o interesse em estudar História. Como eu tinha vontade de fazer o vestibular na universidade pública, eu resolvi fazer cursinho pré-vestibular. E lá no cursinho eu conheci a professora Celeste Pacheco, que foi a minha professora de História no cursinho. E aí juntou a experiência com Neide Cruz mais assim... a ironia de Celeste Pacheco – que eu achava muito interessante, porque era uma ironia inteligente – então assim, essa ironia de Celeste ao ensinar História, passar as questões de História foi me despertando uma curiosidade muito grande, e o fato da gente perceber: História não se aprende só, a História ela é muito, muito implicada (Ilnara Bastos Daltro de Santana, 2017).

De forma apaixonada, a professora Ilnara, que atua no Ensino Médio na rede estadual de ensino, demonstra um deslumbramento com o curso, com as aprendizagens adquiridas ao longo da sua formação. Ela relata questões inquietantes acerca de um passado que não passa e sobre os limites da história do tempo presente, que, como sinaliza Chartier (1993), reafirma, no século XX, que testemunhos históricos são fonte histórica legítima, a história contemporânea pode ser objetiva, a memória oral não é menos importante que a escrita, e também que a função política da História em formar cidadãos pode partir tanto de fatos de um passado recente quanto de passado remoto. Um dos trechos da fala da entrevistada sinaliza a dificuldade do historiador em compreender o tempo que está vivendo:

Bem, eu me lembro de uma assembleia que eu participei e algo me chamou a atenção, porque as pessoas diziam assim: “A gente ainda não sabe”. Em uma assembleia de estudantes, na UEFS. “A gente ainda não sabe viver um processo democrático. A gente tá criticando muito, a gente critica ditadura mas não sabe viver uma democracia”. E isso me levou a pensar assim: “Poxa, então o quê que é uma democracia?”. A gente vivia... vivia um período que era considerado um período democrático, mas a gente não sabia direito o que era viver num processo democrático. E a UEFS, o curso de História em si, me ajudou a construir o que era um ideia de um processo democrático. O que era viver e construir uma democracia. (Ilnara Bastos Daltro de Santana, 2017).

De acordo com a entrevistada, essa afirmação a marcou profundamente, pois ela não conseguia compreender essa dificuldade em vivenciar a democracia, pois compartilhar o tempo histórico do historiador e fazer a história é algo difícil, pois para Chartier (1993) a falta de distância, em vez de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada. É esse entendimento que a entrevistada Ilnara B. D. de Santana revela ter adquirido a partir dessa situação e de outras similares durante sua convivência na UEFS, enquanto estudante de História.

Em relação aos problemas e conflitos, tanto Ilnara quanto Eunice Paranhos, as duas entrevistadas da UEFS, destacam as dificuldades em entender se o curso era de bacharelado ou licenciatura, pois essa era uma discussão que permeou todo o curso e inquietava os estudantes. Sobre a profissionalização e atuação delas em estabelecimentos de ensino, relatam que não tiveram dificuldades em conseguir empregos, tanto que as duas lecionam na rede estadual de ensino. Ilnara chega a afirmar que as portas se abriram quando informava que era egressa do curso de licenciatura em História da UEFS:

Mas só o fato de eu chegar, ser aluna da UEFS, e ser aluna de História da UEFS, a escola já me recebeu de braços abertos, já foi algo assim: “Não... mas você fez História na UEFS.” Então eu senti um reconhecimento muito grande, o que aumentou ainda mais a responsabilidade. No ano seguinte que eu saí da UEFS eu fui pra uma escola particular de Feira e fui pra uma mesma questão: “Você é aluna da UEFS, aluna de História (Ilnara Bastos Daltro de Santana, 2017)”.

Eunice Paranhos não é tão romântica assim e, ao contrário de Ilnara, destaca suas dificuldades e frustrações:

No curso de Estudos Sociais não havia nenhuma formação teórica. Nenhuma. No de Estudos Soci... [corrigindo] no de História a gente recebe essa... esse tratamento, com elemento teórico. Mas eu não consegui – eu diria Célia – até hoje, não consegui alinhar elemento teórico com a prática docente. Eu acho que isso é uma falha que eu trouxe do curso de Estudos Sociais que no curso de História eu não consegui reverter (Eunice Paranhos Silva, 2017).

Sobre o estágio supervisionado, Eunice Paranhos faz a seguinte comparação:

Como eu disse; Estudos Sociais não tinha nenhuma discussão teórica. Você teria que elaborar aqueles planos e cumprir aquelas metas do plano, colocar em prática... colocou, não colocou... deu x aulas, não deu... era essa a questão. Se você cumprisse a sua carga horária de estágio; certo?; se você cumprisse o plano que você estabeleceu; então a... orientadora de estágio ela ia lá na sala de aula, uma ou duas vezes, para ver se o plano estava de acordo com aquilo que você estava fazendo (Eunice Paranhos Silva, 2017).

Em relação ao estágio supervisionado de História, ela sinaliza:

Então todos nós fizemos planos de... de aula, ou de curso em cima do... da introdução; de dizer o quê que era História, qual era a proposta da História, como se faz História, o ofício do historiador... e foi assim o meu estágio, bem... bem reduzido por conta dessa greve – porque não conseguimos fazer, eu acho que nem vinte por cento daquilo que a gente havia proposto, mas eu lembro bem que essa parte de introdução à História a gente trabalhou – e trabalhou muito – trabalhou em comum acordo com outros professores de estágio, a gente fazia plano juntos, esse planejamento para o estágio de História, esse sim, foi algo em equipe (Eunice Paranhos Silva, 2017).

A partir dos trechos da entrevista, percebe-se que Eunice Paranhos mostra certa desilusão em relação à profissionalização, à formação e que está vivendo em ritmo de esperar a aposentadoria. Algumas questões ela não lembra, outras ela apenas sorri e pede para fazer outras perguntas. Mas é perceptível também que a professora atuou de forma séria e

comprometida com o ensino público na região, tendo em vista que ela ministrou aulas em outros municípios e não só em Feira de Santana. Um trecho que considero importante destacar é a resistência que os professores que cursaram sua licenciatura nas universidades estaduais comungam. Ao ser indagada sobre sua participação em greves, a professora Eunice reafirmou sua participação, que não era restrita apenas aos professores da área de Ciências Humanas:

*Fiz! Fiz greve, a gente era muito... sei lá!... vigiado. Vigiado... Professor que fazia greve – não era só o professor de História que fazia greve. Tinha uma outra professora de Biologia... **Os que já tinham passado pela universidade aderiam à greve**⁶⁰. Aqueles professores que não passaram pela universidade – porque esse momento também é um momento de um certo ciúme entre o professor que foi à universidade e aquele professor que ensinava na escola mas que só tinha a formação de nível médio. Então esses professores de formação de nível médio, eles ocupavam a maior parte das disciplinas que eles escolhiam, porque já estavam há mais tempo na escola... **Então; para nós cabia as disciplinas que eles não queria lecionar**⁶¹. A direção da escola até tentava dar um espaço maior pra gente. Mas antiguidade é posto! Eles resistiam – e resistiam mesmo! Então a disciplina que ele queria – aquele professor sem formação de História – o professor queria, ele tinha direito porque ele estava na escola há mais tempo. Então sobrou pra mim o quê? Psicologia, Filosofia, Jogos e Recreações... **Mas História e Geografia, na sua maioria ficavam com aqueles professores que já – eu diria – eram donos daquela cadeira na escola há mais tempo** (Eunice Paranhos Silva, 2017).*

Esses trechos grifados ilustram as disputas entre os professores formados numa licenciatura plena, como é o caso da professora Eunice Paranhos, e os professores que exerciam suas funções já havia algum tempo. Mas não é só para essa problemática que cabe uma reflexão, mas também a participação em movimentos sindicais e grevistas, bem como o papel que as disciplinas da área de humanas destacam na formação dos estudantes da rede pública de ensino. Mesmo tendo uma profissional na instituição, outros profissionais que não eram da área continuavam atuando, principalmente na disciplina de História, o que infelizmente não é um fato isolado naquele momento. Ao contrário, o direito à disciplina de História ainda é disputado nos rincões baianos.

5.3.3 UNEB

Para Jorge Damasceno, indagado sobre as experiências docentes antes de ingressar na UNEB, onde foi aprovado em concurso público em 1996, ele responde: “*Nada, nada, nada, a*

⁶⁰ Grifo meu para destacar a reflexão.

⁶¹ Grifo meu para destacar a profissionalização.

única... a única experiência que eu tive anterior à docência foi a experiência obrigatória do estágio...” (José Jorge Andrade Damasceno, 2017). Ou seja, essa resposta indica que o curso de História de Alagoinhas continua sem estabelecer a relação entre a universidade e a formação específica de professor. A proposta, de acordo com as respostas do professor, não traz um envolvimento dos professores das disciplinas específicas com as professoras que atuam no estágio supervisionado.

A própria carreira do professor Jorge Damasceno denota o perfil dos professores do curso. Em 1996, ele ingressou no mestrado na UFBA e em 2005 no Doutorado na Universidade Federal Fluminense. Sobre o estágio supervisionado, o professor Jorge narrou suas memórias que informam desde a escolha da turma à forma como percebe o ensino de História no Ensino Médio:

as possibilidades que me apresentaram nas condições que eu queria aulas germinadas, como a gente chamava é... matutino, primeiras aulas e tal, apareceu uma que era regida pro uma colega nossa de Letras, eu não quero, eu disse a Íris (José Jorge Andrade Damasceno, 2017).

De acordo com o entrevistado havia muitas questões problemáticas no curso de licenciatura em História da UNEB/Alagoinhas, mas um dos pontos cruciais era o momento do estágio supervisionado, pois, além de significar certo desgosto por parte dos estudantes que vivenciaram o curso sem pensar na sala de aula, nem na relação com a educação básica, havia todos os problemas que permeavam as escolas públicas de Alagoinhas, como professores sem a formação específica como possibilidade de ser o regente desse estágio:

até 85, o curso que nós tínhamos aqui era o de Estudos Sociais, é... quem quisesse plenificar, que era como a gente dizia, tinha que fazer o curso de Estudos Sociais aqui e ir para Feira, que Feira já tinha plenificado, aí fazia mais um semestre e meio, aproveitamento de disciplina, e não sei o quer... eu não teria condições... econômicas... pra... fazer essa maratona, ir pra Feira, porque ir pra Feira tinha um custo, ou você morava lá ou você pagava um transporte de ida e... voltava todos os dias, nenhum desses custos eu poderia assumir... eu estava dizendo a minha mulher esses dias que eu me orgulho de ter passado... no vestibular...cuja...cuja...proporção era 15 por 1, você imagina, eram 15 por vaga em 1986... não me interessa se eu passei em primeira ou quadragésima...isso não vem ao caso... eu quero saber é que...eu...né? eu ... eu segurei uma dessas vagas, que parece que estava sendo disputada por quinze, quinze e outros... (José Jorge Andrade Damasceno, 2017).

Tal narrativa denota o distanciamento que foi característico no curso de História da UNEB, reafirmado pelo professor Jorge Damasceno, que indica de imediato a falta de

paciência com essa disciplina. A entrevista do professor Irani Roque reforça que essa dificuldade não era restrita ao curso de História, pois ele, remanescente do curso de Estudos Sociais, confirma isso:

Eu cursava as disciplinas... até então eu não me sentia fazendo uma licenciatura. Estava fazendo um curso superior. Que eu em si... só vim cair na realidade que eu seria professor quando eu já estava no 4º semestre... no 4º semestre... Que nós fazíamos né... nós dávamos microaulas em sala de aula, e já cursando as disciplinas Metodologia I, no curso de Estudos Sociais (Irani Roque dos Santos Ribeiro, 2017).

O caráter genérico e frágil da formação recebida no curso fica evidente no trecho abaixo: “E a professora sempre nos orientando, a nível de postura, a de que forma os conteúdos seriam trabalhados, e que nós poderíamos estagiar ou em Geografia ou em História” (Irani Roque dos Santos, 2017).

Mas a fragilidade dessa formação não estava restrita ao momento final do curso, o estágio, pois a falta de acervo, a ausência de professores também foram fatores que contribuíram para algumas lacunas do curso da UNEB. Mas essa instituição não estava sozinha nesse processo de formar professores. De acordo com Irani Roque, a chegada da licenciatura em História significou uma tranquilidade para os moradores de Alagoinhas, tendo em vista que alguns, para melhor se qualificar, saíam para outros municípios, como Feira de Santana:

Não só Alagoinhas – a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas – ela formava não só a população de Alagoinhas mas a população circunvizinha. Aramari, Catu, Pojuca, Entre Rios, Esplanada, Sítio Novo. Essas cidades circunvizinhas, esse pessoal fazia a licenciatura em Alagoinhas. E dava aula na região... na região... E no decorrer do tempo, quando essas pessoas – a maioria delas já concluía a licenciatura – já buscava a plenificação ou em Feira de Santana ou em Salvador. A plenificação, por exemplo, em Feira de Santana existia o curso de Estudos Sociais licenciatura plena, que significava dar aula pra o segundo grau. Porque nós enquanto licenciatura curta, nós habilitávamos ensinar de 5ª a 8ª série. A partir do momento que você se habilitava... plenificava o curso, lhe habilitava você a ensinar... trabalhar com segundo grau (Irani Roque dos Santos Ribeiro, 2017).

João Lopes também destaca as dificuldades que são semelhantes às das outras instituições anteriormente sinalizadas:

E nós enfrentamos também no curso a dificuldade da própria precariedade, não tinha biblioteca ainda, porque a biblioteca herdada era a biblioteca ainda do curso de Estudos Sociais, então havia uma diferença muito grande entre uma coisa e outra, então a biblioteca mais especializada em História era muito precária, praticamente não tinha livros... A gente encontrava muitas dificuldades, inclusive dificuldades em relação à própria estrutura – porque na verdade não tinha –, não tinha nenhuma estrutura para o funcionamento do curso, era tudo ainda muito improvisado dentro da própria Universidade... havia uma dificuldade com a questão salarial dos professores, com relação a transporte, com relação à hospedagem... o curso era noturno, a maioria dos professores eram de Salvador – eram poucos professoras que eram de Alagoinhas – então havia uma dificuldade em relação a isso, e nós enfrentamos várias vezes, vários problemas em relação a transporte, não ter transporte, de não ter dinheiro para transporte, essa dificuldade toda... Então enfrentamos muita dificuldade com relação a isso. E as dificuldades de determinados professores que ainda não tinham, doutorado, mestrado... Então isso foi acontecendo ao longo do tempo (João Lopes, 2016).

Ou seja, apesar das dificuldades, com a chegada da Uneb e consequentemente do curso de licenciatura em História, as atividades econômicas, políticas e culturais, o município de Alagoinhas ganhou um novo impulso, conforme projetara o governo do Estado, mas vale ressaltar que esse processo não teve apenas um ator, mas vários, que junto a outros fatores modificaram o cenário educacional baiano.

Diante das narrativas apresentadas nos capítulos, acredito ser relevante apresentar uma reflexão acerca de como acontece a formação dos professores de História. Tanto os professores formadores quanto os estudantes das primeiras turmas percebem que houve e há lacunas nesse processo de formação, por conta da distância dos locais onde ocorre o estágio supervisionado e da falta de prioridade em questões complexas que envolvem a história escolar e a história acadêmica. É fato que não é um processo tranquilo lidar com a sala de aula, como também não é o professor formador se deslocar do seu lugar de pesquisador para orientar seus alunos a preparar um plano de aula.

Apesar da distância temporal que existe entre os projetos pedagógicos de 1985 e os elaborados a partir das orientações curriculares de 2002, os nós ainda não estão totalmente desatados, especialmente sobre a organização do Estágio Supervisionado em História nos cursos de licenciatura em História das instituições estudadas aqui na tese. É possível perceber alguns resultados, entre eles a ampliação da carga horária, além das questões de tempo e quantidade de oferta. Os estudantes que cursaram licenciatura em História na década de 1980 e 1990 teriam aulas de Estágio Supervisionado no oitavo semestre do curso e/ou Prática de Ensino.

De acordo com Rüsen (2007, p.118) “não há experiência histórica livre de interpretação, nem orientação histórica livre de experiência. Todo modelo de interpretação é relacionado simultaneamente à experiência e à orientação”. Assim, é importante que se estabeleça o equilíbrio entre a história como um conjunto de conhecimentos produzidos sobre o passado e a história definida como um instrumento de construção subjetiva, que possibilite aos sujeitos uma orientação para a vida prática. Portanto, dentro das condições para a existência dos cursos de licenciatura em História nas Universidades Estaduais Baianas, foi possível perceber, que mesmo com as limitações, dificuldades e “rearranjos” possíveis, um número significativo de professores de História participou politicamente do processo de profissionalização docente. Desde a década de 1980 até os anos de 2002, com as novas Diretrizes Curriculares, o Estado baiano conseguiu, apesar dos embates e disputas, formar um considerável número de professores de História. O que não significa que a construção do fazer docente e a constituição de identidade profissional são movimentos tranquilos e homogêneos.

Os estágios supervisionados em História, preconizados através dos projetos de curso das licenciaturas nas Universidades Estaduais, como espaços de planejamento e elaboração de projetos de mediação articulando saber acadêmico, saber escolar e mesmo de documentos oficiais que norteiam os diversos níveis de ensino de História, certamente possibilitam o adensamento de discussões tão complexas e atuais, bem como possibilidades de novas pesquisas. Como sinaliza Rousso (1993, p. 205), a expansão dos debates acerca da memória e de suas relações com a história pode oferecer chaves para uma nova inteligibilidade do passado, portanto, os docentes que foram convidados a falar sobre sua atuação e participação, no processo de interiorização do ensino superior, respondendo a uma disciplina específica, que é a História, abriram portas e janelas para a compreensão de uma realidade que está para além da legislação e das ações do Estado.

6 CONSIDERAÇÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

Não é nada fácil finalizar uma pesquisa que foi ao longo de quatro anos meu amanhecer, meu anoitecer e meu dia. Ao chegar aqui, já me sinto meio desamparada e um pouco sem rumo. Acredito que vou precisar de um bom tempo para me acostumar à ideia de que vou dormir e acordar sem pensar na tese, que foi construída e elaborada na trajetória da minha vida, pois assim como os entrevistados eu também faço parte desse processo de interiorização do ensino superior na Bahia. Como já informei, sou de Pojuca, estudei em Feira de Santana (UEFS) e trabalho em Eunápolis (UNEB). Portanto, conheço esse ambiente narrado e rememorado pelos sujeitos da minha pesquisa. Iniciado em 1985, o ensino de História nos cursos de licenciatura nas universidades estaduais não foi tranquilo, nem homogêneo ou linear no sentido de uma evolução, mas foi resultado de um processo contraditório, de disputas e embates entre os sujeitos envolvidos.

A extinção dos cursos de Estudos Sociais, que durante o período da ditadura civil-militar formou e forneceu professores por todo o Estado da Bahia, encontrou seu fim. Um fim que não foi rápido e aligeirado, mas gradual como todo processo histórico que não começa num dia e acaba no outro. Foi fruto de forças e motivações que perpassam aspectos políticos, econômicos e sociais. Pesquisas indicam que a criação dos cursos de História também possui uma história e que a trajetória desses cursos está relacionada à questões políticas, principalmente após a reforma universitária de 1968. Estudiosos como Diogo da Silva Roiz (2004) e Marieta de Moraes Ferreira (2013) sinalizam que o processo de criação dos cursos de História está relacionada à extinção do cursos de Estudos Sociais, o que de certa maneira facilitou a seleção de professores para essa atuação, os interesses em formar recursos humanos para atender à escolarização básica, e mesmo alguns embates com as questões curriculares são similares. Ao apresentar as questões acima, percebi que o processo de expansão na Bahia não foi tão diferente de outros lugares.

As políticas de expansão econômica e social previstas nos Planos de Desenvolvimento Econômico e Cultural do Estado da Bahia nos anos 1980 impactaram e trouxeram desdobramentos significativos para o ensino superior no Estado, conforme atestam os discursos dos gestores, sendo perceptível o desenvolvimento socioeconômico que as universidades estaduais trouxeram não só aos municípios que sediaram essas universidades, mas às microrregiões que têm sua população atendida pelas referidas instituições.

De acordo com o estudo de Costa e Miranda (2011), ao ouvir as narrativas dos professores de História que participaram do processo de expansão ministrando aulas nas

Faculdades de Formação de Professores e em seguida nas universidades estaduais do Estado da Bahia, percebe-se que as memórias e narrativa, tantos dos professores quanto dos estudantes não condizem necessariamente com as narrativas dos gestores. Tal fato evidencia as disputas de memórias sobre o referido processo. No período de implantação dos cursos de licenciatura em História, os municípios que receberam as Faculdades de Formação de Professores, transformadas agora em universidades, ainda não apresentavam um desenvolvimento tão significativo, mas possuíam o potencial para esse desenvolvimento, transformando-se assim em lócus de embates e conflitos acerca do processo educacional na Bahia na década de 1980.

Nota-se que em suas narrativas os professores nem sempre entram em consonância com as expectativas institucionais acerca da formação de professores e do planejamento do Estado. As mudanças que ocorreram entre 1980 e 2002 nos rincões da Bahia sobre a formação de professores de História são perceptíveis e extremamente significativas, pois durante esses mais de 20 anos com certeza mais de cinco turmas de licenciatura em História concluíram sua formação inicial. Isso significa dizer que muitos professores de História atuam em várias cidades da Bahia, sem resquícios dos Estudos Sociais.

A profissionalização docente passou por várias etapas. Através de lutas e organização sindical, trouxe Planos de Cargos e Salários, Estatuto do Servidor, o que garantem direitos e de certa forma condições mais adequadas de trabalho. O ingresso durante esse período passou a ser realizado através de concursos públicos. O que há em comum entre Feira de Santana, sertão da Bahia, e Alagoinhas, ou mesmo Vitória da Conquista, em relação a essa formação é que há uma preocupação com a efetivação do ensino e da pesquisa, tendo em vista que os projetos pedagógicos atendem a essas resoluções. Mesmo sendo municípios distantes, encontros e eventos estaduais da ANPUH possibilitam o diálogo e a troca de experiências. Essa formação foi gestada numa mesma conjuntura política e econômica, mas não aconteceram necessariamente da mesma forma, tendo em vista as especificidades dos professores formadores, a fixação desses professores no município às condições materiais para o desenvolvimento das atividades, além das disputas internas e mesmo da relação com a comunidade do entorno das instituições.

A formação de professores de História na Bahia indica que a identidade e afirmação profissional dos professores percorreu e ainda percorre um longo caminho, permeado de lutas e conflitos, dilemas e incertezas. Foi e vem sendo construída a partir de seus lugares específicos. Conforme Nóvoa (1997) o campo educativo é um cenário povoado e disputado por diversos atores, que não têm necessariamente os mesmo objetivos e propósitos. Podemos

destacar entre estes o Estado, a Igreja, famílias que concebem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos.

Os entendimentos acerca da profissionalização, sinalizados pelos sujeitos da pesquisa, em alguns momentos foram confrontados com as perspectivas propostas pelos projetos político-pedagógicos e as ementas das disciplinas com teor formativo, que possibilitaram conhecer os diversos contextos em que ocorreu a formação dos primeiros professores de História no Estado. Foi possível, no decorrer do trabalho, responder a algumas questões levantadas inicialmente, principalmente as que se referem a quais concepções relativas às funções do professor de História foram privilegiadas ao longo dessa formação.

O trabalho indicou que as três instituições aqui estudadas criaram suas próprias estratégias de luta e passaram pelo processo de extinção dos cursos de Estudos Sociais e criação dos cursos de licenciatura em História de maneiras específicas, mas todas as três foram extremamente cuidadosas com esse processo, possibilitando que os remanescentes dos antigos cursos pudessem fazer a integralização sem grandes prejuízos. Sobre a UEFS:

Então eu diria que por um lado foi uma luta entre professores e estudantes que queriam terminar os Estudos Sociais e implementar um novo curso – curso de História – mas do outro lado que estavam as autoridades, e aí as autoridades leia-se – não só em nível do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação que é a Universidade Estadual de Feira de Santana, ela está vinculada diretamente ao Governo do Estado através da Secretaria de Educação e evidente os prepostos da ditadura militar, né? (Elizete da Silva, 2016).

Em relação à UESB:

Então nós fomos... ao mesmo tempo que implantamos os Estudos Sociais nós tínhamos uma formulação e um pleito tanto do corpo docente, como também dos alunos que terminavam os Estudos Sociais, os egressos de Estudos Sociais, já essa manifestação, o desejo de nós fazermos uma plenificação do curso de História (José Raimundo Fontes, 2016).

Quanto à UNEB:

Pode separar História, Geografia e tal, então a gente tava dentro desse contexto de mudar também Estudos Sociais pra História. Porque havia resistência, muita resistência dos alunos e de alguns professores, por exemplo, aqui nós tivemos resistência dos alunos, porque eles queriam que em História a gente aproveitasse os componentes curriculares dos Estudos Sociais e não tinha como, você tinha que dar História do Brasil I, II, III e IV e eles não queriam, eles davam história do Brasil I e II, eles queriam que

aproveitassem aquela história I e II e não tinha como.. (Ires Maia Muller, 2016).

Os trechos acima, narrados por cada um dos professores das três instituições, reforçam a proposta de que a Bahia dialogava com as questões nacionais, não só para implementar o projeto de desenvolvimento econômico, mas também para pensar a formação do professor de História.

As concepções de História presentes nos documentos oficiais com as mudanças de 1980 até 2002 dialogavam com as demandas nacionais, das quais os professores formadores dessas primeiras turmas participaram ativamente, discutindo essas mudanças e disputando na própria instituição com seus pares e gestores a necessidade dessa nova agenda.

Esse momento é o momento da... ainda, assentamento à Constituição cidadã é de oitenta e quatro, a ditadura ainda está dando os seus estertores e Paulo Freire já está aqui neste momento, mas significava tomar como referência e como norte teórico e metodológico um homem que leu, que escreveu, que pensou a educação brasileira não a partir das cabeças dos intelectuais ou dos políticos de plantão, mas fez isso a partir da realidade da sociedade brasileira. E era isso que a gente pretendia fazer com o Curso de História em Feira de Santana (Elizete da Silva, 2016).

Ou seja, como sinalizei em outros momentos da tese, a proposta dos projetos político-pedagógicos aqui analisados preconizava que a formação estava atrelada à atuação tanto como professor quando pesquisador, mesmo que não houvesse o diálogo entre as disciplinas pedagógicas. Isso atribuo à formação dos primeiros professores, que, vindos de uma formação num contexto marcado por disputas políticas, não vivenciaram a escola como espaço de trocas, mas de relação pontual.

Acredito que a metodologia utilizada para esse trabalho foi suficiente e me possibilitou realizar os procedimentos propostos, que foi perceber as disputas de memórias entre os sujeitos envolvidos no processo de expansão do ensino superior na Bahia. Foi possível identificar também, a partir dos procedimentos adotados na pesquisa, que o processo de profissionalização do docente de História na Bahia foi iniciado desde que perceberam que a falta de políticas de fixação, de locomoção acarretava prejuízos e situações desconfortantes para os seus pares.

Foi possível também identificar que os professores que saíram da capital baiana para atuar no interior, inicialmente nas faculdades de formação e em seguida nas universidades estaduais, em alguns momentos desenvolveram uma relação afetuosa tanto com seus colegas

de trabalho quanto com seus alunos e mesmo com a instituição, conforme atesta a professora Albertina Vasconcelos.

Lutávamos para que tivesse ensino, pesquisa extensão nas faculdades. Eu me lembro da primeira vez em eu viajamos de avião, de Salvador para Juazeiro, para um encontro reivindicado por todos os professores para discutir a implantação da pesquisa. []. A gente, de certo modo, alterava a pauta desses encontros, que era a proposta de oferecimento de cursos durante os períodos de férias, mas, não desmerecendo os profissionais, convidados, entendíamos que eram urgentes as soluções para a nossa realidade como instituição de ensino superior, para que não fôssemos meros professores das faculdades de formação. **Desejávamos ser, na verdade, professores de ensino superior** (VASCONCELOS, 2001, p. 38).

A professora Albertina Vasconcelos atesta aqui a luta pela profissionalização docente, pois os professores das três instituições sinalizaram que antes de as faculdades se tornarem universidades estaduais eles não eram considerados professores de ensino superior, tendo em vista que atuavam nas licenciaturas curtas nos cursos de Estudos Sociais. Nas memórias da professora Albertina ao longo da tese, ficou perceptível que essa união foi extensiva às três instituições, mas vejamos o que ela diz acerca da união dos docentes da UESB:

A gente promovia discussões internas que, paulatinamente, sem radicalismo, iam incorporando outros colegas que foram se transformando em companheiros ao longo dessa jornada. Nós, de certo modo, impúnhamos um processo de politização nas decisões, nos encaminhamos de algumas questões, que se somou a uma experiência de resistência que o grupo da FFPVC já desenvolvia contra o atrelamento político-partidário, as ingerências político-partidárias (VASCONCELOS, 2001, p. 39)

Diante disso, não posso minimizar o processo de disputas que foi essa interiorização do ensino superior. Aqui, já sinalizo uma das contribuições da tese, pois trazer à tona memórias ricas e até então não narradas acrescenta mais um campo de estudos para a história da Bahia, que é a profissionalização docente de História. Outro aspecto relevante é a importância que pesquisas como a que empreendi, mostram da análise de dados qualitativos e quantitativos.

Reforço ainda, a riqueza da pesquisa, pois minha tese dialoga com a atualidade, diz muito sobre os diversos problemas atuais, e possibilita reforçar as várias frentes de luta ainda não vencidas e centrais para a construção e consolidação dos cursos de licenciatura em História no Estado da Bahia. Ainda há muitos desafios, e tento demonstrar isso ao longo do texto. Por fim, termino meu texto indicando que a minha pesquisa ampliou a compreensão

sobre a expansão do ensino superior na Bahia, que a formação inicial dos professores de História, mesmo tendo iniciado para atender questões políticas e econômicas de determinado período, se tornou muito mais ampla e hoje é impossível compreender o Estado da Bahia, sua história, sem considerar suas universidades estaduais, e isso posso afirmar em todos os aspectos possíveis.

Reconheço que algumas questões ficaram em aberto. Por exemplo, cabia uma discussão mais adensada acerca do estágio supervisionado. Outros problemas e questões também foram encontrados e estão à espera de novas pesquisas, novos estudos. Na finalização deste texto, gostaria de evidenciar que minha posição é também contraditória, pois se de um lado confesso um encantamento com a pesquisa, com as possibilidades de apresentar as memórias dos professores e estudantes dos primeiros cursos de História, sinto minhas limitações em não ter tido fôlego ou foco suficientes para trazer outros resultados.

Aponto, inclusive, que diante do tema estudado, indico novos e possíveis desdobramentos para esse trabalho, entre eles os impactos das universidades estaduais nos municípios onde se localizam, como aconteciam as relações de gênero e questões étnicas nesse processo de expansão, a formação política tanto dos professores quanto dos estudantes que participaram dessa expansão e também a politização dos docentes frente às lutas, o surgimento das Associações dos Docentes e quiçá o papel dos estudantes nas lutas para a extinção dos cursos de Estudos Sociais e consequentemente a implantação dos cursos de licenciatura em História. Por fim, reafirmo que meu trabalho é significativo para a área de conhecimento à qual pertence, no que diz respeito à História do Tempo Presente, e para ampliar os olhares para a história da Bahia no século XX, com o protagonismo de novos sujeitos que atuaram e atuam nas arenas políticas, econômicas e educacionais.

7 REFERÊNCIAS

Livros e capítulos

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Gasparello; MAGALAHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2007. p. 107-117.

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca (orgs.). **Cultura Política, historiografia e ensino de História**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ALMEIDA, Rômulo. **Nordeste, desenvolvimento social e industrialização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ANDRADE, Eliziário. **Nova ofensiva do capital sobre o trabalho**. Salvador: Editora UCSal, 2000.

BERNSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François (orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **Problemas da Educação Baiana**. Salvador: Gráfica Universitária, 1977.

_____. **O ensino superior privado: tendências da última década**. São Paulo: Documento de Trabalho NUPES 6/98, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Tempo de Educar: pronunciamentos sobre educação e cultura, 1984 e 1985**. Salvador: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1987.

_____. **Tempos construtivos**. Salvador: Arpoador, 1987

_____. **A construção da Universidade Baiana: Objetivos, Missões e Afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAVERMAN, Harry. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UFP, 2001.

CAIMI, Flávia Elóisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Ediupf, 2008.

CHRISTOPHE, Charle; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Paris: Rivages, 1993

CUNHA, Luiz Antonio . **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____, **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. São Paulo: Unesp, 2007.

DANTAS NETO, Paulo Fábio. **Tradição, autocracia e carisma: a política de Antônio Carlos Magalhães na modernização da Bahia (1954-1974)**. Belo Horizonte : editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento**. São Paulo: UNESP, 2011.

ECO, Umberto. **Baudolino**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FENELON, Dea Ribeiro. **A questão de estudos sociais**. São Paulo: Caderno Cedes, 1982.

_____, Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. Campinas: Cortez, 1991, p. 117-36.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2006.

_____, **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1974.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de história no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, Manuel Luiz Salgado (org.). **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p.139-161.

_____. **A História como ofício: a constituição de um campo disciplinar**. RJ: FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina; (org). “**Apresentação**” **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p 07– 25.

FICO, Carlos. **Além do Golpe – versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura**. Rio de Janeiro, Record, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **Ser professor no Brasil.** São Paulo: Papirus, 1997.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado.** 13a Ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

GINZBURG Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Angela de Castro. Cultura Política e Cultura Histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; TEIXEIRA, Rebeca (orgs.). **Cultura Política, historiografia e ensino de História.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2010. p. 43-63.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HOBSBAWM, Eric. O presente como História. In _____, **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.). **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2006. p.43- 62.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre a História.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ, 2014.

_____. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Editora PUC-RJ, 2006.

LAPA, R. do A. **História e historiografia: Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

LOPES, Jackeline Silva. **Na sala de espelhos: professores de História entre representações e identificação com a profissão**. Feira de Santana: Ed. UEFS, 2013.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio de periódicos. In: PINKSY, Carla Bassanesi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**. Uma discussão necessária à formação do profissional de História. Aracaju: Editora UFS, 2011.

_____, **O Direito ao Passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)**. Aracaju: Editora UFS, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **O Elo Perdido: classe e identidade de classe na Bahia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.

MELO, Maria do Céu. A Formação e Professores de História em Portugal: O caso da Universidade do Minho. In: FONSECA, Selva G. e ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Espaços de Formação do Professor de História**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

_____, et al.. **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas** Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014. 280p

_____, GASPARELLO, Arlete M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (orgs.) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2007.

NÓVOA, Antonio Formação de Professores e a profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

_____, **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

NÓVOA, António; HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, J. Gimeno; ESTEVE, José M; WOODS, Peter, CAVACO, Maria Helena (orgs.) **Profissão Professor**. Porto: Editora, 1995.

PACIEVITCH, Caroline. **Responsabilidade Docente/ utopias de professores de História**. Curitiba: Editora Appris, 2014.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUADRAT, Samantha Viz (org.). **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____, **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____, Tempo e Narrativa. In _____, **Tempo e Narrativa**. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010. p.93-155.

ROIZ, Diogo da Silva. **Os caminhos (da escrita) da história e os descaminhos de seu ensino**. Curitiba: Appris, 2012.

_____, **A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1934-1956**. São Paulo, 2004.

ROUSSO, Henry. ROUSSO, Henry. La mémoire n'est plus ce qu'elle était. In: INSTITUT d'Histoire du Temps Présent. **Ecrire l'histoire du temps présent**. Paris, CNRS Editions, 1993.

ROSA, João Guimarães, 1908-1967. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

ROSSATO, Luciana. Formação docente inicial no curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina: experiências e reflexões sobre o ensino de História. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana; DELGADO, Andrea Ferreira; OTTO, Clarícia. (Org.). **Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: UDESC, 2011. p.81- 97.

ROUSSO, Henry. La mémoire n'est plus ce qu'elle était. In: **INSTITUT d'Histoire du Temps Présent**. Ecrire l'histoire du temps présent. Paris: CNRS Editions, 1993.

RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

_____, **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

_____, **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

_____, **Razão histórica**: teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

_____, **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

_____, **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1999.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

_____,; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: AMBES, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARC, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2011.

SILVA, Cristiani Bereta da. **Ensino de História, Memória e Culturas**. Curitiba: CRV, 2010.

_____. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: Rocha, Helenice; MAGALHAES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (org.) . **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SILVA, Marcos Antonio da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA JR., João dos Reis. **A reforma da educação superior dos anos 90: a produção da ciência engajada ao mercado e à produção de um novo pacto social**. São Paulo: PUC/SP, 2002.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Héglio (org.) **Universidade em ruínas na república de professores**. Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2000.

VILAS BÔAS, Elzir da Costa. **UESB: Memória trajetória e vivências**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

Monografia/Dissertações/teses

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de história nas tramas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, Aryana Lima. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004-2008)**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no estado da Bahia**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Entre as Práticas das Teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002.** 2015. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Almeida. **A Formação e a Crise da hegemonia Burguesa na Bahia (1930- 1964).** 1982. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

MIDDLEJ, Moema M. B. Cartibani. **Territorialidade da Universidade Estadual de Santa Cruz.** 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

OLIVEIRA, Claudia M. L. **Financiamento do ensino superior público estadual da Bahia no período de 2000 a 2010.** 2013. Monografia(Graduação em Ciências Econômica)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.

RICCI, Claudia Sapag. **A formação do professor e o ensino de história:** espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003). 2003. Tese (Doutorado em História)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROCHA, Saulo José dos Santos. **O desenvolvimento da região promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) pelos seus egressos.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano. Universidade de Salvador, Salvador, 2013.

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. **Uma aventura universitária no Sertão Baiano:** da Faculdade de Educação à Universidade de Feira de Santana. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Vitória Carmem Correia. **Políticas públicas e desenvolvimento na região de vitória da conquista – Bahia:** recortes e redefinições territoriais na ação do estado. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2008.

SILVA, Eliane Brito. **A Formação de Professores de História em Alagoinhas:** o caso da Universidade do Estado da Bahia. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia- Campus I, Salvador, 2012.

SILVA, Norma Lucia da. **Institucionalização do Ensino Superior de História e Profissionalização Docente no Interior do Brasil.** 2011. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- Araguaína, TO (1985-2002). Tese de Doutorado, 2011.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Intelectuais, Ideologia e Política Educacional na Bahia Durante a Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. **A institucionalização da formação em História: o curso de Geografia e História da UPA/URGS (1943-1950)**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Artigos em Periódicos e em Anais

AREND, Silvia Maria Fávero e MACEDO, Fábio. Sobre a História do Tempo Presente: Entrevista com o historiador Henry Rousso. *Revista Tempo e Argumento*. v. 1, n. 1, p. 201–216, jan./jun. 2009. Disponível em: <
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705> > Acesso em: 30 de nov. 2017.

ANDRADE, Everardo Paiva de; NUNES, N. F. M. A economia das menores perdas: a formação do professor de História e o novo labirinto legal em uma instituição não pública de ensino superior. In: **V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: ANPUH, p. 1-16, v. único, 2004. Disponível em: <
<https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicosindex.php/FEH/article/viewFile/5223/4168>
> Acesso em 10 mar. 2018.

BOAVENTURA, Edivaldo M; BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de. A tensão entre o Público e o Privado na Educação Superior Brasileira. **Revista Gestão & Planejamento**. Salvador, v. 1, n. 12. jul./dez. 2005. Disponível em: <
<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/216/221>> Acesso em 12 mar. 2018.

CIAMPI, Helenice. Ensinar História no século XXI: dilemas curriculares. ANPUH, São Paulo, 2010. Disponível em: <
[file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/HELENICE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/HELENICE%20(1).pdf)> \Acesso em 05 mar. 2018.

COSTA, Patrícia Lessa Santos; MIRANDA, Marta Rosa Farias de Almeida. Educação Superior e Desenvolvimento no Estado da Bahia: um estudo sobre as universidades estaduais baianas. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos**, Salvador, 2011. Disponível em: <
http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/Anais_CODE_2011.iso> Acesso em 05 mar. 2018.

COSTA, Aryana Lima. Professores em formação, formadores de professores: que profissão ensinam os cursos de graduação em História? **Revista História Hoje**, v.2, n. 3, p. 43-63, 2013. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/64>> Acesso em 05 mar. 2018.

_____; de OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: No Aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM – Revista de História**, volume 16, João Pessoa, p.147-160, Jan/Jun, 2007. Disponível:< <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11378/6492>> Acesso em 05 mar.2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Revista Educação & Sociedade**. V. 28, nº. 100, out., 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>> Acesso em 05 mar.2018.

DANTAS NETO, Paulo Fábio. “Surf” nas Ondas do Tempo: do carlismo histórico ao carlismo pós-carlista. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p213-255, jul./dez, 2003. Disponível em:< <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18643>> Acesso em 05 mar.2018.

_____. Quebra da casca do ovo: a elite baiana e a obra do golpe de 1964. Disponível em <www.fundaj.gov.br/licitacao/observa_bahia_01.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, jul./dez. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>> Acesso em 10 mai.2018.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, volume 12, p. 23-35, 2008. Disponível em:< <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423.%20%20Acesso>> Acesso em 10 mai.2018.

_____. A questão dos estudos sociais. **Cadernos do Cedes**, São Paulo, n.10, p. 11-23, 1984. Disponível em:< <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/11>> Acesso em 10 mai.2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes e Norma Lucia da Silvia. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11242>> Acesso em 05 mar.2018.

FREITAS, Itamar. A experiência dos séculos XX e XXI nos aspectos pedagógicos dos cursos de graduação em história no Brasil (2003-2014). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.9, n.22, p.396-428, set/dez, 2017. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/2175180309222017396/7582>> Acesso em 05 mar.2018.

GUERRA, Oswaldo F.; GONZALEZ, Paulo S. H. Novas mudanças estruturais na economia baiana: mito ou realidade? **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 32, n. 3, p. 308-321, jul./set. 2011. Disponível em: <
https://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=251> Acesso em 12 mai.2018.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack**, Guarulhos, n.8, p. 44-53, jul/dez, 2014. . Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-46332014000200044&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 12 mai.2018.

LIMA, Iracema Oliveira. Desenvolvimento Regional e a Organização da Educação Superior Estadual Baiana. Ciência & Desenvolvimento – **Revista Eletrônica da FAINOR**, Vitória da Conquista, v. 01, n. 01, p. 55-60, 2008. Disponível em:<
<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/viewFile/17/14>> Acesso em 14 fev.2018.

LUCA, Tânia Regina de. Notas sobre os historiadores e suas fontes. **MÉTIS: história & cultura** – v. 11, n. 21, p. 13-21, jan./jun. 2012. Disponível em: <
<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/download/2064/1215>> Acesso em 09 mar.2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, nov./dez., 1984. Disponível em: <
<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/etch/74438033/42658693-Avaliacao-Luckesi.pdf>> Acesso em 09 mar.2018.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, n. 45 p. 145-158, jun. 2007. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 06 abr.2018.

MENDES, Luciana Canário; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. O processo de Interiorização da Educação Superior em Vitória da Conquista/Bahia: a FFVC. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, V. 16, n.69, p.205-221, set. 2016. Disponível em:<
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643876>> Acesso em 07 mai.2018.

_____.A Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista-Ba à luz da Memória Coletiva Institucional. **Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista, v. 4, n. 1. p. 89-100. jul. 2015. Disponível em:
<file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/4729-17466-1-PB.pdf>> Acesso em 07 mar.2018.

NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.11. n.1/2, p.5-17, jan./dez., 1988. Disponível em:<
<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33334>> Acesso em 01 abr.2018.

NEVES, Erivaldo Fagundes. A Ação do Governo do Estado no Processo de Interiorização do Ensino Superior na Bahia. **SITIENTIBUS: Revista da UEFS**, Feira de Santana, v. 1, n. 1, jul./dez. 1987. Disponível em:<
http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/7/acao_do_governo_do_estado_no_processo_de_interiorizacao_do_ensino.pdf> Acesso em 10 mai.2018.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>> Acesso em 24 de nov. 2017.

PESSOTI, Bruno Casseb; PESSOTI, Gustavo Casseb. A Economia Baiana e o Desenvolvimento Industrial: uma análise do período 1978-2010. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 12, n. 22, p. 22-45, dez., 2010. Disponível em:<
<http://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/1514>> Acesso em 10 fev.2018.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992,. Disponível em:<
<http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>>
 Acesos em 94 abr.2018.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, significados e interpretação nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**. Rio de Janeiro, vol.1, n. 2, p. 59-72, 1996.Disponível em: <
https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf> Acesso em 05 abr.2018.

RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. A formação superior em história na UPA/URGS/UFRGS de 1943-1971. **História e Historiografia**. Ouro Preto, v. n. 11, p. 122-139, abr. 2013. Disponível em:<
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/89699/000912433.pdf?sequence=1>>
 Acesso em 12 mai.2018.

RICCI, Paolo. O conteúdo da produção legislativa brasileira: leis nacionais ou políticas paroquiais? **Dados**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 4, p. 699-734, 2003. . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n5/a07v1955.pdf>> Acesso em 08 mar.2018

SANTOS, João Diogenes Ferreira dos. Ecos Da Cultura Política Brasileira: O Programa De Ciências Sociais No Estado Da Bahia – Columbia University – Como Vetor Para Uma Modernização Conservadora Baiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. nº 56, p. 95-107, maio 2014. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640436>> Acesso em 02 abr. 2017.

SILVA, Antonia Almeida; PINA Maria Cristina Dantas. “Educar para Enriquecer”: o liberal desenvolvimentismo, o projeto tecnocrático e a educação pública na Bahia (1940-1970). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 36, p. 57-69, dez. 2009. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639640/7208>> Acesso em 10 mar. 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 131-156, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 Jun. 2018.

_____. Autores, textos e leitores: diferentes formas de narrar o “tempo dos exames de admissão ao ginásio (1950-1970). **História Oral**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 81-114, jan./jun. 2016. Disponível em:
<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=631&path%5B%5D=pdf>> Acesso em 13 mai. 2018.

SILVA, Elizete da. Combates pela História nas terras de Lucas da Feira. **Revista do IDEIAÇÃO**, Feira de Santana, v.1, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em:<
<http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/issue/archive>> Acesso em: 05 mai.2018.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os Caminhos da Institucionalização do Ensino Superior de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11242/10010>> Acesso em 13 mar. 2018.

TRINDADE, Héglio. Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 1, n. 10, p. 1-15, jan./fev./mar./abr. 1999. Disponível em:<
http://josenorberto.com.br/josenorberto/Universidade%20em%20Perspectiva_HELGIO_TRINDADE.pdf> Acesso em 12 mai. 2018.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das Pesquisas no Ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, Paraíba, v. 1, n. 6/7, p. 105-117, jan./dez. 2000-2001. Disponível em:<

https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/834355/mod_resource/content/1/Zamboni%20-%20Saeculum.pdf.> Acesso em 14 mai. 2018.

Fontes:

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Integral de Educação e Cultura**. Salvador, 1969. (v. 2). Disponível na Biblioteca de Educação da UFBA/FACED;

_____. **Plano Integral de Educação e Cultura**. Salvador, 1968. (v. 1). Disponível na Biblioteca de Educação da UFBA/FACED;

_____. **Relatório da Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia-SESEB**. Salvador, 1982.

_____. **Relatório do Departamento de Ensino Superior e Aperfeiçoamento de Pessoal-DESAP**. Salvador, 1981.

BÔAS, Elzir da Costa Vilas (org). **UESB: Memória Trajetórias e Vivências**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

BRASIL. Decreto nº 464/1969, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 11 fev. 1969. Seção 1, p. 1409.

BRASIL. **Decreto nº 62.937**, de 02 de julho de 1968. Instituição de Grupo de Trabalho para promover a Reforma Universitária e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 02 jul. 1968. Seção 1, p. 5481.

BRASIL. Lei nº 2.594, de 08 de setembro de 1955. Dispõe sobre o desdobramento dos cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 set. 1955. Disponível em:<
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.540/1968, de 02 de novembro de 1968. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 de nov. 2016

BRASIL. Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras Providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 05 de nov. 2016

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. **Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de história**. Brasília: MEC, 2001.. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.> Acesso em 04 abr.2018.

_____. **Diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC., 2002. Disponível em:< <http://www.mec.gov.br>> Acesso em 04 abr.2018.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 270/1985**, de 9 maio de 1985. Autoriza o curso de Licenciatura Plena em História. Brasília,1985.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

_____. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução CONSEPE nº 795/2007** de 7 de fevereiro de 2007. Institui o Regulamento Geral de Estágio da UNEB. Salvador, 2007.

PLANO INTEGRAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (PIEC). Conselho Estadual de Educação. Governo do Estado da Bahia. Salvador, 1968. Disponível na Biblioteca de Educação da UFBA/FACED.

PEDIDO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DE ALAGOINHAS. Salvador, 1988. Disponível nos arquivos da Secretaria Geral de Cursos-UNEB.

PROJETO DE RECONHECIMENTO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNEB – Campus XVIII. Eunápolis, 2011. Mimeo. Disponível nos arquivos da Secretaria Geral de Cursos-UNEB.

PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UEFS. Feira de Santana, 1984. Mimeo. Disponível no Centro de Pesquisa e Extensão da UEFS/CEPEX;

RELATÓRIO DA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DA BAHIA –SESEB. Secretaria de Educação e Cultura/Ba, 1982.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO CURSO DE HISTÓRIA, 1990.2: pesquisa histórica e interferência na escola pública de 1º grau em Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, 1993. Mimeo. Disponível no Centro de Pesquisa e Extensão da UEFS/CEPEX.

RELATÓRIO DESAP, 1981 do Departamento de Ensino Superior de Aperfeiçoamento de Pessoal/DESAP/ Secretaria de Educação e Cultura/Ba, 1981.

Entrevistas:

AGUIAR, Itamar Pereira de. [set. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Vitória da Conquista/BA, 18 de set. 2017.

DAMASCENO, José Jorge Andrade. [ago. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Alagoinhas/BA, 25 de ago. 2017.

FILHO, João dos Reis Vieira Lopes. [mar. 2016]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Alagoinhas/BA, 24 de mar. 2016.

FONTES, Jose Raimundo. [mar. 2016]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Salvador/BA, 23 de mar. 2016.

LUZIA, Iraci Gama Santa. [ago. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Alagoinhas/BA, 25 de ago. 2017.

MULLER, Ires Maia. [mar. 2016]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Alagoinhas/BA, 24 de mar. 2016.

NEVES, Erivaldo Fagundes. [set. 2017.]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Salvador/BA, 21 de set. 2017.

PACHECO, Celeste. [set. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Alagoinhas/BA, 23 de set. 2017.

PEREIRA, Carlos Alberto. [set. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Vitória da Conquista/BA, 19 de set. 2017.

RIBEIRO, Irani Roque dos Santos. [set. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Pojuca/BA, 24 de set. 2017.

SILVA, Ligia Malena Coelho. [set. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Vitória da Conquista/BA, 19 de set. 2017.

SILVA, Elizete da. [fev. 2016]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Feira de Santana/BA, 26 de fev. 2016.

SILVA, Eunice Paranhos. [set. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Feira de Santana/BA, 25 de set. 2017.

SILVA, Genilson Ferreira da. [set. 2017]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Vitória da Conquista/BA, 18 de set. 2017.

TEIXEIRA, Marli Geralda. [fev. 2016]. Entrevistadora: **Célia Santana Silva**. Salvador/BA, 27 de fev. 2016.

Sites

Disponível em: <<http://www.adufsba.org.br/>> Acesso em: 10 dez. 2016

Disponível em: <http://porsimas.blogspot.com.br/2009/12/tunel-do-tempo-dominical_12.html> Acesso em: 22 mai. 2017.

Disponível em: <http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=10367> Acesso em 22 de mai 2017.

Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9025-economia-informal-urbana.html>> Acesso em 22 agos. 2017.

Mapa do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-bahia/>> Acesso em: 05 dez. 2016.

Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/alagoinhas>> Acesso em 22 fev. 2017.

Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>> Acesso em: 22 mai. 2017.

Disponível em:< <http://www.adufsba.org.br/>> Acesso em: 10 dez. 2016.

Disponível em:<<http://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=119>> Acesso em: 22 mai. de 2017

Disponível em:<<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-democratico-social-pds>> Acesso em: 2 set. 2017.

Disponível em:<www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacao-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2016.

ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS⁶²

As entrevistas foram abertas, e seguiram um roteiro pré-estabelecido, eram agendadas previamente⁶³.

- 1) Trajetória (nome, idade, situação conjugal, tempo de formado em História)⁶⁴
- 2) Motivações para as escolhas profissionais;
- 3) Formação Acadêmica (período, local, tempo da formação, limites e perspectivas);
- 4) Tempo de Formação;
- 5) Espaços e locais de atuação docente;
- 6) Memórias do processo de formação (estágios, professores formadores, relação com a turma);
- 7) Relação com o Cursos de Estudos Sociais (envolvimento, atuação, memórias);
- 8) Implantação do curso de História, estrutura do curso e formação de professores, Extinção do Curso de Estudos Sociais;**
- 9) Concepções de História;
- 10) Concepções de Ensino;
- 11) Profissionalização Docente (entendimento sobre, envolvimento com sindicatos, associações e outros);
- 12) Concepções sobre formação docente;
- 13) ANPUH; Ditadura Civil Militar;
- 14) Perspectivas Teóricas;
- 15) Interiorização do Ensino superior : perspectivas;
- 16) Expectativas Profissionais;
- 17) O que é ser professor de História (modo geral);
- 18) Importância do professor de História;
- 19) Desafios, limites e caminhos para o profissional de História

⁶² As entrevistas só foram agendadas mediante autorização do Comitê de Ética para desenvolvimento do Projeto. O projeto de pesquisa que deu origem a essa tese, foi submetido à Plataforma Brasil, sendo que o processo de elaboração e coleta de dados, foi previamente avaliado, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPSH) da instituição/UDESC, a ser desenvolvido de 2015/2018; CAAE 49263815.0.0000.0118.

⁶³ O roteiro foi utilizado tanto para os professores formadores, quanto para os egressos, respeitando as devidas temporalidades.

⁶⁴ Todos os entrevistados/as assinaram o termo de livre consentimento, autorizando assim, o uso do próprio nome na pesquisa e escrita da tese.

QUESTIONÁRIO

- 1- Data e Local de nascimento?
- 2- Grau de Instrução?
- 3-Tempo de profissão?
- 4-Fale-me um pouco da sua história de vida: sua infância, sua vida escolar, seu ambiente familiar, acontecimentos mais importantes, dentre outros.
- 5-Como e por que você quis ser Professor/a de História?
- 6-Quais as influências para a sua escolha.
- 7-Tipo de instituição que trabalhou: (particular / pública)?
- 8-Ano/Local/Curso de conclusão do ensino superior? Fez bacharelado ou Licenciatura?
- 9-(Caso tenha feito licenciatura): O que voce lembra do seu estagio supervisionado? Onde estagiou, série, turma, dificuldades e perspectivas?
- 10- Local em que trabalha atualmente?
- 11-Quanto tempo ficou trabalhando na Universidade Estadual?
- 12- Voce participou dos Cursos do DESAP? Como soube que esses cursos existiam e como aconteceu sua formação neles?
- 13- Quando começou a trabalhar na Universidade Estadual e qual a forma de ingresso?